

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ BENLİK ALGISI
VE ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

GÜLİZ ŞAHİN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN**

**II. TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MARİLENA Z. LEANA TAŞCILAR**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

İSTANBUL-2019



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ BENLİK ALGISI
VE ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

GÜLİZ ŞAHİN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN**

**II. TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MARİLENA Z. LEANA TAŞCILAR**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

İSTANBUL-2019

Bu çalışma 18.07.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı Doktora
Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Dr. Öğr. Üyesi Bülge SÜRĞİT
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Bayram BAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

“Bir kitap, içimizdeki donmuş denize inen bir balta gibi olmalı.”

Franz Kafka

Bibliyoterapiye dayalı okuma programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini araştırmak amacıyla hazırlanmış bu tez beş ana bölümden oluşmaktadır. Tezin birinci bölümünde araştırmının problem durumu, amacı ve önemi üzerinde durulmuş, sayıtları ve sınırlılıkları ile araştırmada geçen temel tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmının kavramsal çerçevesini yansıtan “Bibliyoterapi”, “Benlik” ve “Eleştirel Okuma” başlıklarına; üçüncü bölümde yöntem kısmına ilişkin olarak araştırmının modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve bibliyoterapiye dayalı okuma programının uygulama sürecine; dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Balıkesir İli, Karesi İlçesi, Atatürk İlkokulu 4. sınıf öğrencilerinden seçilen bir grup ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilerin kendilik değerlerinin farkına varmaları, yaşamın gerçeklerine ilişkin verecekleri mücadelede yalnız olmadıklarını ve bir çözüm yolunun olabildiğini duyumsamaları, okuma kültürü edinme sürecine sağlanan katkı ve gözlerindeki tebessüm benim için en büyük kazanım olmuştur. Bu araştırma aynı zamanda eğitim öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlere - psikolojik danışman olmadıklarının bilinci ile- bibliyoterapi tekniğini önleyici rehberlik amacıyla sınıf içi uyum, öğrenme güçlüğü ve problem çözme sürecinde kullanabilmelerine rehberlik etmeyi amaçlamıştır. Değerli bir çaba ve emeğin ürünü olan bu tezin akademik alana sağlayacağı katkının yanı sıra, yaşamlarının bir bölümünde çocuk olan, çocuklara dokunan, çocukların eğitiminden sorumlu, çocukların hak ve özgürlüklerini önceleyerek bağımsızlıklarını kazanmaları ve yaşama umutla bakmalarında çocuk yazını rehber olarak kullanmak isteyen ve kitaplara değer veren yetişkinler için hazırlanmış olduğunu da belirtmek isterim.

Bu tez benimle birlikte öğrenme yolculuğuma yön veren, çok değerli insanlarla el ele verilerek oluşturulmuş bir emeğin ürünüdür. Akademik çalışma yaşamına başladığım dönemde “Çağdaş Çocuk Yazını” adlı eseri ile çocuk yazını alanında çalışma sürecime yön veren öğretmenim Sayın Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN ile bu süreci tamamlamış olmanın gururunu yaşamaktayım. “Yola çıkma vakti” geldiğinde yolumu bilgelikleriyle aydınlatan, daha iyiye, doğruya ve güzele yönlendiren, bu süreçte desteğini, anlayışını ve sabrını esirgemeyen, çocuk yazını ve bibliyoterapi alanındakiengin bilgileriyle araştırmamı anlamlı kılan iki değerli bilim insanı, tez danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN’e ve Sayın Doç. Dr. Marilena Zinovia LEANA TAŞCILAR’a tüm yüreğimle teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesi’nde yer alarak tezimin her aşamasını titizlikle değerlendiren, görüş ve önerileriyle yol gösteren Sayın Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER’e ve Sayın Doç. Dr. Latif BEYRELİ’ye teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavımda yer alarak tezimi savunulmaya değer bulan, yapıcı eleştiri, öneri ve katkılarıyla son şeklini almasında emeği geçen değerli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Bayram BAŞ’a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Büşra SÜRGİT’e katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Öğrencileri olmaktan duyduğum kıvançla birlikte engin bilgi, deneyim ve eleştirileriyle

araştırmama katkılar sunan Sayın Doç. Dr. Sadet MALTEPE'ye ve Sayın Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN'e teşekkürlerim içtendir. Araştırma verilerinin analizi sürecinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Dr. Alperen YANDI'ya ve Sayın Doç. Dr. Filiz Tuba DİKKARTIN ÖVEZ'e; kütüphanesine, görüş ve önerilerine her zaman başvurduğum Arş. Gör. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ'a; tezimin biçimsel düzeltmelerine titizlikle yardımcı olan Hakan ŞENEL'e; araştırmaya uzman görüşü ile sağladıkları katkıdan dolayı tüm alan uzmanlarına; lisans öğrenimi ile başlayan süreçte önce öğrencileri ardından meslektaşları olmaktan övünç duyduğum, desteklerini her zaman duyumsadığım değerli öğretmenlerim Sayın Dr. Fuat ÖZER'e, Doç. Dr. İbrahim AYDIN'a, Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER'e, Dr. Öğr. Üyesi Fatma PELİTOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Melih GÜNEŞ'e doktora öğrenimi sürecinde gösterdikleri anlayış ve destek için teşekkürlerimi sunarım. Tezimin uygulama sürecinde gösterdiği ev sahipliği için Atatürk İlkokulu idaresine, Psikolojik Danışman Sayın Emine Beyza ÖZOĞLU'na, tecrübelerini paylaşan ve sorularımı yanıtsız bırakmayan 4. sınıf öğretmenlerine ve en çok da "Süper Dostlar" ekibinde yer alan her bir uygulama öğrencime ayrı ayrı teşekkür ederim. 2014 yılı Ağustos ayında başlayan bu yolculuğun her aşamasını birlikte paylaştığımız değerli yol arkadaşlarım Arş. Gör. Neslihan YÜCELŞEN ve Arş. Gör. Mehmet Ali ARICI, iyi ki yollarımız kesişti. Sizleri tanımaktan dolayı duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Özellikle tez yazım sürecimin son dönemlerinde akademik bakış açıları yanı sıra arkadaşlığı, dostluğu, özverili yaklaşımlarıyla her zaman yanımda olduklarını duyumsatan, benimle geç saatlere kadar çalışan, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen canım arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Sinem GÜÇHAN ÖZGÜL, Arş. Gör. Dr. Nazlı Ruya BEDİZEL, Arş. Gör. Dr. Emine Feyza AKTAŞ, Arş. Gör. Dr. Ayşe Zeynep ŞEN ve Arş. Gör. Ayşegül MESTER'e gönülden teşekkürlerimi sunarım. Doktora öğrenimi sürecinde İstanbul'daki ikinci ailem Şahin ailesine; evlatları olmaktan onur duyduğum, en zor anlarımda bir telefonumla uzakları yakın kılan, eğitim sürecimin bu noktaya gelmesinde en büyük özveriyi gösteren, koşulsuz sevgi ve hoşgörülerıyla her zaman yanımda olan ve ne yapsam emeklerinin karşılığını ödeyemeyeceğim annem Fatma GÜR, babam Bülent GÜR ve kardeşim Sezai GÜR'e yürek dolusu teşekkürlerimi sunarım. Bir ve dört yaşlarındayken ömre bedel iki küçük canla başladığım bu yolculukta, yanlarında olamadığım uzun gecelerde hem anne hem baba olan, desteğini her zaman duyumsadığım yaşam arkadaşım, sevgili eşim İlker ŞAHİN'e sevgisi, sabrı ve hoşgörüsü için yürek dolusu teşekkür ederim. Gözümün nuru, yaşamın bana verdiği en değerli varlıklarım. En büyük özrüm ve teşekkürüm sizlere. Siz uyurken vedalaşıp yolculuklara çıktığım, oyun vaktinizden alıkoyduğum, belki de en çok ilgi ve desteğime gereksinim duyduğunuz dönemlerde yanınızda olamadığım için üzgünüm. Birbirinize olan sevginiz, anlayışınız ve uyumunuz bu süreci sandığımdan daha kolay tamamlamamı sağladı. Koşulsuz sevginiz, güveniniz ve varlığınız için sonsuz teşekkürler. Oğlum Eymen Taha ve kızım Gülce Duru, bu tez çalışmasını sizlere ithaf ediyorum. İyi ki varsınız!

Güliz ŞAHİN, Balıkesir, Ağustos, 2019

ÖZET

BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ BENLİK ALGISI VE ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ

Araştırmanın amacı, gelişimsel amaçlı kullanılan bibliyoterapiye dayalı okuma programının (BDOP) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini belirlemektir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında, Balıkesir ili, Karesi ilçesi, Atatürk İlkokulu 4. sınıfta öğrenim gören 273 öğrenci arasından seçilen 17 düşük benlik algısı düzeyine sahip öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin benlik algı düzeyini belirlemek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen 58 maddelik bir öz bildirim ölçeği olan Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Coopersmith ÖSE), eleştirel okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Ünal'ın (2006) geliştirmiş olduğu Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ), öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış kişisel bilgi formu ve elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla katılımcı günlüğü ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 2x2'lik karışık desenden birinci faktör bağımsız işlem gruplarını, ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini BDOP, bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin öz saygı düzeyleri ve eleştirel okuma düzeyleri oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde Coopersmith ÖSE ve EOÖ 273 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmış, öz saygı düzeyi ortalamasının altında puan alan 17 öğrenci seçkisiz olarak deney (n=10) ve kontrol (n=7) gruplarına ayrılmıştır. BDOP, araştırmacı tarafından sekiz hafta süresince 80 dakikalık oturumlar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında Coopersmith ÖSE ve EOÖ her iki gruba son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda BDOP'nin öğrencilerin öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. BDOP'nin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin Coopersmith ÖSE alt boyutlarından “Genel Öz Saygı”, “Sosyal Öz Saygı”, “Akademik Öz Saygı” alt boyutları ile toplam-öz saygı puanları için anlamlı bir farklılık olduğu ve öz saygı düzeylerini arttırdığı gözlemlenirken, “Ev-Aile Öz Saygısı” alt boyutu için ön ve son test puanları arasındaki artışın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. BDOP'ye katılan öğrencilerin EOÖ ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi Tekniği, Öz Saygı, Eleştirel Okuma, Okuma Eğitimi, Çocuk Edebiyatı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY BASED READING PROGRAM ON SELF PERCEPTION AND CRITICAL READING SKILLS

The aim of this study is to determine the effect of bibliotherapy based reading program (BBRP) on 4th grade students' self-perceptions and their critical reading levels. The research was conducted with 17 students with low self-perception levels who were selected among 273 4th grade students studying at the Atatürk Primary School in Karesi province of Balıkesir city in the second semester of 2016-2017 academic year. In the research, in order to determine students' self-esteem levels, Coopersmith Self Esteem Inventory (Coopersmith SEI) that is an 58 item self-portrait inventory developed by Coopersmith (1967); in order to determine students' critical reading levels, Critical Reading Scale (CRS) developed by Ünal (2006); in order to determine the demographic characteristics of the students, personal information forms; in order to support quantitative data participant diaries, and researcher diary were employed. In this study, semi-experimental design with pre-test and post-test control groups was used. The first factor of the 2x2 mixed pattern used in the study shows independent process groups while the second factor shows the repeated measures of the dependent variable. The independent variable of the research is BBRP, and the dependent variables are self-esteem and critical reading levels of the students. Before the conduct of the study, Coopersmith SEI and CRS were applied to 273 4th grade students, and 17 students with self-esteem levels below the average were randomly divided into experimental (n = 10) and control (n = 7) groups. BBRP was applied by the researcher in 80-minute sessions for eight weeks. After the application, Coopersmith SEI and CRS were re-applied to both groups as post-test. The results of the research indicated that BBRP has a positive effect on the students' self-esteem levels. For the experimental group students who received the bibliotherapy based reading program, while significant differences were obtained between "General Self-Esteem", "Social Self-Esteem", "Academic Self-Esteem" sub-dimensions of Coopersmith SEI and total-self score, and an increase in the self-esteem levels was observed, no significant difference was found between pre-test and post-test scores for "Home-Parents Self Esteem" sub-dimension. It was also revealed that there was no significant difference between the students' critical reading pre-test and post-test scores.

Keywords: Bibliotherapy Technique, Self-Esteem, Critical Reading, Reading Education, Children's Literature.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
RESİM LİSTESİ	XVI
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ/HİPOTEZLER/PROBLEM VE ALT PROBLEMLER	6
1.3. ÖNEM	7
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	12
1.5. SINIRLILIKLAR.....	13
1.6. TANIMLAR.....	13
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. BİBLİYOTERAPİ.....	14
2.1.1. Bibliyoterapinin Tanımı	14
2.1.2. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi	16
2.1.3. Bibliyoterapinin Kullanım Amacı	22
2.1.4. Bibliyoterapinin Çeşitleri	24
2.1.5. Bibliyoterapi Süreci.....	26
2.1.5.1. Özdeşleşme	27

2.1.5.2. Katarsis (Arınma)	28
2.1.5.3. İçgörü	28
2.1.5.4. Genelleştirme	29
2.1.6. Bibliyoterapinin Uygulanması.....	29
2.1.6.1. Bibliyoterapi Uygulanacak Kişinin Özellikleri	33
2.1.6.2. Bibliyoterapi Uygulayacak Kişinin Özellikleri	34
2.1.6.3. Bibliyoterapide Kullanılacak Materyal Seçimi	35
2.1.6.4. Bibliyoterapi Etkinlikleri	38
2.1.6.5. Bibliyoterapi Sürecinde Kullanılması Önerilen Kimi Teknikler	40
2.1.7. Bibliyoterapinin Yararları	41
2.1.8. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları	43
2.1.9. Bibliyoterapi Alanında Yapılan Çalışmalar	44
2.1.9.1. Bibliyoterapi Alanında Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	44
2.1.9.2. Bibliyoterapi Alanında Ülkemizde Yapılan Çalışmalar ..	47
2.1.10. Bibliyoterapi Sürecinde Çocuk Edebiyatından Yararlanma...	48
2.1.11. Bibliyoterapi Amaçlı Kullanılacak Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler	54
2. 2. BENLİK.....	57
2.2.1. Benlik Kavramına İlişkin Tanımlar	57
2.2.2. Benlik Kavramına İlişkin Kuramlar	60

2.2.3. Benlik Kavramını Etkileyen Etmenler	63
2.2.4. Benlik Saygısı ve Çocukta Benlik Saygısının Geliştirilmesi....	66
2. 3. ELEŞTİREL OKUMA	71
2.3.1. Eleştirel Düşünme	71
2.3.2. Eleştirel Düşünmeden Eleştirel Okumaya.....	77
2.3.3. Yazımsal Nitelikli Metinlerin Eleştirel Okunması	82
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	86
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	86
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	87
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	93
3.3.1. Coopersmith Öz Saygı Envanteri	94
3.3.2. Eleştirel Okuma Ölçeği	94
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	95
3.3.4. Katılımcı Günlükleri.....	95
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü	96
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	96
3.5. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ.....	102
3.5.1. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Ön Hazırlık Süreci	102
3.5.2. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Uygulama Çalışmaları..	106
3.5.2.1. Birinci Oturum	108
3.5.2.2. İkinci Oturum.....	110
3.5.2.3. Üçüncü Oturum	111
3.5.2.4. Dördüncü Oturum.....	113
3.5.2.5. Beşinci Oturum.....	114
3.5.2.6. Altıncı Oturum.....	116

3.5.2.7. Yedinci Oturum	117
3.5.2.8. Sekizinci Oturum	119
BÖLÜM IV: BULGULAR	121
4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ.....	123
4.1.1. Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	123
4.1.1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	123
4.1.1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	124
4.1.2. Deney Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	124
4.1.2.1. Deney grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	125
4.1.2.2. Deney grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	128
4.1.3. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	129
4.1.3.1. Kontrol grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	129
4.1.3.2. Kontrol grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	130
4.1.4. Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	131

4.1.4.1. Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	131
4.1.4.2. Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	131
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	133
5.1.1. Çocukların Benlik Algısı ve Eleştirel Okuma Düzeylerinin Gelişiminde Bibliyoterapinin Önemi.....	134
5.1.2. BDOP'nin Uygulandığı ve Uygulanmadığı Öğrenci Gruplarının Öz Saygı ve Eleştirel Okuma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	137
5.2. ÖNERİLER.....	141
KAYNAKLAR	145
EKLER.....	176
ÖZGEÇMİŞ.....	225

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1. Araştırmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünümüne İlişkin Dağılım.....	87
Tablo 3-2. Çalışma Grupları Grup ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılım.....	88
Tablo 3-3. Deney ve Kontrol Grupları Kardeş Sayısına İlişkin Dağılım.....	88
Tablo 3-4. Deney ve Kontrol Grupları Aile Birliğine İlişkin Dağılım.....	89
Tablo 3-5. Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılım...	89
Tablo 3-6. Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	90
Tablo 3-7. Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	90
Tablo 3-8. Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3-9. Deney ve Kontrol Grubu Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3-10. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendilerine Ait Bir Oda ve Kitaplık Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 3-11. Deney ve Kontrol Gruplarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı..	93
Tablo 3-12. Alt Problemlere İlişkin Kullanılan Verilerin Analizi.....	96
Tablo 3-13. Eleştirel Okuma Ölçeği Maddeleri Çarpıklık Basıklık Değerleri.....	98
Tablo 3-14. Eleştirel Okuma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 3-15. Coopersmith Öz Saygı Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 4-1. Deney ve Kontrol Grupları Shaphiro Wilks Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4-2. Deney ve Kontrol Grubu Puanları Betimsel İstatistikleri.....	122
Tablo 4-3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Uygulaması Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testive Mann Whitney U Testi	

Sonuçları.....	123
Tablo 4-4. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Uygulaması Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4-5. Deney Grubu Ön-Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4-6. Deney Grubu Ön-Son Test Uygulamaları Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4-7. Kontrol Grubu Ön-Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4-8. Kontrol Grubu Ön-Son Test Uygulamaları Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Sonuçları.....	130
Tablo 4-9. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Uygulaması Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	131
Tablo4-10. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Uygulaması Eleştirel Okuma Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları.....	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Pardeck'in Bibliyoterapi Düzecini Gösteren Diyagramı	30
Şekil 2-2: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı	32
Şekil 2-3: Hiyerarşik Genel Benlik Kavramı	63
Şekil 2-4: Benlik Saygısı ve Motivasyon	68
Şekil 2-5: Eleştirel Düşünmenin Standartları.....	73
Şekil 2-6: Eleştirel Düşünmenin Beş Ana Kuralı.....	74
Şekil 2-7: Öykü Türündeki Metinlerin Eleştirel Okunmasına İlişkin Okuma Teknikleri.....	85

RESİM LİSTESİ

Resim 3-1. Okuma Dosyası ve Derslik.....109



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç, hipotez, problem ve alt problemler belirlenmiş ve araştırmanın önemine değinilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları ve sayılıları ile beraber araştırmada sıklıkla kullanılan terimlerin tanımlarına da bu bölümde yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Araştırma konusunun belirlenmesinde, eğitim öğretim sürecinin içinde yer alan öğretmen ve çocuklara yaşantı geliştirmelerinde destek sağlayacak, uygulanabilir ve bir soruna çözüm üretebilecek ölçütlere sahip bir çalışmanın planlanması düşünülmüştür. Araştırmanın öğrenciyi merkeze alan bir plan dâhilinde yürütülmesi öngörüldüğü için öğrencinin en çok iletişim içinde olduğu öğretmenlere de rehberlik edebilmesi hedeflenmiş, eğitim öğretim süreci içinde yer alan unsurlardan “öğretmen, öğrenci, veli ve hem iletişim aracı hem de ders malzemesi olarak kullanılan çocuk kitapları”nın uygulama sürecinde yer alması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çocuk kitapları aracılığıyla öğrenci ve öğretmenler için hem uygulanabilir hem yaşamda var olan bir gerçeği ele alan hem de çözüm üretebilecek bir bakış açısını temel alan bir araştırmanın planlanması uygun görülmüştür. Bu noktadan hareketle söz konusu araştırmayı şekillendiren ve önemli kılan üç bileşen belirlenmiştir.

Bu bileşenlerden ilki gerçekçi çocuk yazınının alt türlerinden biri olan sorun odaklı çocuk kitaplarıdır. Dilidüzgün (2018) gerçekçi çocuk yazınının, hem konu hem de gönderme yapılan cins açısından *kız kitapları*, *serüven kitapları* ve *sorun odaklı kitaplar* olmak üzere kendi içinde bölümlere ayrılmış olduğunu ifade eder (s. 104). Maier’e (1987) göre “Sorun odaklı çocuk ya da gençlik kitaplarının en önemli göstergesi, okurun yaşamında önem taşıyan değerlerin, sorunların konu edilmesidir” (Akt. Dilidüzgün, 2018, s. 108).

İpşiroğlu (2008), 1900'lü yıllardan itibaren çocuk gerçeğini ele alan “köyden kente göç sorunsalı¹”, “köydeki güç yaşam koşulları ve çocuk olma²”, “aydın bir annenin çocukları için yaşadığı kaygılar³”, “ölüm gerçeği ve göç sorunsalının⁴” konu edildiği kitaplar ile “boşanmış anne ve babaya sahip çocukların⁵” bulunduğu kitapların çağdaş Türk yazınında yerini almış olduğunu ifade etmektedir. Bu kitaplarda kimi zaman kurmaca kimi zaman da gerçek yaşam durumlarının birlikte ele alındığı ekonomik sıkıntılar, baskı ve şiddet, çalışan aile sorunları, yabancı olma ve ötekileştirme gibi sorunlara yer verildiği vurgulanmıştır (s. 181). Yazarlar bu kitaplarda yaşamı, çocuk öznenin bakış açısıyla değerlendirmiş, çevresini onu kuşatan aile, okul ve akranlarıyla kurgulamıştır. Sorun odaklı çocuk kitaplarının sunmuş olduğu çözümleyici yaklaşımlar arasında çocuğun sormaktan çekindiği ya da anlamlandıramadığı “aile çatışmaları, iletişimsizlik, kent yaşamı, toplumsal gruplaşmalar, okul ve meslek yaşamına ilişkin sorunlar (Dilidüzgün, 2018, s. 108)” da yer almaktadır.

Bileşenlerden ikincisi eğitim öğretim sürecinin sınıf içi uygulamalardaki yürütücüsü ve rehberi olan öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgilidir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çerçevesinde yeterlik, “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017). Toplumun sahip olduğu kültürel ve toplumsal değerlerin aktarıcısı olarak görülen öğretmenler, bilgiye ulaşmak için eğitim öğretim sürecinin bir parçası olan öğrencilerle kurulan etkileşimde köprü görevini üstlenmiştir.

Eğitimin temel işlevlerini; toplumların sahip olduğu değerlerin geleceğimizin teminatı olan çocuklarımıza aktararak sosyalleşmelerini sağlamak, sahip oldukları bireysel yeteneklerinin farkına varmalarına destek olmak ve geliştirilmesine rehberlik etmek, sağlıklı kişilik oluşumuna katkı sunmak, geliştirilecek bilgi, beceri ve davranışlarla toplumsal yaşama katkıda bulunmalarını sağlamak biçiminde

¹Nezihe Meriç, Alagün Çocukları, İstanbul, 1990.

²Çetin Öner, Gülibik, İstanbul, 1975.

³Aytül Akal, Oğlum Ben Çocukken, İstanbul, 1995.

⁴Refik Halit Karay, Eskici, Gurbet Hikâyeleri, İstanbul, 1940.

⁵Sevim Ak, Babamın Gözleri Kedi Gözleri, İstanbul, 1996.

sıralamak olasıdır. Bu temel işlevler eğitim sürecinin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olan nitelikli öğretmenler aracılığıyla yerine getirilmektedir (MEB, 2017, s. 1). Aynı zamanda çocukların okul türü öğrenme ortamında çalışma ve akademik başarı kazanma becerisinin gelişimi ve desteklenmesinde, okul performansını etkileyen sosyal duygusal gelişimin önemli rol oynadığı bilinmekte, söz konusu sosyal duygusal ihtiyaçların desteklenmesinde ise öğretmenlerin rehberliğinden yararlanılmaktadır (Aviles, Anderson ve Davila, 2006, s. 32). İfade edilen sosyal duygusal gelişim, çocukların öğretmenleriyle olumlu ilişkiler başlatabilmelerinde, akranlarıyla yeni arkadaşlıklar kurarak bu oluşumu devam ettirebilmelerinde, okula ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve okul yaşantısına daha çok katılım gösterme isteği uyandırmada etkilidir. Bu durum öğretmenlerle olumlu etkileşim içinde olan öğrenciler için güvenli bağlanmadan kaynaklı benliğin pozitif yönde gelişimini sağlamakta, “duygu düzenleme⁶” yeteneklerinin gelişimini desteklemekte, sosyal beceriler ve reddedilmeyen akran statüsünü içinde barındıran sosyal ve duygusal faktörlerle akademik başarıyı etkilemektedir (Aviles, Anderson ve Davila, 2006, s. 32; Denham, 2006, s. 59; Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009, s. 37; Wong, Li-Tsang ve Siu, 2014, s. 57).

Öğrencilerin okul türü öğrenme ortamında gelişimsel süreçlerini izleme ve değerlendirme yetkisi de öğretmenlerdedir. Öğretmenler, toplum için sağlıklı gelişim düzeylerini gerçekleştirmiş, farkındalık yaratacak, düşünen ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesinden sorumlu olan kimselerdir. Bu noktada okullarda öğrenme sürecinde öğrencilerin özgüven eksikliği, stresle başa çıkma, kaygı, korku, dalga geçilme, dışlanma, düşük benlik algısı gibi sorunlarıyla mücadelede öğretmen öncelikli olarak sorumlu tek kişidir. Öğrencide var olan sorunun doğrudan öğrencinin kendi üzerinden değil de bir kitap kahramanı aracılığıyla konuşulması temeline dayanan bibliyoterapi tekniğinin uygulanması hem problemlerin çözümü ve baş etme sürecinde destek olacak hem de nitelikli çocuk yazınıyla buluşturulan çocukta üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Düşünen, duyarlı, yaşama

⁶Dodge (1991) tarafından sosyal bilgi süreç modeli olarak adlandırılan, çocuğun sosyal işaretleri yorumladığı ve sonrasında duruma göre yanıt verdiğini varsayan model (Onat ve Otrar, 2010, s. 124).

ve insana eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlanmış olunacaktır.

Bileşenlerden üçüncüsü ise aile yaşantısından okul türü öğrenme ortamına geçiş döneminde, çocuğun okuma becerisinin gelişimiyle birlikte okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması, okuma kültürünün oluşturulması, 21. yüzyıl beceri düzeylerinden biri olan eleştirel düşünmenin ve beraberinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesiyle ilgilidir. Öğretmen rehberliğinde eğitim öğretim sürecinin tasarlanmasında ve sürdürülmesinde bahsi geçen alışkanlık ve becerilerin kazandırılması, çocukların dil ve anlam evrenine hitap eden nitelikli çocuk kitaplarıyla gerçekleşmektedir. Sever (2018, s. 101) çocuklar için ele alınmış yazınsal metinlerin, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmede öykünebileceği özgün ve içten anlatım yolları sunduğunu ifade eder. Çocukların nitelikli kitaplarla buluşturulma sorumluluğunu ise onların eğitimi ile ilgilenen kişilerin üstlenmesi gerektiğini;

“Özerk benlik duygusu gelişiminin hızlı olduğu bir yaşam evresinde, çocukların sorma-bilme, öğrenme isteklerinin amaca uygun olarak geliştirilebilmesi, onların demokratik kültür bilinci edinmelerinde yaşamsal bir öneme sahiptir. Bunun için, çocuğun eğitiminde sorumlu olan kişilerin, çocukların dil ve anlam evrenine uygun kitaplarla arkadaşlık kurmasını sağlamayı temel bir sorumluluk olarak üstlenmesi gerekir” (2018, s. 101).

ifadesiyle açıklamaktadır. İpşiroğlu (2008) çocukların demokratik kültür bilinciyle yetişmesinde sorumluluk üstlenen İstanbul Üniversitesi ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğinin ortaklaşa yürütmüş oldukları yaratıcı okuma projesinde, okullar aracılığıyla çocukları nitelikli çocuk kitapları ile buluşturmayı ve yaşamında hiç kitap okumamış çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmayı amaçladıklarını ifade etmiştir. Proje kapsamında “gerçekçi ve sorun odaklı kitaplar, taşlama türü kitaplar, duyulara ve düş gücüne yönelik kitaplar”dan bir çocuk edebiyatı seçkisi oluşturulmuştur. Yaşlılarla ilişki, ölüm, engellilik gibi konuların yer aldığı sorun odaklı kitaplar ve seçkide yer alan diğer kitapların ortak noktası ise çocuk bakışını temel alma, düşündürücü ve eğlendirici nitelikte olma olarak belirlenmiştir. Seçkide kitabın özümsemekle okunmasını destekleyici anlama, anladığını özümseme, yaratıcılık ve görsellik temel alınarak hazırlanmış soruların yer aldığı, resim, karikatür ve oyun destekli okuma dosyaları oluşturularak büyük

çoğunluğu hiç kitap okumamış üç yüz öğrenci ile buluşturulmuştur. Projeden alınan sonuçlar değerlendirildiğinde ise çocukların var olan yaratıcı gizil güçlerinin ve sorgulayıcı bakış açılarının zaman içinde sosyalleşmeyle birlikte köreldiği sonucuna ulaşılmıştır (ss. 188-189).

Bu çalışmanın hem çocuk yaşta nitelikli yapıtlarla doğru zamanda ve doğru biçimde buluşturulan çocukların duyarlı bir neslin devamına sağlayabileceği destek hem de kendilik değerinin oluşması sürecinde çocuğa sağladığı manevi destek düşünüldüğünde alana katkı sağlayabilecek önemli çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir. Düşük/olumsuz bir benlik algısı gösteren birey yaşam boyu sosyal çevrede kendine yer bulmak için çabalayacaktır. Bu çaba içinde olanlar olumsuz bir durumla karşılaşmaktansa bu durumu hiç yaşamamış olma düşüncesiyle yalnızlığı tercih eden, kendi içine kapanık, sosyal çevre ile iletişime kapalı, dilsel olarak kendini ifade etmede yetersiz ve iletişim kurmada sorun yaşayan, çocukluk döneminde bu sorun ortadan kaldırılmazsa ileriki yaşantısında yaşama tutunamayan kişiler olarak yaşamımızın bir bölümünde yerlerini alacaklardır. Bu bireylerin iletişim becerileri açısından kendini yeterli düzeyde ifade edemiyor olması eleştirel okur-yazarlık becerilerinde yetkin olmadığı öngörüsünü oluşturmaktadır. Bu doğrultuda uygulanacak bibliyoterapi programı ile öğrencilerin sahip olduğu düşük ya da olumsuz benlik algısında olumlu yönde bir artış beklenirken bireyin yaşantı geliştirmeye karşı eleştirel bir bakış açısı yakalaması da öngörülmektedir.

Ülkemizde deneysel anlamda ilkokula devam eden öğrencilerle gelişimsel amaçlı uygulanan bibliyoterapi uygulamaları yeterli düzeyde değildir. İlkokula devam eden öğrencilerden üstün potansiyele sahip öğrencilerle yapılan çalışmalar (İlter, 2015; Leana-Taşçılar, 2017; Kurt, 2018) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla bibliyoterapi kullanımının incelendiği (Özan, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak normal düzeyde gelişim gösteren ve ilkokula devam eden öğrencilerle bu alanda herhangi bir deneysel çalışmanın yapılmamış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilkokul düzeyinde maruz kaldığı akran zorbalığı ve okula uyumda sorun yaşama (Salmivalli, 2002; Seals ve Young, 2003; Kapıcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Pişkin, 2010) düzeyinin diğer yaşlara göre daha yaygın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda akademik başarısızlık ya da yetersizlik gibi olumsuz yaşantıların da deneyimleniyor olması ve gelecek

nesilleri sağlıklı bilişsel ve duyuşsal becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmenin sorumluluğu ile çalışmanın ilkökul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünölmüştür.

1.2. AMAÇ/HİPOTEZLER/PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın amacı, bibliyoterapiye dayalı okuma programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyi ve eleştirel okuma düzeyi üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla; “Bibliyoterapiye dayalı okuma programına katılan deney grubu öğrencilerinin benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyi, okuma programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine göre anlamlı ölçüde artış sağlar.” denencesi test edilmiştir.

İlkökul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bibliyoterapiye dayalı okuma programının; benlik algısı ve eleştirel okuma düzeylerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, “Bibliyoterapiye dayalı okuma programının uygulandığı grubun benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyi ile bibliyoterapiye dayalı okuma programının uygulanmadığı grubun benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan alt problemler tartışılmaktadır.

1. Deney grubu ile kontrol grubunun **öz saygı düzeyleri**, uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubu ile kontrol grubunun **eleştirel okuma** ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubunun **öz saygı düzeyi ön ve son test puanları** arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunun **eleştirel okuma ön ve son test puanları** arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunun **öz saygı düzeyi ön ve son test puanları** arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun **eleştirel okuma ön ve son test puanları** arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Deney grubu ile kontrol grubunun **öz saygı düzeyleri** ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Deney grubu ile kontrol grubunun **eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar**, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

İlk kez 1890 yılında ABD’li psikolog William James tarafından betimlenen benlik saygısı, eğitim sürecinde ve akıl sağlığı alanında çalışan araştırmacılar tarafından insan psikolojisi için birinci derecede önemli olduğu görüşünü uyandırmaktadır. Kişisel gelişimin öncüllerinden olan benlik saygısı, çocuk ve ergenlerin duygusal, toplumsal, entelektüel ve ahlaki yaşamlarında yol gösteren eğitimin temelini oluşturmakta ve eğitimlerine bütünlüklük biçimde devam eden bir süreçte gelişimini sürdürmektedir (Duclos, 2016, ss. 13,14).

Maslow’un (1987) betimlediği evrensel ihtiyaçlar hiyerarşisinde kişinin en temel gereksinimlerinin birinci düzeyinde fizyolojik gereksinimlerin (açlık, susuzluk, barınma, giyinme gibi), ikinci düzeyinde güvenlik gereksinimlerinin (kendini güvende ve tehlikeden uzak hissetme) ve üçüncü düzeyinde ise aidiyet ve sevgi gereksinimlerinin yer aldığı görülmektedir. Bir çocuğun sahip olduğu benlik saygısının geliştirilmesi en azından bu ilk üç ihtiyaç düzeyinin doyurulmasıyla gerçekleşecek bir durumdur (Atkinson, Arkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2006, s. 479; Duclos, 2016, s. 53).

Kişiyeye özgü bir kavram olan benlik kavramı, disiplinler arası çalışmaya uygun ve çok boyutlu değişkenler tarafından değerlendirilen bir konu alanı olmuştur. Bireyin kendisi ile ilgili algı, tutum ve inanışlarını, kendi hakkındaki yargılarını barındıran benlik kavramı (Altunay, 2004; Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel, 2007), insanın kendini birey olarak kabul edebilmesi biçiminde ifade edilmektedir. Bir bireyin kendini “ben” olarak benimsemesi, sevmesi, düşüncelerine ve varlığına önem vermesi ve değerli olduğunun farkına varıyor olması benliğini kabul etmesi anlamını taşımaktadır. Benlik insanın kendi hakkındaki duygu, düşünce ve tutumlarının, içsel yaşantısındaki mücadelenin, başka insanların kendi hakkındaki

duygu ve düşüncelerinin bir bütün olarak gündelik yaşamdaki yansımasıdır. Kendi benliğini kabullenmiş bir kimse yaşam döngüsü içinde kendi rolünü de benimsemekte, ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varıp yaşamda var olabilmek için mücadele etmektedir.

Bireyin çocukluk dönemlerinin ilk yıllarında yaşamış olduğu deneyimler bütün yaşam sürecinde edinmiş olduğu tutum ve davranışlarını etkilemekte, yaşanan bu sürecin de çocuğun gelişimi ve ruh sağlığı açısından çok önemli olduğu kabul edilmektedir. Temel becerilerin beraberinde temel duygu, davranış ve kişilik özelliklerinin atıldığı bu ilk yıllarda çocuk ev, okul ve sosyal alanlarda bilinçli bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Dil gelişimiyle birlikte yaşadığı dünyayı anlama, tecrübeleriyle beraber bulunduğu coğrafyayı ve kendi varlığını fark etme, yaşadığı çevreyi kontrol altında tutma, aidiyet duygusu ve öz saygısı çocuğun içinde bulunduğu okul ve eğitim ortamının düzenine göre biçimlenmektedir (Gönen vd., 2010, s. 2).

Çocuklarda dil gelişimini destekleyen ve “zenginleştirilmiş bir dil çevresi” yaratan en önemli araç olarak ifade edilen çocuk kitapları ise okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerinin edinilmesinde etkili olmaktadır (Sever, 2008, s. 36). Alpöge (1991) dilin edinilmesi sürecini “problem çözme ve kavram oluşturma gibi süreçlerde dil gelişimi ve bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içindedir. Çocuğun dili çözmesinde algısal ve bilişsel gelişimin rolü vardır” biçiminde ifade ederek çocuğun bilişsel ve algısal gelişimiyle ilişkilendirmektedir (Akt., Sever, 2008, s. 46).

Gander ve Gardiner’in (2007, s. 210) ifadesiyle “kavramların, düşünme yeteneklerinin, belleğin, akıl yürütmenin ve başka çeşitli zihinsel işlevlerin gelişimi” biçiminde tanımlanan bilişsel gelişim, Sever’in (2008, s. 47) ifadesiyle “çocuğun, zihinsel beceri ve yeteneklerinde süreç içerisinde oluşan değişiklik” olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple çocukların erken yaşlarda nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşma deneyimleri onları zengin bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya getirmekte, anadillerini geliştirebilecekleri doğal uygulama alanı oluşturmakta, sahip oldukları dil, bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimlerine değerli katkılar sunmakta ve eleştirel okuma becerisini edinme sürecinin de başlamasını sağlamaktadır (Sever, 2008, ss. 26-46).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme kavramından bağımsız düşünilemeyen okuma ile eleştirel düşünme sürecinin birbirini tamamlamasıyla oluşmuş bir beceri alanıdır. Çocuk düşünme eylemine erken çocukluk döneminde aile yaşantısında ve anlam evrenine dâhil edilen uyaranlarla başlar. Düşünme eylemini, düşüncelerini konuşma biçimiyle ifade etme süreci takip eder. Okul türü öğrenme ortamına geçiş yaptığında ise okuma becerisinin edinimi gerçekleşir. “Okumayı öğrenme” ile başlayan bu süreci, “öğrenmek için okuma” eylemi takip eder. Okul, yaşantı sürecinde çocuklara sadece bilgi aktarmayı değil bu süreçte öğrenilenler üzerine yeni okumalar yaparak okuduğunu anlama, içselleştirme, yorumlama, düşünme, analiz etme ve eleştirebilme deneyimini de yaşatmalıdır.

Fairclough’ın (1989) söylediği gibi “Farkındalık, kurtuluş için ilk adımdır” (Akt., Valerio, 2013, s. 994). Okurları bilinçli bir düşünce düzeyine yükseltmenin en iyi yollarından biri de eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasıdır. Eleştirel okuma becerisini Sever (2008, s.27) “demokratik toplumların gereksinim duyduğu, düşünen-duyarlı kişilerin edinmesi gereken bir beceri” olarak tanımlar. Eleştirel okumanın temelinde yatan eleştirel düşüncenin amacının gerçekleri açığa çıkarmak olduğunu ifade eden İpşiroğlu (1992, s. 9), eleştirel düşüncenin otoriter düşünceye ters düşen bir düşünce biçimi olduğunu da ifade eder. Gerçeklerle sürekli hesaplaşmayı şart koşan eleştirel düşünce, ön yargılardan temizlenmiş olduğu için gerçekleri farklı bakış açılarıyla aydınlatmaya çalışmaktadır.

Sever (2008, s. 27), çocuk kitaplarının işte bu gerçekliklerin farklı bakış açılarıyla sunulduğu, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu yükleyen, duyarlık kazandırma ve düşünce geliştirmeyi önceleyen özellikleriyle, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerisinin oluşumu için gerekli kültürel alt yapının oluşmasını sağladığını belirtir. Bu kültürel alt yapıyla şekillenen eleştirel okuma becerisini ise temeli çocukluk yıllarından itibaren kitaplarla kuşatılan “okuma kültürünün” yapılmış biçimi olarak tanımlar. Sever’in (2013, s.10) Yılmaz’dan aktardığına göre okuma kültürü,

“Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin ‘okuma’ alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir”.

Sever (2013) çocuk kitaplarının çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlar olduğunu ifade eder. Dil ve resmin kurgulanmasıyla bireye yeni yaşantılar sunduğunu, çocuğun tanışmış olduğu farklı kişilikler sayesinde kendini tanıma ve başka insanlarla karşılaştırma fırsatı bulabildiğini, kurgulanan yeni yaşam durumlarının çocuk okura çıkarımda bulunma sorumluluğu yüklerken davranışların olası sonuçları üzerine düşünce üretmeye özendirdiğini belirtir. Söz konusu duygu ve düşünce üretme ise imge örgütleme gibi becerileri sınavabilen ve geliştirebilen doğal bir öğretme-öğrenme ortamı hazırlar. Dolayısıyla çocuğun sahip olduğu benlik duygusunun gelişimini desteklerken kitap kahramanlarının duygu, düşünce ve eylemlerine tanık olma fırsatı sunar. Kin, nefret ve düşmanlık gibi duygularla nasıl baş edebileceklerinin çözüm yollarını sezdiren kitaplar (2013, ss. 81, 85-87) aslında bibliyoterapi sürecinin temelinde yatan çıkarımı da ifade etmiş olur.

Bibliyoterapi okuyucunun kişiliği ile edebî eser arasındaki kişisel değerlendirme, uyum ve gelişim için kullanılacak dinamik bir etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir (Russell ve Shrodes, 1950; Cornett ve Cornett, 1980; Öner, 1987). Bibliyoterapinin çocuk ve ergenlerde “önleyici” etkisinin yüksek olması sebebiyle tercih edilmesi (Pardeck, 1991b) ve çocukların algılama ve kavrayış düzeyine en uygun materyalin kitaplar olması sebebiyle öykü, masal ve fabl türündeki eserlerin uygulamalarda tercih edildiği bilinmektedir (Silverberg, 2003). Bibliyoterapi erken çocukluktan geç yetişkinliğe kadar çeşitli yaş gruplarında (Stamps, 2003), duygusal sorunların çözümü ile sınırlı kalmayıp bireyin gündelik yaşamda karşılaşabileceği daha basit uyum sorunlarının çözümünde ve gençler ile çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yardımcı olmak amacıyla da kullanılan bir tekniktir (Lindeman ve Kling'ten Akt., Öner, 1987, s. 144; Pardeck ve Pardeck, 1989). Kimi eğitimci ve psikolojik danışmanlar, bibliyoterapinin uygulanma sürecinde kullanılan kitapların hem bireyin uyum sağlama sürecini etkilediğini hem de bireyde var olan duygusal ve davranışsal sorunların çözümünde yardımcı bir araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir (Öner, 1987, s.143).

Bibliyoterapinin gelişim sürecine bakıldığında kütüphaneciler, ruh sağlığı uzmanları, psikolojik danışmanlar ve eğitimciler tarafından farklı şekilde sınıflandırıldığı ve farklı uygulama yöntemi ile kullanıldığı bilinmektedir. Bu

yöntemlerden ilki okuyucuya daha çok tavsiye niteliğinde önerilerin sunulduğu klinik bir uzmana ihtiyaç duyulmadan sınıf, laboratuvar ve kütüphanelerde kullanılan "gelişimsel bibliyoterapi"dir. Diğerleri ise bilimsel olarak kabul edilmiş, sadece ruh sağlığı alanında çalışanlarca uygulanabilen "klinik bibliyoterapi"dir (Jones, 2006, ss. 24-26; Öner, 2007, ss. 140- 141; Öncü, 2012, s. 102). Bibliyoterapinin gelişimsel amaçlı kullanımı normal gelişim süreci içerisinde karşılaşılan günlük yaşama dair sorunları önleyebilmek ya da etkili şekilde üstesinden gelmek için öneriler sunan uzmanlar ve eğitimciler tarafından tercih edilmektedir (Öner, 2007).

Öğrenciler gündelik yaşamlarının yaklaşık on saatini eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği okullarda geçirmektedir. Farklı sebeplerle sorun yaşayan öğrenciler öğretmenlerine göndermiş oldukları iletilere dönüt alamamaktadır. Çünkü her ne kadar öğrenciden gelen iletilerin çoğunu doğru olarak algılamış olsalar bile birçok duyarlı öğretmen, bu soruna nasıl çözüm üreten bir dönüt verebileceklerini bilememesinden dolayı öğrencilerine yardımcı olamamaktadır. Kimi öğretmenler ise öğrencilerin sergilediği bu sorunlu davranışlarının kabul edilemez olduğu iletilerini onlara yansıtmaktadır (Gordon, 1998, s. 43).

Öğretmenlerin verdiği bu ileti yani “Kabul Etmeme Dili”, Gordon’un (1998, s. 44) ifadesiyle; öğretmen tarafından öğrenciye davranışının kabul edilemez olduğunu, öğrencinin değişmesi gerektiğini, yaşamış olduğu sorunu hiç yaşanmamış gibi davranmasını ve bu sorunu bir kenara bırakıp derse odaklanmasını isteyen bir dildir. Eğitim - öğretim ortamında sorun öğrencide ise kabul etmeme dili hiçbir işe yaramamakta ve öğrenci ile öğretmen arasında derin izler bırakabilecek bir iletişim engeline neden olmaktadır. Gordon (1998) önerilen dilin, kabul dili olması gerektiğini, bu dili kullanan bir öğretmenin her ne sorun yaşamış olursa olsun çocuğu koşulsuz, içtenlikle kabul edeceğini belirtir. Koşulsuz kabul gören öğrenci olumlu yönde değişebilir, ruhsal açıdan kendini iyi ve özgür hissedebilir, sevildiğini görür, sorunlarını çözmeyi öğrenebilir, nasıl değişebileceğini düşünmeye başlar ve üretmeye karşı açık fikirli olur. Duygularını ve sorunlarını paylaşma konusunda daha cesur davranır. Kabul dilini kullanan bir öğretmen öğrencilerine birey olarak kendilerini kabul etmeyi ve sevmeyi, kendine saygı duymayı ve kendi değerini anlamayı öğrenmelerine de yardımcı olur. Bu sebeple kabul dili öğrencideki düşük

ya da olumsuz benlik algısını iyileştirmede öğretmenin kullanacağı önemli bir iletişim dilidir (ss. 51-54).

Söz konusu “kabul dili” öğretmen ve ebeveynlerin dışında yazınsal nitelikteki kimi çocuk kitaplarında da örtük olarak yer almaktadır. Çocuk kitapları, zihni ve yüreği henüz işlenmemiş çocukların sağlıklı kişilik geliştirme çabası içinde oldukları, yaşamda var olabilmelerine destek olan, içsel yaşantı alanları dışında da var olan toplumsal yaşamla etkileşime giren çocuğun hem ruh hem de bilinç evreninde içselleştirdiği olumsuz durumları gözlemleyip iyileştirmesinde araç olarak bir anlam taşımaktadır. Bu noktada karşımıza çıkan terim “psikolojik sağlamlık”, bu iyileştirme sürecinde karşılaştığımız teknik ise “bibliyoterapi” olmaktadır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarına samimi bir biçimde yanıt verdikleri,
2. Yürütülen oturumlarda öğrencileri etkileyebilecek çevresel faktörlerin her katılımcı için aynı ölçüde etkili olduğu,
3. Araştırmada kullanılan kitaplar, öz saygı envanteri alt boyutlarına uygun olarak seçildiğinden katılımcıların sahip olduğu benlik algısı alt boyutlarını yansıttığı,
4. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıklarından ve eğitim öğretim sürecinden bağımsız bir araştırma yürütüldüğünden araştırmada yer alma motivasyonlarını etkileyecek başka faktörler olmadığı,
5. Araştırmada uygulanan ölçme araçlarının, uygulama planlarının ve uygulamada kullanılan kitapların hazırlanması ve seçilmesi sürecinde görüşlerine başvuru alan uzmanlarının konuya ilişkin görüşlerini eksiksiz bir şekilde yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2016-2017 Eğitim Öğretim yılının ikinci yarısında, Balıkesir İli, Karesi İlçesi, Atatürk İlkokulu, 4. sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile,
2. Veri toplama araçlarından; Coopersmith Öz Saygı Envanteri, Eleştirel Okuma Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, çalışma yaprakları, araştırmacı ve katılımcı günlüğü aracılığıyla toplanan veriler ile,
3. Deney grubu ile yürütülen çalışmada 8 hafta süresince kullanılan toplam 7 çocuk edebiyatı kitabı ile,
4. Deney ve kontrol grupları ile yapılan 8 haftalık oturumlar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Benlik Algısı: “Kişinin, kendi hakkındaki duygu, düşünce ve tutumlarının bir bütünüdür (Woolfolk, 1997, s.73)”.

Bibliyoterapi: “Okuyucunun öz-farkındalık kazanmasına yardımcı olmak için yazılı materyallerin rehberli olarak okunması ve eleştirel sorgulama yoluyla insanların kendi durumları hakkında düşünmelerine yardımcı olmada kullanılan önemli bir tekniktir (Harris ve Hodges, 1995)”.

Çocuk Edebiyatı (Yazını): “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008, s. 17)”.

Eleştirel Okuma: “Okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır (Özdemir, 2005, s. 18)”.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BİBLİYOTERAPİ

Bu bölümde bibliyoterapinin; tanımı, tarihsel gelişimi, kullanım amacı, çeşitleri, süreci, uygulanması, yararları, sınırlılıkları ve yapılan çalışmalar başlıkları ele alınacaktır.

2.1.1. BİBLİYOTERAPİNİN TANIMI

“Okuma, en keskin gözlerle görmemizi, en iyi kulaklarla duymamızı ve her yaşta en tatlı sesleri dinlememizi sağlayan bir anahtardır.”

James Russell Lowell

Genellikle bir grupta birlikte uygulanmakta olan bibliyoterapi, 1920-1940 yıllarında büyük adımlar atmış olan grup psikolojisi alanında bir gelişme olarak düşünülmektedir. 1931 yılında “grup terapisi” terimi kullanılmaya başlanmış, 1925'te psikodrama ve 1942'de ise dans terapisi alanyazına tanıtılmıştır. 1950'lere gelindiğinde sanat terapisi ve müzik terapisinin ortaya çıkışı ile birlikte yaratıcı ve birleştirici grup terapileri fikri kabul görmüştür. 1930 ve 1940'larda gelişen yetişkin eğitimi ise bibliyoterapinin öncüsü olarak iddia edilmektedir (Rubin, 1978, s. 242).

Bibliyo-danışmanlık, kütüphane terapötikleri, biblioprofilaksi, öğretici grup terapisi ve okuma terapisi de dâhil olmak üzere birçok isimle bilinmekte olan (Pardeck, 1998; Pardeck ve Murphy, 2005) bibliyoterapinin tarihsel gelişim sürecine baktığımızda kütüphaneciler, psikiyatri uzmanları, doktorlar tarafından iyileşme sürecine katkı sağlayan bir terapi süreci biçiminde kullanılmış olduğu görülmektedir.

Bibliyoterapi, okuyucunun kişiliği ile edebiyat eseri arasında kurulan değerlendirme, iyileştirme ve geliştirme sürecinde kullanılacak dinamik bir etkileşimdir (Russell ve Shrodes, 1950). Kolaylaştırıcı ile katılımcı arasındaki etkileşimi, edebiyatın karşılıklı paylaşımına dayanarak yapılandırılan bir teknik (Pardeck ve Pardeck, 1989) olarak da ifade edilen bibliyoterapi, aynı zamanda kişinin var olan probleminin çözülmesine (Aix, 1993), yaşam için gerekli

becerilerin geliştirilmesine ve öz saygının desteklenmesine yardımcı olabilecek bir kitap okuma sürecidir (Shepherd ve Iles, 1976). Bibliyoterapi, bu sürece gerçekten ihtiyacı olan çocuğa uygulanmalıdır. Bu uygulamanın zamanlaması ve problem durumunun doğru belirlenmesi ile yarar sunacağı düşünülen kitabı sunma fırsatı tanınan çocuklar, kendileri ile benzer problem ve zorlukları görecektir kendi baş etme stratejilerini kullanabileceklerdir (Lundsteen'den Akt., Cornett ve Cornett, 1980).

Aslında sıralanan tanımların hemen hepsinde ortak olan özellik insanın belirli bir probleminin var olduğu varsayımdır. Çoğu zaman bu sorun, bir ihtiyacın karşılanmaması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple aslında bibliyoterapi kişinin zevk almak için bir kitabı okuma serüveninden daha fazla bir anlam taşımaktadır. Sürece etkin katılım sağlayan okuyucu, yaşamında karşılanmayan herhangi bir ihtiyacı hakkında yoğun bir düşünme sürecine karışmalı ve değişimi içselleştirebilmelidir (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapinin yazılı olarak ilk resmî tanımının 1941'de Dorland'ın Resimli Medikal Sözlüğü'nün 11. baskısında “kitapların kullanımı ve sinirsel hastalıkların tedavisinde okunması” olarak ifade edilmiş olduğu bilinmektedir. 1961'de ise Webster'ın Üçüncü Yeni Uluslararası Sözlük'te yer alan bibliyoterapi tanımı Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından kabul edilmiş ve “tıp ve psikiyatride iyileştirmeye destek olan yardımcı okuma materyallerinin kullanımının yanı sıra yönlendirilmiş okuma yoluyla kişisel sorunların çözümünde rehberlik” olarak tanımlanmıştır (Akt., McCulliss, 2012). Webster'ın New Collegiate Dictionary'de (1981, s. 25) ise bibliyoterapi “yönlendirilmiş okuma yoluyla kişisel sorunların çözümünde rehberlik” olarak tanımlanmaktadır (Pardeck ve Murphy, 2005).

Keats (1974) bibliyodanışma olarak da tanımlanan bibliyoterapiyi “çocuk ve ergenlerin duygusal açıdan yaşadığı stres, kaygı veya uyumsuzluk durumlarını, aynı veya benzer problemleri yaşayan karakterlerin yer aldığı bir kitabın okunması yoluyla terapiye başvurmalarına vesile olan bir yöntem” olarak betimler. Wolverton (1988, s. 2) bibliyoterapinin tanımını yaparken objektif bir bakış açısı sergilemiş ve bibliyoterapiyi; okuma yoluyla rehberlik, kişisel problemleri çözmeye yardımcı olmada kitapları kullanmak, yaşam becerilerini geliştirmek, benlik kavramını ve kişiliği geliştirerek okuyucuların kişiliği ile edebiyat yapıtları arasında dinamik bir etkileşim süreci kurmak olarak ifade etmiştir.

Amer (1999) ise “kurgu”yu merkeze alan araştırmasında bibliyoterapiyi, çocukların öz güven hakkındaki duygularını, kronik durumla yaşama deneyimlerini ve olası benzer bir durumda kitaptaki ana karakter ile özdeşim kurabilme yeteneklerini keşfedebilmede çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanma olarak tanımlamıştır.

2.1.2. BİBLİYOTERAPİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Edebiyatın iyileştirme (terapi/sağaltım) amaçlı kullanımı Aristoteles’in katarsis tartışması kadar eski bir tarihe dayanmaktadır (Gladding, 2014, s. 109). İki Yunanca sözcük olan kitap anlamındaki “biblio” ve şifa anlamındaki “oepatheid” sözcükleri ile oluşturulmuş bibliyoterapi, uygulanmaya başlandığı ilk zamanlarda sadece zihinsel yetersizliğe sahip hastaların tedavi gördüğü hastanelerdeki hastalar ve ciddi sağlık problemleri yaşayan insanlar için kullanılmıştır (Rubin, 1978).

Araştırmalar incelendiğinde süreci Eski Yunanlılar ve Romalılara kadar uzanmakta olan bibliyoterapinin ilk olarak insanların metinleri potansiyel tedavi araçları olarak kullanabileceklerini fark etmeleri ile başladığı söylenmektedir. M.Ö. 300 civarında, “İnsanın Ruhunun İyileştirildiği Yer” yazılı kitabe, Mısır, İskenderiye'deki Thebes'de bir kütüphanede bulunmuştur (Jones, 2006, s. 24; McCullis, 2012; Riordan ve Wilson, 1989, s. 506). Bir başka örnek ise İsviçre'deki Ortaçağ Manastır Kütüphanesi'nde bulunan “Ruh İçin Ecza Dolabı” ibaresidir (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapinin Amerika'daki öncü isminden biri olan Dr. Benjamin Rush, tıbbi bir hastanın tedavi planının bir parçası olarak okumayı öneren ilk Amerikalılar arasındadır. 1802 yılında vermiş olduğu bir konferansta hastanelerin yatan hastaların eğitimi ve eğlenmesi için kütüphaneleri bulundurması gerekliliğinden bahsetmiş (McCullis, 2012), 1810 yılında ise uyguladığı tedaviyi diğer akıl hastası olan bireylerde kullanılmak üzere biraz daha genişleterek iki ayrı kategoride okuma önerisinde bulunmuştur. İlk kategori hastaların eğlenmesi amacıyla okuma eylemini gerçekleştirecekleri seyahat kitapları ve roman türündeki okumalar, ikinci kategori ise felsefi, ahlaki ve dinî konular ile güncel olayları ele alan bilgilendirici metin türündeki okuma önerileri olmuştur. Akıl hastalarının tedavisinde Rush, bu stratejilerin okuma materyalinin terapötik etkililiğini arttıracığına inanarak

hastalarına duyulabilir bir sesle okuma, el yazması olan metinleri kopyalamave ilginç buldukları metinleri hafızaya kaydederek okuma gibi kimi strateji önerilerinde de bulunmuştur (Jack ve Ronan, 2008; Weimerskirch, 1965). Bibliyoterapinin bir müdahale tekniği olarak yazılı kayıtlara geçen ilk kullanımı 1840 yılında kaydedilmiştir (Afolayan, 1992).

1846'da Amerikalı doktor John Minson Galt II kitapların terapötik amaçlı kullanımı ile ilgili ilk makale çalışması ile alana katkı sağlayan ilk isim olmuştur (Rubin, 1978, s. 13). İlk yayını 1846'da yapılmış olmasına rağmen Galt, 1853 yılında yayımlanan "Okuma, Rekreasyon ve İnsane için Amusementler" başlıklı makalesi ile tanınmıştır (Jack ve Ronan, 2008; Rubin, 1978; Weimerskirch, 1965). Galt makalesinde okumanın akıl hastalarına yararlı olduğuna olan inancının sebeplerini sıralarken; a) kısa vadede akılda bulunan düşünceleri ve sanrıları dışlamak için zihni işgal etmesi, b) hastanın zaman geçirmesini sağlaması, c) hastalara bir nevi eğitim vermesi, d) hastanede çalışan memurlara, hastalarına karşı kibar bir tutum sergileme şansı vermiş olması, e) hastayı memnun edip meşgul ederek onları daha yönetilebilir kılması biçiminde sıralamıştır (Weimerskirch, 1965, s. 517).

18. yüzyıl sonlarında okuma, Avrupa ve Birleşik Krallık'taki akıl hastalarının tedavisi için önemli kabul edilmiş Fransa'da Pinel, İtalya'da Chiarugi ve İngiltere'deki Tuke hastaneleri diğerlerinin aksine akıl hastalarının tedavisinde daha insancıl yöntemleri kullanmayı tercih ederek bünyelerine kütüphaneleri dâhil etmiştir (McCullis, 2012, s. 24).

19. yüzyıla kadar kitapların tedavi amaçlı kullanımı Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygınlaştı. Bu yüzyılda okuma savunucuları, hastane kütüphaneleri için satın alınan edebiyat türü kitapların "eğlenceli ve ilginç" konuları içerecek şekilde genişletilmesi ve sadece dinsel ve ahlaki okumalarla sınırlandırılmaması gerektiğini önermeye başladı (Akt., Jack ve Ronan, 2008).

1900'lü yıllara gelindiğinde ise kütüphaneler neredeyse tüm Avrupa akıl hastanelerinin bir parçası hâline gelmiştir. 1904 yılında akıl hastalıkları tedavisinde kitapların kullanımı için ilk eğitilmiş ve özel nitelikli kütüphaneci olan Kathleen Jones, Boston'daki özel bir psikiyatri hastanesi olan MacLean Hastanesinde hasta

kütüphanesinin sorumluluğunu almak üzere atanmıştır (Jack ve Ronan, 2008; McCullis, 2012).

1916 yılında Atlantic Monthly (Atlantic Monthly, Aug 1916, s. 291) adlı bir dergide Samuel McChord Crothers, kendi problemlerini anlamaları noktasında yardıma ihtiyaç duyan hastalarına reçete olarak kitap sunduğunu ve terim olarak “bibliyoterapi” adını verdiği bir teknikten söz etmektedir (Baetty, 1962, s. 106). İlk kez Crothers tarafından kullanılmış olan bu terim (Pardeck ve Murphy, 2005, s. 77) önceleri akıl hastalığından muzdarip insanlara danışmanlık yapmak için kullanılan alan yazını betimlemek için kullanılmıştır (McCulliss, 2012). Aynı zamanda bookmatching olarak tanımlanan bu uygulama (Kramer ve Smith, 1998), Smith (1989) tarafından edebiyat dili vasıtasıyla duygusal sağlığa yönelik bir gelişim süreci olarak tanımlanmıştır (Akt., Davis ve Wilson, 1992, s. 2).

I. Dünya Savaşı sırasında ise kütüphaneci ve askerlerin ordu hastanelerinde kütüphanelerin kurulmasına yardımcı olmaları McDaniel’in (1956) eserine konu olmuş ve bibliyoterapi için “Bibliyoterapi tartışmasız bir savaş bebeğidir. I. Dünya Savaşı'nın bir hastane kütüphanesi bebeğidir” (s. 586) ifadesi ile anlam bulmuştur (Akt., Jack ve Ronan, 2008, s. 166).

New York'ta kütüphanecilik bölümü olan New York Halk Kütüphanesi şubesinin 1920'lerde göçmenlere ve sorunlu çocuklara yardım etmek için okuma materyallerinin iyileştirme amaçlı kullanımı olan bibliyoterapi tekniğine öncülük ettiği yapılan çalışmalarla belgelenmektedir (Dankowski, 2017). Böylelikle kütüphanelerde insanlar üzerinde iyileştirici etkisi olduğu düşünülen kitapların listelenmesi ve incelenmesi sonucunda, insanların olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarının değişiminde etkisi olduğu düşünülen kitaplar terapistler ile sorunları olan insanların buluşturulması ve iyileştirilmesine yardımcı olmuştur.

1920-1930'larda ABD'de bulunan ulusal ve yerel kütüphane örgütleri ve diğer birçok ülke, bibliyoterapi uygulamasına daha etkin biçimde katılım sağlamış, hastane kütüphanesi komiteleri kurulmuş ve hastane kütüphaneleri ve kütüphanecilere yönelik belli ölçütler sunulmuştur (Jack ve Ronan, 2008). Amerika hastanelerindeki kütüphaneciler, psikiyatri hastalarının kendilerini anlamalarına yardımcı olabilecek potansiyele sahip okuma materyallerini temin etme arayışına girmiştir. 1924 ile 1958

yılları arasında Tuskegee'deki ABD VA Hastanesinin baş kütüphanecisi Sadie Peterson Delaney, Afrikan-Amerikan savaş gazilerinin psikolojik ihtiyaçlarını ve zorluklarını ele almak için okuma metinlerinden yararlanmıştır. Delaney standart vaka öyküleri aracılığıyla hastayı tanımaktan başlayarak, bibliyoterapinin şeklini ve işlevini tanımlamış ardından okumalar gerçekleştirmiştir. Kütüphaneyi “bireyin tamamen iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bir laboratuvar ve atölye” olarak tanımlamış olan Delaney'in, 37 yıl boyunca Tuskegee'deki 2000 nöropsikiyatri hastasına kütüphane hizmetleri vermesi Cantrell (1956) tarafından “Sadie P. Delaney: Bibliyoterapist ve Kütüphaneci” ve Betty K. Gubert (1993) tarafından da "Sadie Peterson Delaney: Öncü Bibliotherapist" olarak tanınmasını sağlamıştır (Akt., McCulliss, 2012, s. 25).

1937'de Dr. William K. Menninger yazdığı bir psikiyatri kitabında, bibliyoterapinin amaçlarını, tedavi planında nasıl uygulandığını ve nasıl reçete edilmesi gerektiğini anlatmıştır (Bulut, 2010a, s. 48). İki önemli terapist olan Dr. Karl ve William Menninger, 1940'larda tedavi sürecinde bibliyoterapiyi kullanan ilk isimlerdir (Pardeck ve Murphy, 2005, s. 77).

İlgili alan yazın incelendiğinde bibliyoterapinin tarihsel süreç içinde birçok tanımının yapılmış olduğu ancak yazılı olarak ilk resmi tanımın 1941'de Dorland'ın Resimli Medikal Sözlüğü'nün onbirinci baskısında “kitapların kullanımı ve sinirsel hastalıkların tedavisinde okunması” olarak ifade edilmiş olduğu bilinmektedir. 1961'de ise Webster'ın Üçüncü Yeni Uluslararası Sözlük'te yer alan bibliyoterapi tanımı Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından kabul görmüş ve “tıp ve psikiyatride iyileştirmeye destek olan yardımcı okuma materyallerinin kullanımının yanı sıra yönlendirilmiş okuma yoluyla kişisel sorunların çözümünde rehberlik” olarak tanımlanmıştır (Akt., McCulliss, 2012).

1936 yılına kadar çocuklarla bibliyoterapi uygulamalarına ilişkin herhangi bir çalışmanın gerçekleştirilmediği, davranış ve kişilik bozukluğu gözlemlenen çocuklarla kitap kullanımı konusunda doktorlara tavsiye niteliğindeki ilk çalışmanın Bradley ve Bosquet'a (1936) ait olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar tavsiye niteliğinde sundukları bu çalışmada çocuklara yararlı olabileceği düşünülen materyallerden oluşan bir bibliyografya önerisi ile iyileştirmeye yardımcı olabileceği düşünülen birkaç başlıktan bahsetmiştir. Bu çalışmaya istinaden Dr. Thomas Moore

(1944), “Personal Mental Hygiene” başlıklı kitabında kendi görüşlerini de dile getirerek çocuk hastaları için kitapların iyileştirme amaçlı kullanımını fikrini savunmuş ve halk kütüphanesinde görevli Clara Kircher’dan yardım istemiştir. Kircher hem seviyelerine göre hem de çocuklara hangi alanda destek sağlayabileceği konu başlıklarına göre ayrıntılı bir çocuk edebiyatı bibliyografyası hazırlamış ve “Character Formation Through Books: A Bibliography” başlığı ile 1945 yılında yayımlanmıştır (Jack ve Ronan, 2008, s. 169).

1940'ların ortasından itibaren, farklı çalışma alanlarında yazılan bibliyoterapi ile ilgili makalelerin sayısında artış gözlenmiş (Beatty, 1962), 1950 ve 1960'larda psikolog, danışmanlar, kimi uzman ve eğitimciler için önemli ölçüde çalışma alanı sağlanmış, bibliyoterapinin kullanımı sadece hastane ve klinik ortamlarla sınırlı kalmamıştır (Tews, 1970'den Akt., Jack ve Ronan, 2008, s. 170).

Bibliyoterapinin henüz bilimsel bir çerçevesinin çizilmemiş olması bir eksiklik olarak görülürken Shrodes 1949'da alanda kilit noktası olarak görülen edebiyat ile psikodinamik modeli bir arada kullanan “Bibliyoterapi: Teorik ve Klinik-Deneysel Bir Çalışma” başlıklı doktora tezini yayımlamıştır (Pardeck ve Murphy, 2005, s. 77). Shrodes'e göre bibliyoterapi özdeşim kurma, yansıtma, kendini başkalarında görme, katarsis/arınma ve içgörü kazanma gibi aşamalardan oluşmuştur (Jones, 2006). 1950 yılında ise Rust “Akıl Hastaneleri ve Tüberküloz Sanatoryumunda Bibliyoterapi” başlıklı master tezini ve Stein ise “Bibliotherapy: A Discussion of the Literature and an Annotated Bibliography for the Librarian” başlıklı tez çalışmasını tamamlamıştır (Beatty, 1962, s. 111).

1940'lı yılların ortalarında ise bibliyoterapinin kimi ortaokullarda uygulanmaya başlandığı bilinmektedir. Bir rahibe olan Mary Agnes (1946) sosyal açıdan uyumsuz çocuklar için bibliyoterapi üzerine yaptığı ilk çalışmayı 1946'da yayımlamıştır (Akt., Jack ve Ronan, 2008). Agnes çalışmasında bibliyoterapinin, belirli bir değere ya da karakter özelliklerine odaklanılmasından ziyade sorunların üstesinden gelinmesinde çocuklara yardım etmenin bir yolu olduğunu vurgulamıştır. Bibliyoterapi, çocukların yaptığı seçimlerle yüzleşmelerinde güvenilir bir yol olarak tanımlanmıştır. Sofie Lazarsfeld (1949) ise “fiction test (kurgu/öykü testi)”ini kullanan ilk araştırmacı olmuştur. Bu test, çocukluğun son dönemlerindeki önemli veya çocukluğa dair hatırlanan belirli öykülerin tartışılması, seçilen başlıkların reçete

olarak sunulması ve hastanın yanıtının analiz edilmesinden oluşmaktadır. Öğrenci kurgu kitabındaki bir karaktere tam anlamıyla benzediğini iddia ettiğinde, Lazarsfeld bunu hastanın kendi kişiliğini ve problemini nasıl kurguladığına dair bir kavrayış olarak görmektedir. Hastanın içsel çatışmaları ise sonraki aşamada kitabın terapist rehberliğinde tartışılmasıyla ortaya çıkarılabilmektedir (Jack ve Ronan, 2008, s. 178).

1960'larda bibliyoterapi ile ilgili bir başka gelişme, iki eğitim psikoloğu olan Zaccaria ve Moses (1968) tarafından, "Facilitating Human Development Through Reading: The Use of Bibliotherapy in Teaching and Counseling" başlıklı bir kitabının yayınlanmasıydı. Bu kitabın yayınlanması ile beraber bibliyoterapi tekniği eğitim alanında da kullanılmaya başlanacaktır. Bibliyoterapi tekniğini eğitim sürecinin bir tamamlayıcısı olarak sunan eğitim psikologları, öğrencinin ruhsal sağlığını desteklemede, bibliyoterapinin hem öğretmenler hem de danışmanlar tarafından terapötik bir araç olarak uygulanabilecek bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre bibliyoterapi, hem akademik öğrenmeye hem de psikolojik olgunluğa odaklanan bir eğitim duruşunun ifadesi olmuştur (Akt., Jack ve Ronan, 2008, s. 170).

1990'larda ise Albert Ellis (1995) ve Santrock, Minnett ve Campbell (1994), terapötik süreçte bibliyoterapinin etkililiğini desteklemiş, böylece bibliyoterapi sosyal hizmet alanı için nispeten yeni bir terapötik yaklaşım olsa da kullanımını onaylayan çok sayıda önemli terapist ile zengin çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Akt., Pardeck ve Murphy, 2005). Aynı zamanda birçok eğitimci ve yetişkinin de karşılaştıkları normal ve duygusal sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için bibliyoterapiye başvurmuş olduğu bilinmektedir (Rubin, 1978).

Ülkemizde bibliyoterapi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda en büyük değerlerimizden biri olan Mevlana'nın 1200'lü yıllarda bilimsel anlamda olmasa da bu teknik ile pek çok kişiye yardımcı olduğu bilinmektedir. Mevlana, Mesnevi'yi tanımlarken '*Ruhlara şifadır, sevgilileri sevgilisine, hastaları çaresine kavuşturur*' ifadesini kullanmış, kendi eseri ile ilgili olarak "*Haydi iyileşmez hastalıklar için sala. Bizim ilacımız hastalar için birebirdir. Biz iş ve söz hekimleriyiz*" demiştir. "Ruhlara şifadır" ifadesi ile yazmış olduğu eserin insanların psikolojik problemlerinin çözümünde onlara destek olabileceğini kastetmiş olduğu düşünülmektedir (Ak, Eşen ve Özdengül, 2014, s. 134). Mesnevi öykülerinin günümüzde Rûmi Terapi adı

altında Amerika ve Avrupa'nın yanı sıra birçok ülkede farklı dillere çevrilerek okunmakta olduğu da bilinmektedir (Özdemir, 2015, s. 9).

Kimi kaynaklarda “ferecba'de'ş-şidde” olarak yer alan ve “sıkıntıdan sonraki sevinç” anlamına gelen, insanları eğitime yönünde anlamlı bir görev üstlenen masal ve öykü örneklerine rastlanmaktadır. Özellikle Doğu edebiyatında sıkıntı ve zorluklardan sonra insanı kolaylığın beklediğini ifade eden masalların hem bireyin düş dünyasını geliştirerek umuda sevk etmesi hem de sabırlı olma, zor anlarda bile dürüstlükten vazgeçmeme ve güçlü olma gibi iletilerin okuyucuyla buluşturulduğu da bilinmektedir (Altunya, 2012, s. 237; Bulut, 2010b, s. 18; Pala, 2004).

2.1.3. BİBLİYOTERAPİNİN KULLANIM AMACI

“İfade edici terapi” olarak da adlandırılan bibliyoterapi yöntemi (Pettry, 2014), tarihsel gelişim süreci içerisinde kütüphaneciler, tedavi uzmanları (terapistler), psikolojik danışmanlar, alan uzmanları ve eğitimciler tarafından farklı amaçlar için kullanılmıştır. Rongione (1972) bibliyoterapinin amaçlarını; yapıcı ve olumlu düşünmeyi öğretme, kişinin sorunları hakkında özgürce konuşmasını teşvik etme, kendi davranışlarını ve diğer davranış biçimlerini analiz etmeye yardımcı olma, var olan sorunun daha başka çözüm yolu olduğunu anlama, sorunlara uyum sağlamaya yönelik istekliliği arttırma, toplumla çatışmayı azaltmada yönlendirici olma, sorunlarını başkalarının sorunlarıyla karşılaştırmasına yardımcı olma biçiminde ifade etmektedir (Akt., Watson, 1980, s. 205).

Pardeck (1995) bibliyoterapinin amaçlarını; bilgi edinme, içgörü sağlama, tartışma ve sorunlara çözüm bulma, problemler hakkında tartışmaya teşvik etme, yeni değer ve tutumlarla ilişki kurarak başkalarının da benzer sorunlarla baş ettiğini fark etme biçiminde ifade etmiştir. Stamps'e (2003) göre bibliyoterapi çocuğun benlik algısının gelişmesine ve öz saygısının artmasına yardımcı olurken, kendini ve diğerlerini anlayabilme olasılığını da arttırmaktadır. Çocuğa farklı ilgi alanları bulmasını sağlamakta, duygusal baskılarla başa çıkabilmesine yardım etmekte, karşılaştığı sorunu tartışma imkânı bularak baş etme sürecinde yalnız olmadığı gerçeğini ve daha başka çıkar yol olduğunu görebilme fırsatı sunmaktadır.

Bibliyoterapötik müdahalenin bireyin öz kavramını geliştirebilmede, insan davranışlarını veya motivasyonunu anlama becerisini arttırmada, bireyin kendini

dürüstçe değerlendirmesini teşvik etmede (kendi ile yüzleşmesinde), sahip olduğu ilgi alanları dışında yeni bir ilgi alanı bulmasına yol göstermede, duygusal veya zihinsel baskıyı/zorlanmayı hafifletmede, benzer bir sorunla karşılaşan ilk ya da tek kişi olmadığı gerçeğini göstermede, problem çözümünde düşünülen başka çözüm yollarının varlığını anlamasını sağlamada, kişinin söz konusu problemi daha özgür biçimde tartışmasına yardımcı olmada ve bireyin sorunu çözmek için yapıcı bir eylem planı hazırlamasına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilen kimi araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Aiex, 1993, s. 2).

Bibliyoterapi; kronik hastalığı ya da engel durumu olan çocukların kardeşlerine yardımcı olmada (Ahmann, 1997), anlayış, öz güven ve gelişimsel krize uyum sağlamada (Cohen, 1987; Gates, 1980; Morris-Vann, 1983; Akt., Amer, 1999); hastanelerin çocuk bölümlerinde yatan hasta çocukları motive ederek duygusal anlamda yaşadıkları acılarını hafifletmede (Selin ve Graube, 2018); çocuklarda okuduğunu anlama, benlik kavramı ve davranış geliştirme sürecinde de (Sridhar ve Vaughn, 2000) kullanılan bir teknik olmuştur.

Leana-Taşcılar (2012, s.128; 2017, s. 75) bir kitabın farklı bakış açılarıyla sunulduğunda birden fazla konu başlığı içinde ele alınabileceğini belirterek, bibliyoterapide kullanılacak kitapların konularına göre sınıflandırılmasının, hangi amaç için kullanılacağını belirlemede yararlı olacağını ifade etmiş ve bibliyoterapinin kullanım amaçlarını üç bileşende toplamıştır. Bunlar önleyici rehberlik, problem çözme ve ötekini anlama biçiminde ifade edilmektedir.

Bu araştırmada olduğu gibi önleyici rehberlik amacıyla kullanılan bibliyoterapi çalışmaları, bireylerin yaşam serüveninde karşılarına çıkabilecek olası problemlerinin önceden sezilerek gerekli önleyici tedbirlerin alınmasına ilişkindir (Leana-Taşcılar, 201; Yeşilyaprak, 2006, s. 2). Bu süreçte kullanılacak kitaplar ile birey problem ortaya çıkmadan önce buluşturulmakta ve konu hakkında bilgi edinmesi sağlanmaktadır. Aileye yeni bir kimsenin katılması, aile birliğinin bozulması, bireyin ergenlikte karşılaştığı psikolojik ve fiziksel değişimler ya da aile büyüklerinde yaşanan alzheimer rahatsızlığı gibi sorunların çözümünde önleyici amaçla kullanılabilir. Problem çözme amacıyla kullanılan bibliyoterapi çalışmaları bireylerin gündelik yaşamda karşı karşıya kalabilecekleri akran zorbalığı, gece korkuları (Lewis, Amatya, Coffman ve Ollendick, 2015), akademik

başarısızlıktan ya da dikkatsizlikten kaynaklanan stres durumları gibi sorunların çözülmesinde bir yardım yaklaşımı olarak kullanılmaktadır.

“Ötekini anlama” amacıyla kullanılan bibliyoterapi çalışmaları ise ele alınan sorunsal çerçevesinde bireylerin hem kendilerini hem de karşılarında bulunan kimselerin de onları daha iyi anlayarak empati kurmalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Özellikle kapsayıcı sınıflarda kullanılan bibliyoterapi yönteminin bu amaç için tercih edildiğini söylemek olasıdır. Öğrenme problemleri, gelişimsel bozukluklar, fiziksel özürlü, dikkat sorunları, üstün zekâlı ve yetenekli olmak gibi konuları ele alan bu tür kitaplar, genellikle farklı olan kişinin ağzından yazılmakta ve farklılığı hakkında diğer çocuk ve yetişkinlerin farkındalık düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır (Leana-Taşçılar, 2012, ss. 127- 128; McTague, 1998).

2.1.4. BİBLİYOTERAPİNİN ÇEŞİTLERİ

Bibliyoterapi tarihsel gelişim süreci içinde birçok araştırmacı ve meslek grubu tarafından uygulama amacı, uygulama yeri, uygulayan kişi ve uygulama yöntemleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır.

Hynes ve Wedl (1990) bibliyoterapiyi dört farklı süreci kapsayan bir teknik olarak düşünmektedir. Bunlardan ilki olan gelişimsel bibliyoterapi, okul gibi öğrenme merkezlerinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve bu durumu geliştirmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılır. İkincisi terapötik bir ilişkiyi gerektirmeyen ve yalın bir süreç olarak kullanılan bibliyoterapi tekniğidir. Üçüncüsü tedavi uzmanı gibi bir uygulayıcı ile gerçekleşen klinik bibliyoterapi süreci olarak tanımlanır. Son olarak da bibliyoterapinin tedavi sürecinde kullanılan yaratıcı bir yazma süreci olarak kullanıldığı ifade edilmiştir (Akt., Pardeck ve Murphy, 2005, s. 79).

Herbert ve Furner (1997) bibliyoterapinin klinik ve gelişimsel olmak üzere iki ayrı biçimde sınıflandırılmış olduğunu ifade eder. Klinik bibliyoterapi yönteminin klinik ortamda terapist ya da bir psikolog desteği ile kişinin var olan duygu ve davranış sorunlarının çözümünde kullanıldığını, gelişimsel amaçlı bibliyoterapinin ise sınıf, laboratuvar ve kütüphane gibi ortamlarda bir eğitmenin rehberliğinde uygulandığını belirtmektedir.

Brewster (2007, s. 172) bibliyoterapötik uygulamanın üç farklı biçimde gerçekleşebildiğini ifade etmektedir. Bunlardan birincisi; bilişsel davranışçı terapi tekniklerinin yer aldığı kitapların kullanımı ile kişinin kendi kendine yardım sağlamasında; ikincisi kütüphaneciler ya da danışmanlar tarafından önerilen kurgu, şiir, biyografi gibi eserlerin yaratıcı yazma çalışmaları ile grup tartışmasında kullanılmasında ve üçüncü olarak da sağaltımı gerçekleştiren yaratıcı bibliyoterapi tekniklerine odaklanarak yapılandırılmamış biçimde, okuma gruplarının da dâhil edildiği informal okumalar sırasında.

Halsted (2009) bibliyoterapiyi gelişimsel ve klinik bibliyoterapi olmak üzere iki başlık altında değerlendirir. Duygusal ihtiyaçların karşılanması konusunda kitaplar aracılığıyla yapılan tartışmaları kullananların bir tür gelişimsel bibliyoterapi sürecini tercih ettiklerini belirtir. Gelişimsel bibliyoterapinin belirli bir yaşam evresi ile karşı karşıya kalan veya okuma ve tartışma yöntemini kullanarak yaşama daha iyi hazırlanabilecek özel bir durumla –üstün yeteneklilik gibi- karşı karşıya olan bireylere yardım etmede bir yöntem olarak kullanıldığını ifade eder. Halsted (2009), bir çocuğa sadece tavsiye niteliğinde bir kitap önerisi sunmak yerine bir okuyucu, bir kitap ve aynı kitabı okuyarak kitabın ortaya çıkardığı sorunların verimli bir şekilde tartışılması için hazırlık yapacak bir lider olmak üzere üç bileşenden oluşan gelişimsel bibliyoterapi sürecini bu şekilde tanımlamaktadır. Klinik bibliyoterapi sürecini ise gelişimsel bibliyoterapinin öncüsü olarak ifade etmektedir.

Yaratıcı bibliyoterapinin gizil gücü, davranışın özümsemesi, yansıtılması ve olumlu sosyal davranışların güçlendirilmesinde düşük maliyetli ve yaygınlaştırılması kolay bir müdahale yöntemi olarak görülmektedir. Klinik amaçlı bibliyoterapi kullanımı alanda eğitim almış terapist/psikolojik danışman tarafından klinik ortamda yapılmaktadır. Klinik amaçlı kullanılan bibliyoterapi konulu çalışmalar incelendiğinde küçük çocukların gece olduğunda ve özellikle uykuya geçiş süreçlerinde karanlıktan korkma, ayrılık kaygısı yaşama ve anksiyete belirtileri olan çocuklarda etkililik sağladığı bulgusuna ulaşılmaktadır (Levis, Amatya, Coffman ve Ollendick, 2015).

Gelişimsel amaçlı olarak kullanılan bibliyoterapinin ise günlük yaşama dair sorunları önleyebilmede ya da sorunla etkin başa çıkma amacıyla uzmanlar ve eğitimciler tarafından kullanılmakta olduğu bilinmektedir (Kramer ve Smith, 1998, s.

90; Öner, 2007, ss. 140-141). Gelişimsel bibliyoterapi çocuklar ve gençler için sağlıklı sosyal ve duygusal büyümeyi kolaylaştırmak ya da normal ruh sağlığını korumak için edebiyatın kullanımı olarak tanımlanmıştır. Çocuklarla ve genç yetişkinlerle çalışan eğitimciler tarafından uygulanmakta olan (McCuliss ve Chamberlain, 2013) gelişimsel bibliyoterapi, bireyin ihtiyaçlarının yaşamda karşılaşacağı olumsuz bir durumun problem hâline gelmeden önce belirlenmesinde ve deneyimlenmesinde önleyici rehberlik amacıyla kullanılmaktadır (Silverman, 1993). Buradaki amaç beklentiler ve başkalarının aynı gelişimsel zorluklarla nasıl başa çıktıklarına dair örnekler hakkında bilgi sağlayarak insanların yaşamın öngörülebilir aşamalarında ilerlemelerine yardımcı olmaktır.

Bibliyoterapi 1940'lı yıllarda eğitim alanında gelişimsel amaçlı uygulanmaya başlanmıştır. Çoğunlukla sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan yöntemin, öğrencilerin “günümüz dünyasıyla başa çıkabilen insan gelişimini teşvik eden eğitim hedefleri” temel alınarak okullarda yöntem olarak kullanılması yaygınlaştırılmıştır. Okullarca desteklenen gelişimsel bibliyoterapinin amacı; öğrencilerin hem yaratıcı hem de öğretici nitelikteki materyalleri grupla etkileşim içinde bir arada kullanmasını sağlamak, öğrencilerin normal gelişimlerini desteklemek, kendini gerçekleştirme teşvik etmek ve stres yaşanan durumlarda öğrencilerin ruh sağlığını korumayı amaçlamaktır (Rubin, 1978).

2.1.5. BİBLİYOTERAPİ SÜRECİ

Shrodes'ın (1949) tez çalışmasının en ayırt edici özelliği, bibliyoterapinin terapötik sürecini ele alan ilk modeli geliştirmiş olmasıdır. Shrodes modeli psikoterapinin aşamalarına karşılık gelen bibliyoterapötik sürecin üç fazını özdeşleşme, katarsis ve içgörü biçiminde tanımlar. Bu süreçte okuyucu, kitaptaki karakter veya karakterlerle özdeşim kurar, karakterin yaşamış olduğu probleme ilişkin süreci deneyimler ve arınma gerçekleşir. Son aşamada ise kişisel gelişime aktarılan içgörü kazanılır (Akt., Gauntz, 2007). Halsted (2002) ise bu modele ek olarak dördüncü aşama olan genelleme aşamasından söz etmektedir.

Ardışık biçimde ilerleyen bibliyoterapi aşamalarını kişinin içsel duygularını eylemleriyle birbirine bağlayabilmesinin sağlandığı özdeşleşme; sorunlarıyla yüzleşmede yalnız olmadıklarının ayırımına varıldığı katarsis; yaşam koşullarına

uzaktan bakarak yaşamın sorunları hakkında etkili sonuçları içselleştirdikleri içgörü; benzer duyguları yaşayan başka insanların da var olduğunu ve bu nedenle normallik duygusunu yaşayabildikleri genelleme ve son olarak gelecek yaşamlarında anlamlandırmalarını sağlayan yansıtma olmak üzere beş evreden oluştuğunu ifade etmektedir (Jacob ve Guzman, 2016; Jacob, 2017).

Zaccaria ve Moses (1968) kitapların tedavi amaçlı kullanımında tartışma ve rehberlik etmenin, kitap okuma sürecine eşlik etmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. Kitap okuma sırasında ve okumanın ardından çocuk, bibliyoterapötik sürecin üç aşamasını deneyimlemiş olur. Bu süreçler Orton'un (1997) ifadesine göre; "tanımlama ve yansıtma, arınma ve rahatlama, içgörü ve bütünleşme" aşamalarıdır. Kitapların okunmasından sonra kolaylaştırıcı tarafından yaratıcı yazma, sanat etkinlikleri, tartışma, rol oynama gibi izleme etkinlikleri yapılabilir. Çocuklar için uygun olan bu etkinlikler bireysel uygulanabileceği gibi grup çalışmalarında gerekli düzenleme yapılarak uygun hâle de getirilebilir (Pardeck ve Pardeck, 1997). Bibliyoterapi sürecinin aşamalarını Halsted'in (2002) özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleştirme biçimindeki sıralamasına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.5.1. ÖZDEŞLEŞME

Özdeşleşme (Atkinson vd. 2006), "kişinin hayranlık duyduğu bir referans grubuna benzemek için inanç, tutum ya da davranış değişikliği geliştirmesi" (s. 720) olarak ifade edilmektedir. Bibliyoterapinin uygulanmasında ilk aşama olan özdeşleşme aşaması, okuyucunun kitaptaki bir karakterle özdeşim kurduğu ve bu özdeşim kurma sürecinde kendini tanıdığı süreç olarak ifade edilebilir. Her yaş grubundan birey okuduğu kitaptaki kahraman ile kendisi arasında bir bağ, benzer ya da farklı bir yaşantı durumunu sezebilir (Halsted, 2002).

7-14 yaş grubu çocukları okudukları öykülerde daha çok çocuk karakterlerin yaşamış olduğu olay örgüsü çevresinde, yaşanan olay ve duygu durumlarının benzerliğinden kaynaklı özdeşim kurma sürecine dâhil olurken genç ve yetişkinlerin daha çok aynı duygu ya da duygusal gereksinimlere istinaden özdeşim kurma sürecine dâhil oldukları düşünülmektedir. Iaquina ve Hipsky (2006) öğrencilerin kitapta yer alan ana karakterle özdeşim kurduklarında, sosyo-duygusal olarak

büyüdüklerini, bu durumun da bireyde kişisel içgörü ve büyümeye yol açmış olduğunu belirtmiştir.

2.1.5.2. KATARSİS (ARINMA)

Bibliyoterapinin uygulanmasında ikinci aşama olarak bilinen katarsis (arınma) aşamasında okuyucu, kahramanın karşı karşıya kaldığı problem durumuyla ilgili süreci başından sonuna kadar gözlemler. Katılımcının kitapta yer alan karakterin içinde bulunduğu zor durumdan başarılı biçimde çözüme ulaşana kadar izlediği bu süreç, arınmanın gerçekleştiği aşama olarak tanımlanır. Okuyucu bu aşamada olayların nedenleri ve sonuçlarına odaklanmaktadır (Halsted, 2002). Spach (1978) katarsisi şöyle tanımlamaktadır (Akt., Halsted, 2002):

“Katarsis, bir kitap kahramanının motivasyon, çatışma ve duygularının paylaşılmasıdır. Psikolojik terimlerle tanımlanmış olan katarsis, ilk elden ya da vicdanen deneyimlenen duyguların bir ifadesidir. Katarsis, okuyucunun kitaptaki kahramanın hissettiği duygularına benzeyen empatik duygusal tepkiler içerir. Bir başka ifadeyle okuyucu, kendi duygusal deneyimlerinin izin verdiği ölçüde, bir öykü kahramanının yansıtmış olduğu hisleri kabul eder (s. 113).”

Kitaptaki kahraman problemlerini başarıyla çözdükçe, öğrenciler de kendi problemleriyle ilişkili duygusal gerilimi serbest bırakırlar (Sullivan and Strang, 2002-2003).

2.1.5.3. İÇGÖRÜ

Psikoterapide bireyin yaşadığı olayların öncesi ve sonrası arasındaki dinamik ilişkiyi keşfetmesi ve çatışmaların asıl kaynağına ulaşarak farkına varması olarak tanımlanan içgörü (Atkinson vd., 2006, s. 714), bibliyoterapi sürecinde okuyucunun kendi yaşam deneyimlerini kitap kahramanının deneyimleri ile özdeşleştirdiği düzey olarak ifade edilmektedir. Bu düzeyin en önemli özelliği ise okuyucudaki tutum ve davranışlarda meydana gelen olumlu yöndeki değişimdir. Okuyucu bu süreçte, aşılması imkânsız olarak gördüğü bir sorunun ulaşılabilir hâle geldiğini görmektedir. Kitap kahramanı söz konusu soruna çözüm bulduğunda okuyucu da kendi içinde bulunduğu zorluklara çözüm bulma konusunda cesaretlenir ve umutlanır. Bu aşamada okuyucular kişisel olarak yaşayabilecekleri mücadeleleri çözmeye başlarlar (McIntyre, 1999).

2.1.5.4. GENELLEŞTİRME

Son düzey olan genelleştirme düzeyinde ise katılımcılar yalnız kendi sorunlarını görmenin ötesinde yaşanan zor durum ya da problem karşısında yalnız olmadığını, başkalarının da bu veya benzer durumlarla karşılaşabileceğini fark eder. Başkaları tarafından desteklendiklerini hisseden katılımcılar izole olma ve yabancılaşma duygularını zamanla kaybederler (Ford, 2000).

2.1.6. BİBLİYOTERAPİNİN UYGULANMASI

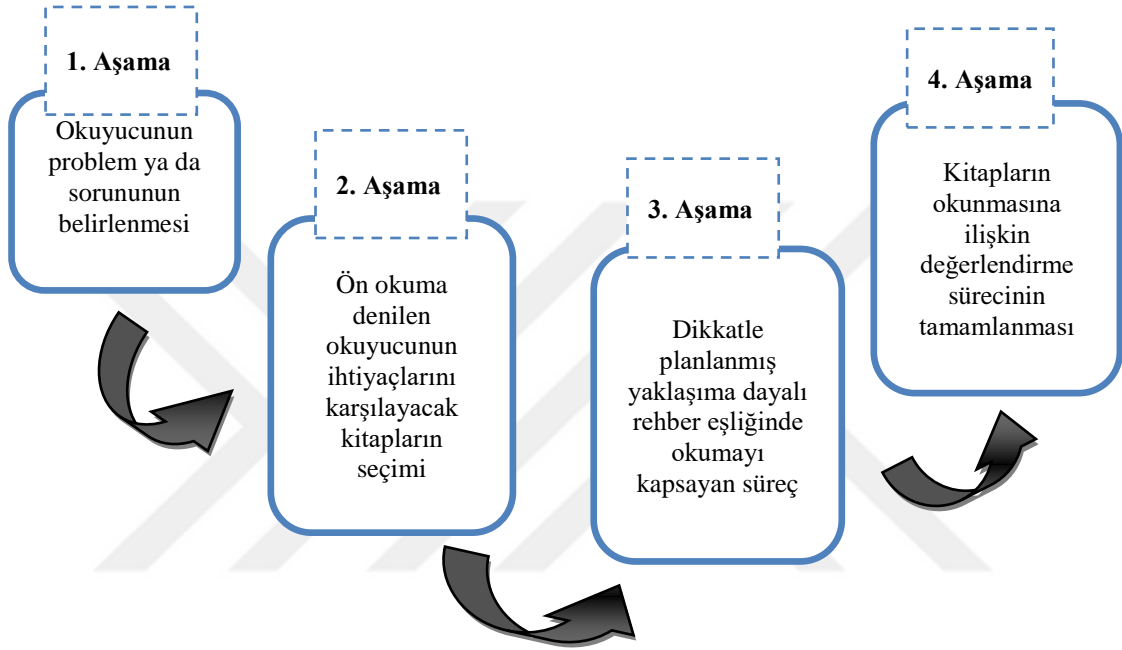
Bibliyoterapiyi yalnız bir kitap okuma etkinliğinden ayıran özelliğı iyi programlanmış belirli düzeylere sahip olması ve bu düzeyler arasındaki geçişlerin kademeli ama aynı zamanda iç içe girişik biçimde takibinin yapılmasıdır. İyi programlanmamış bir bibliyoterapi uygulaması, rutin bir kitap okuma etkinliği ile eş değerdedir.

Önleyici rehberliğin öncelendiğı bu araştırmada amaçlandığı gibi bibliyoterapinin sınıf içinde öğrencilerle gelişimsel amaçlı uygulanması noktasında Pardeck'in (1993) birtakım önemli tespitleri vardır. Bunlardan ilki; çocuğa kazandırılmak istenen hedef davranışın, becerinin, süreç ve sorunun belirlenmesinin gerekliliğı; ikincisi bibliyoterapi uygulamasının kilit noktasından biri olan çocuklar için uygun kitabın seçilme aşaması; üçüncüsü çocuğun kitabı samimi biçimde içtenlikle okumaya istekli olması ve son olarak da sürecin ölçme ve değerlendirme aşamasını da kapsayan tartışma ile tamamlanma aşamasıdır.

Gelişimsel amaçlı uygulanan bibliyoterapi çalışmalarında kolaylaştırıcı olarak tanımlanan sınıf ya da rehber öğretmen danışmanlığında sürecin tamamını kapsayan önceden planlanmış bir program takip edilmelidir. Pardeck (1995) bibliyoterapi sürecini Shrodes'tan farklı olarak dört aşamada ele alır. Aralarındaki fark; Shrodes'in ilk aşama olarak nitelendirdiğı özdeşleşme aşamasını terapötik ve psikodinamik bir süreç olarak tanımlıyor olmasıdır. Pardeck'in (1993) aşamaları katılımcının kaygı ve gereksinimlerine bağlı olarak uygun kitabı tanımlama ve kullanmanın bir yöntem olarak uygulandığı bir süreci gerekli kılar. Kitabın seçim aşaması bibliyoterapinin başarılı bir şekilde uygulanmasında hayati önem taşıyan bir bileşendir. Kullanılacak kitaptaki bilgilerin doğru ve inandırıcı olup olmadığının değerlendirilme süreci de bu aşamada gerçekleşir. Seçilen kitap danışana/katılımcıya/öğrenciye bir güç, umut ve

olabilirlik duygusu verebilmeli, yaşanan zor durumun altında yatan psikolojik endişe kolaylaştırıcı tarafından anlaşılmalı ve bibliyoterapi programı sağlayacak yararların en üst düzeye çıkarılması için dikkatle planlanmış bir yaklaşım üzerine kurulmalıdır (Gauntz, 2007).

Pardeck'in (1995) ifade ettiği bibliyoterapi süreci aşamaları ise Şekil 2-1'de yer alan diyagramda gösterilmiştir.



Şekil 2-1: Pardeck'in Bibliyoterapi Sürecini Gösteren Diyagram (Pardeck ve Pardeck, 1993; McCuliss ve Chamberlain, 2013)

Pardeck (2005) bibliyoterapi sürecinin kültürel farklılığı arttırmada kitapların kullanıldığı bir strateji olmasından dolayı kritik bir değer taşıdığını belirtir. Bu süreç bir dizi farklı etkinlikten oluşur ve sürecin başlayabilmesi için “çocuğun hazır oluşu”, “kitabın seçilmesi” ve “okur olarak çocuğun varlığı”nın önemli önkoşul olduğunu belirtir. Bibliyoterapi sürecinde yer alan anlamlı tamamlayıcı etkinliklerin kullanım amacı ise çocuğun bu sürecin her aşamasında etkin kılınmasını sağlamaktır.

Süreçte tanımlanan etkinliklerden ilki çocuğun bibliyoterapi sürecine hazır olma durumudur. Zaccaria ve Moses (1968) katılımcı olarak bir çocuğun sürece hazır bulunması için üç önemli aşamanın tamamlanmış olması gerektiğini ifade eder. Kolaylaştırıcı ile çocuk arasında uyum, güven ve inanç sağlanmışsa, kolaylaştırıcı ve

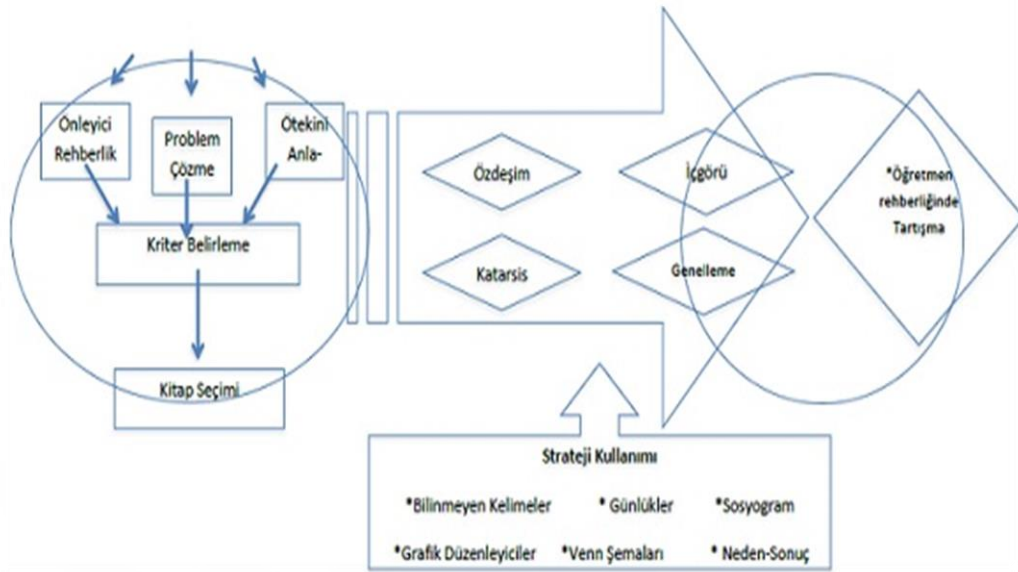
çocuk birlikte çalışma konusunda görüş birliği sağlamışsa ve bibliyoterapi uygulamasının amacı konusunda ön araştırma gerçekleşmiş ise çocuk, bibliyoterapi sürecine katılım için hazır demektir (Akt., Pardeck, 2005; Pardeck ve Pardeck, 1997).

Çocuğun sürece hazır olma durumundan sonraki aşama kitap seçimi aşamasıdır. Kolaylaştırıcı, bibliyoterapi sürecinde kullanılacak kitabı belirlerken birtakım önemli etkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu etkenlerden en önemlisi ise çocuğa ele alınan konunun sunulma biçimidir. Çocuk küçük ya da büyük bir problemle karşı karşıya olabilir (Coleman ve Ganong, 1990; Pardeck ve Pardeck, 1997). Uygulamada kullanılacak kitaplar çocuğun gelişimini destekleyen ve onları geliştiren nitelikte olmalı, aynı zamanda eserde yaşamla iç içe olan çocuğa gerçekçi umut veren kurgu ve karakterleri içermelidir. Bibliyoterapi uygulamasını yürüten kolaylaştırıcı aynı zamanda çocuğun ilgi ve okuma seviyelerini bilmelidir. Kitap seçimindeki bir diğer unsur ise kitabın biçimsel özellikleridir. Özel gereksinimli çocuklar için örneğin Braille alfabesinin kullanıldığı kitapların seçilebileceği gibi sesli konuşan kitaplar ya da daha büyük basılı kitap çeşitleri tercih edilmelidir (Pardeck ve Pardeck, 1998, 1997).

1. Adım: Okuma Öncesi

2. Adım: Süreç

3. Adım: Okuma Sonrası



Şekil 2-2: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Uygulama Süreci (Leana-Taşçılar, 2012)

Leana-Taşçılar (2012) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde bibliyoterapi sürecinin nasıl kullanılabileceğine ilişkin model önerisi sunduğu olduğu çalışmada, uygulama öncesinde yapılması gereken ön hazırlık çalışmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bibliyoterapinin planlanmış ve belirli süreçleri kapsayan bir yöntem olduğuna dikkat çekilen bu model, Şekil 2-2’de gösterildiği gibi “okuma öncesi”, “süreç” ve “okuma sonrası” olmak üzere üç adımdan oluşmaktadır. Leana-Taşçılar (2012, s. 128) sunmuş olduğu model önerisinin birinci adımını olan “okuma öncesi” adımında; uygulamanın yapılacağı sınıfta herhangi bir sorun varsa önce bu sorunun belirlenmesi, yoksa rehberlik edecek öğretmen tarafından hedeflenen temel konunun belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ele alınacak konunun belirlenmesinin ardından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ya da onları destekleyecek kitabın belirlenmesi için ön koşul olan “kriter belirleme” ve belirlenen kriterlere uygun kitap seçiminin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Okuma öncesi adımın kitap seçimi ile tamamlanmasından sonra ikinci adım olan “süreç” adımı, kitabın okunması eylemi ile başlayıp bibliyoterapi süreçlerini kapsayan ve öğrencinin etkin olduğu adım olarak belirtilmiştir. Sürece rehberlik eden öğretmenin amacı uygun strateji kullanımı ile kitabın özümsemesine destek olmaktır. Öğrencilerin kitap kahramanına hissedecekleri yakınlığın düzeyi ise özdeşim kurma

ve katarsis adımlarının gerçekleşmesini sağlayacaktır. Süreç adımının tamamlanmasından sonra “okuma sonrası” adım gerçekleşmektedir. Bu adımda bibliyoterapinin son iki aşaması olan içgörü ve genelleştirmenin gerçekleşmesi beklenir. Kitap okuma sürecinin ardından öğretmen rehberliğinde gerçekleşen tartışma süreci, önceden hazırlanmış soruların uygun biçimde yönlendirilmesiyle uygulamanın amacına ulaşması beklenmektedir.

2.1.6.1. BIBLİYOTERAPİ UYGULANACAK KİŞİNİN ÖZELLİKLERİ

Bibliyoterapi uygulamasında katılımcının yani okurun yaşı, eğitim düzeyi, motivasyonu, dinsel ve ruhsal yönelimleri ve kültürel alt yapısı uygulanacak okuma programının etkililiği açısından önemlidir (Bulut, 2010a, s. 48).

Bibliyoterapinin kullanım amacı aynı zamanda uygulanacak katılımcının özelliklerini de belirlemektedir. Eğer bibliyoterapi önleyici rehberlik amacıyla kullanılacak ise katılımcılar herhangi bir problemle karşılaşmadan önce konuyla ilgili bilgi sahibi olmalarını gerektiren özelliklere sahip nitelikli kitapların seçilmesi gerekmektedir. Örneğin okula yeni başlayan bir grup öğrenci ve sınıf öğretmenlerini düşünelim. Bu öğrenciler henüz akran zorbalığı ile karşılaşmamışlardır. Okullarda son dönemlerde yaygın biçimde karşımıza çıkan bu soruna önleyici amaçla çözüm bulmak ya da benzer bir durum yaşanma ihtimalini en aza indirebilmek amacıyla bibliyoterapi tekniğinden yararlanmak iyi bir uygulama çalışmasıdır. Aynı durum boşanma sürecinde olup henüz boşanmamış ebeveyne sahip öğrenciler için de geçerlidir. Bir başka örnek ise sınıflarına savaş mağduru mülteci öğrencilerin katılabileceği ihtimaline karşın öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanabilecek bibliyoterapi çalışması da yine önleyici rehberlik amacıyla kullanılabilir. Bu durumda katılımcıların özellikleri yaş grubu, içinde buldukları aile ortamı ya da sosyal çevreye göre değişmektedir.

Downing (2013), bibliyoterapi uygulamasının gönüllü ve gerçekten istekli katılımcılarla gerçekleştiğinde en etkili sonuçları doğurduğunu keşfetmiş, uygulamanın son derece esnek olması sebebiyle uygulama ortamına göre farklı uygulama biçimlerine uyarlanabildiğini ifade etmiştir. Önemli olan katılımcıların uygulama sürecinde kullanılan kitapta yer alan karakter ile kendileri arasındaki benzerliği görebilmeleri ya da kendilerini karakterin yerine koyarak o hissi

duyumsayabilmeleridir. Kolaylaştırıcı olarak öğretmenin rolü önemlidir ve katılımcılara bu benzerliği görme konusunda iyi birer rehber olmaktır (Sridhar ve Vaughn, 2000, s. 74).

2.1.6.2. BİBLİYOTERAPİ UYGULAYACAK KİŞİNİN ÖZELLİKLERİ

Yusuf ve Taharem (2008), bibliyoterapi sürecini başlatan ve kontrolünü sağlayan uygulayıcının söz konusu diğer terapilerde olduğu gibi bu eğitimi almış kişilerce uygulanması gerektiğini belirtir. Uygulayıcı bir psikiyatrist, psikolojik danışman, eğitim öğretim sürecinin devamını sağlayan bir öğretmen, kütüphanelerde okuyuculara hizmet veren bir kütüphaneci olabileceği gibi evde yaşamını sürdüren çocukların bakımından sorumlu bir bakıcı da olabilmektedir. Ancak herşeyden önemlisi bu sürecin başarılı biçimde tamamlanması için kişinin kendini bu alanda yetiştirmiş ve eğitim almış olması gerekmektedir. Bibliyoterapinin uygulama süreci öncesinde ise uygulayıcının ön hazırlık aşamasını mutlaka tekrar gözden geçirmesi ve gerekli durumlarda katılımcıların ihtiyacına göre süreci yeniden yapılandırabilme yeterliğine sahip olması gerekmektedir.

Bibliyoterapiyi uygulayacak kişinin özellikleri, alan yazın rehberliğinde şöyle sıralanabilir:

- a. Tekniği uygulayacak kişi her şeyden önce bu süreci yürütebilme yetkinliğini kendinde bulan bir kimse olmalıdır. Çünkü süreç, yoğun bir tartışma ve duygu durumu değişikliğini içinde barındıran ve uygulayıcı ile katılımcılarda güçlü duygu durumlarını etkileşime geçiren bir uygulamadır. Bu sebeple uygulayıcı akıl sağlığı yerinde, etkin dinleme becerilerine sahip ve çocuklarla iletişim kurmada sorun yaşamayacak ilgili kimse olmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980).
- b. Bibliyoterapiyi uygulayacak kişi kararlı bir kişiliğin yanı sıra başka bireylerle çalışma konusunda ilgili ve ahlaki yeterliğe sahip, katılımcılara karşı tehdit edici veya komuta eden davranışlardan kaçınan empati kurabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Aiex, 1993).
- c. Bibliyoterapiyi uygulayacak kişiler olgun (kendini tanıyan, kendini kabul eden, başkalarına hoşgörü ile yaklaşan), dürüst, sorumluluğun

bilincinde (yoğun tartışmalarla grup katılımcılarına rehberlik etme isteğine sahip) ve uyumlu olma (grupun ihtiyaçları doğrultusunda süreci planlayan ve katılımcılara kendi yorumlarını ifade etmelerine izin veren) yeterliklerine sahip olmalıdır (Halsted, 2009, s. 110).

- d. Bibliyoterapiyi uygulayacak kişilerin söz konusu içsel özelliklerin yanı sıra empati, saygı (başka bir kişinin duygularının değerinin, kendilik değerinin ve benzersizliğinin tanınması) ve özgünlük (samimiyet, kendiliğindenlik, açıklık; kişinin kendi içsel deneyimlerinin farkındalığı ve kabulü) gibi terapötik tutumları kazanmaları ve geliştirmeleri de gerekmektedir (Halsted, 2009, s. 111).
- e. Bibliyoterapi sürecini planlayıp yürütecek kişifade edilmiş diğer kişisel niteliklere sahipse edebiyatı gerçekten seven, zengin ve nitelikli kitaplara sahip bir sınıf öğretmeni de bu uygulama sürecini sürdürebilmektedir (Aiex, 1993, s. 3).

2.1.6.3. BIBLİYOTERAPİDE KULLANILACAK MATERYAL SEÇİMİ

Bibliyoterapi sürecinin uygulanmasında kullanılan en temel materyal şüphesiz yazınsal nitelikteki kitaplardır. Kitap seçiminde dikkat edilecek önemli nokta ise kullanılacak kitabın taşınması gereken edebî değerdir (Aiex, 1993, s. 3). Özellikle çocuklar ile yapılacak bibliyoterapi uygulamasında kitapta yer alan yazınsal ve görsel metinlerin birbirini desteklemesi, bireyin zevk almasını sağlayacak türden çizimlere yer vermesi önemlidir (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapi tekniğinde kullanılacak kitabın seçimi, sürecin sağlıklı biçimde tamamlanması için çok önemlidir. Kullanılacak okuma metni katılımcının ihtiyacı göz önünde bulundurularak seçilmeli, imgelem gücünü harekete geçirmeli ve kişinin kendisi ile öykü kahramanının kişiliği arasında kurulacak etkileşimli süreci en yalın biçimde tanımlayacak ölçütlere sahip olmalıdır.

Bryant ve Roberts (1992, ss. 52-54) bibliyoterapi uygulaması için seçilecek okuma kitabının iki ayrı biçimde ele alındığını belirtir. Bu kitap sınıflandırmasından ilki didaktizmi önceleyen öğretici nitelikteki kendi kendine yardım kitapçıkları,

ikincisi ise afektif (dokunaklı, duygulandırıcı) türden kitaplar olarak adlandırılan kurgusal olan ve kurgusal olmayan kitaplardır. Öğretici nitelikteki kitaplar motivasyon amaçlı kullanılan ve otobiyografileri kapsayan gerçek yaşam öykülerine yer veren kitaplardır. Bu tür kitaplarda kişi, ortak yaşam öyküsüne sahip olduğu insanların deneyimleri ile duygusal bir tepki yaşayacak, onların deneyimlerinden bilgi sahibi olacak ve böylelikle duyguların genellenabilirliğinin farkına vararak çözüm önerisi ve kullandıkları başetme stratejileriyle karşılaşacaktır. Afektif türden olan roman, öykü ve şiir türünden yaratıcı eserlerle buluşan katılımcılar ise özdeşim kurma ve imgeleme yoluyla ortaya çıkan farklı öğrenme ve gelişim deneyimlerini yaşama fırsatı edineceklerdir.

Pardeck ve Pardeck (1998) çocuklarla yürütülen bibliyoterapi uygulamalarında etkili olduğu düşünülen beş okuma aracından bahseder. Bunlar; kurgusal nitelikli kitaplar, bilgilendirici kitaplar, kendi kendine yardım kitapları, peri masalları ve resimli kitaplardır. Sunulan bu araçların her biri özellikle kültürel zenginliğin önemli bir parçası olan dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını anlama ve içgörü kazanmalarına yardımcı olacak kaynaklar olarak önerilmiştir (Pardeck, 2005, ss. 79-81).

Bu araçlardan ilki “kurgusal nitelikli kitaplar”dır. Öykü türünde belirli bir konuyu betimleyen kurgusal eserler, bibliyoterapi için mükemmel bir kaynak olarak ifade edilmektedir. Çocuklar öyküde yer alan karakterlerle özdeşim kurabilir ve içinde buldukları duruma dair empati becerilerini geliştirebilmektedirler. Uygulama sürecinde kullanılan kitapta yer alan problem durumları akla yatkın ve gerçekçi çözüm önerilerinin yer aldığı (Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005), çok yönlü ve zengin (Aix, 1993) ama süper kahramanlar gibi gerçek dışı karakter özelliklerine sahip olmayan, duygu geçişlerinin düzeye uygun biçimde ele alındığı (Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005) bir kurguya sahip olmalıdır. Bibliyoterapi uygulamalarında duygu değişimi ve insan dinamikleri açısından zengin ve nitelikli öykü ve şiir kitapları kullanılabilir. Burada asıl önemli olan edebî karakterlerin mücadelelerine duygusal açıdan katılımın sağlanması ve bireyleri kendi duygularını tanımlamaya ve içgörü kazanmaya teşvik etmesidir (Gladding, 2016).

İkinci önemli araç kurgusal nitelikte olmayan “bilgilendirici kitaplar”dır. Bu tür kitaplar bilgiye ulaşmada çocuklar için iyi bir karşılaştırma örneği sunar. Bir

çocuk bilgilendirici kitaplar aracılığıyla kendisine verilen bir konuya ilişkin içgörü geliştirebilir. Çünkü bu tür kitaplar okuyucuya konu ile ilgili problem tanımlarını doğru biçimde sunmaktadır. Burada önemli olan çocuklarla çalışan kimselerin ele alınan konuyu doğru yansıtan kitapları belirlemiş olmasıdır (Pardeck, 2005).

Üçüncü önemli araç “kendi kendine yardım kitapları” olarak ifade edilen çocukların önemli konuları anlamalarında son derece yardımcı olduğu düşünülen kitaplardır. Çocuk edebiyatı alanında kendine yeni yer edinen bu kitapların belirlenip çocuklara sunulması konusunda çocuklarla çalışan kolaylaştırıcıların daha duyarlı davranması beklenmektedir (Pardeck, 2005).

Bir diğer önemli araç “peri masalları”dır. Masalların çocukların problemlerini nasıl çözebileceklerini görmelerini sağlayan en sevilen okuma aracı olduğu düşünülmektedir. Masallar, yüzyıllar boyunca çocukların karşılaştıkları evrensel problemleri basit biçimde tasvir eden ve korkularıyla yüzleşmelerine fırsat sunan bir çocuk edebiyatı türü olmuştur. Masallar, çocukların sahip olduğu parlak düş gücünü, problem çözme ve sorunları anlama stratejisi olarak kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Çocukların dezavantajlılık durumunu anlamalarına ve içgörü kazanmalarına destek olabilecek nitelikte geleneksel masalların varlığı da bilinmektedir (Pardeck, 2005). Bettelheim (1978, s. 8) ise kimi peri masalları aracılığıyla çocuk okurun “yaşamda zorlukların var olduğunu kabul etme, bu zorluklara karşı mücadele etmenin kaçınılmaz olduğunu anlama ve mücadele sonunda engellerin aşılarak zaferin kazanıldığı” düşüncesinin zihne yerleşeceğini ifade etmektedir.

“Resimli kitaplar” özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarla yapılacak bibliyoterapi uygulamaları için tasarlanmıştır. Bu yaş grubundaki çocuklar, az sözcük fakat çok renkli resimler içeren resimli kitapları severler. Resimli kitaplar aracılığıyla çocuklar bir konu hakkında sahip oldukları içsel duygu ve düşüncelerini, algılarını kitapta yer alan karakterlere rahatlıkla yansıtabilirler. Bu süreç çocukların kendi çatışmalarını tehditkâr olmayan bir yöntemle dışa vurmalarına yardımcı olur. Resimli kitaplar, bireysel ya da grupça planlanan çalışmalarda, çocukların kendi öykülerini anlatabilmeleri için güvenilir bir dışavurum fırsatı sunar. Zihinsel gelişimleri nedeniyle okuma becerisi gelişmemiş çocuklara ya da sadece sözcükler üzerine odaklanarak resimlerin tadını çıkarmaya çalışan çocuklara da dezavantajlılık

konusunda duyarlı olmalarını öğretmek için mükemmel ortam sunan ve bibliyoterapi uygulamalarında da kullanılabilir nitelikte birçok resimli kitap bulunmaktadır (Pardeck, 1998; 2005).

Leana-Taşcılar (2012, s. 126) ise çocuklarla yapılan bibliyoterapi çalışmalarında özellikle konu ve katılımcı yaşına uygunluk ölçütüne dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. Çocukların sorunlarına çözüm önerisi sunacak nitelikteki kitapların tercih edilmesi gerektiğini, küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda ise görsel metinlerin yer aldığı ve yalın bir anlatım biçiminin öncelendiği yaş düzeyine uygun kitapların kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Belirtilen bir diğer ölçüt ise ödül almış çocuk kitaplarının incelenmesi ve yapılacak çalışma için uygun konu alanına sahipse tercih edilebileceği yönündeki görüşüdür.

Okuma kitaplarının yanı sıra uygulama sürecinde otobiyografi, bilgi verici kitap ya da filmler ile belgeseller de kullanılabilir (Öner, 1987). Farklı materyallerin kullanılması özellikle çocuklarla yürütülen bibliyoterapi uygulamalarında oldukça önemlidir. Bibliyoterapi uygulamalarında özellikle okuma öncesi çalışmalarda kullanılabilecek ısınma çalışmalarının yanı sıra kukla, afiş, fotoğraf, diyagram, resim ya da karikatür gibi görsel materyaller ile katılımcıyı okuma sürecine hazırlayan müzik gibi sesli materyaller ile kısa animasyon filmlere de yer verilebilir.

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin katılımcının ihtiyacına yönelik olarak bibliyoterapi uygulaması için uygun kitabı seçmesi, katılımcılardan önce kitabı okuması ve gerekli hazırlıkları tamamlamış olması önemli bir noktadır. Öğretmen öncelikle katılımcılara süreçte uygulanacak kitabı tanıtmalı, uygulama esnasında katılımcılardan sorular almalı, ele alınan konuya ya da duruma ilişkin başlıklar tartışılmalı, yalın, samimi ve anlaşılır açıklamalarla katılımcıların kendilerini ifade edebilmeleri sağlanmalıdır (Essa, Muray ve Everts, 1995). Materyal seçiminde Berns (2004, s. 324), bu materyallerin okuma (kurgu, kurgu ya da şiir), yaratıcı yazma ya da öykü anlatımı dâhil herhangi bir okuryazarlık çalışmasını içerebileceğini belirtmiştir.

2.1.6.4. BİBLİYOTERAPİ ETKİNLİKLERİ

Schlichter ve Burke (1994, s. 281) öğretmenlere sınıf içinde bibliyoterapi uygulaması için okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası okuryazarlık öğretim

modelini yansıtan, bireysel veya grupta yapılan danışmanlık için uygun olan beş adımdan oluşan bir model önerisi sunmuştur. Bu öneride ısınma turu kitapta anlatılan durumla ilgili ön bilginin sezdirilmesi ve çocuğun konu hakkındaki düşüncelerini harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Ardından katılımcının ya da kolaylaştırıcının öyküyü okuması aşamasına geçilir. Bu aşamadan sonra katılımcılar zihinlerinde oluşan duygu ve düşüncelerini şekillendirme ve bu birikimi öyküde anlatılan olaya yansıtılabilmeleri için ihtiyaç duyulan düşünme zamanına geçilir. Düşünme zamanından sonra katılımcılar öyküde yer verilen tepkiye odaklanır. Tepki, katılımcıların “kendi yaşanmışlıklarıyla kitaptaki karakter ve olaylar arasında bağlantı kurmaya başladıkları an” olması sebebiyle önemli ve değerlidir.

Gladding ve Gladding (1991) herhangi bir kitabı okumakla bibliyoterapi sürecinin tamamlanmadığına vurgu yaparak oturum kapatılmadan önce çocuğun ortaya çıkan durumdan ne kazanç sağladığının açık biçimde dile getirilmesi gerektiğini vurgular. Bu ifade biçimleri çocuğun yazmış olduğu bir öykü, şiir, mektup ya da şarkı sözü gibi yazınsal bir ürün, resim gibi sanatsal bir etkinlik ya da el becerileri ve sanat ile duygusal destek ve boşaltım sağlamaya yönelik etkinlikler de olabilmektedir. Pardeck ve Pardeck (1993) ise öğretmenlerin kitabın okunması sürecinden sonra kullanabilecekleri tamamlama ve kapanış etkinlikleri olarak; yaratıcı yazma, drama, sanat çalışmaları, tartışma gibi etkinlikleri öneri olarak sunmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliği sürecinde eğer bir çocuk yazı yazmayı sevmiyorsa kayıt cihazı kullanarak bu etkinliği tamamlayabileceği gibi yapacağı resim çalışması ile yaratıcı yazma sürecini de destekleyebileceği vurgulanmıştır (Pardeck ve Pardeck, 1998).

Bibliyoterapi sürecinde öğretmen, bir kolaylaştırıcı olarak işlev görür. Katılımcının okuduğunu anlamasına yardımcı olur. Bu süreçte öğrencinin kendi kendini gözleme ve kendine duyduğu saygıyı arttırmaya yönelik çeşitli soruları sormasını sağlar. Planlanan tamamlayıcı etkinlikler ise birer katılımcı olan öğrencileri sorunlarını tanımlamaya, arınmaya ve içgörü kazanma sürecine yönlendirmelidir (Ouzts, 1991).

2.1.6.5. BİBLİYOTERAPİ SÜRECİNDE KULLANILMASI ÖNERİLEN KİMİ TEKNİKLER

Leana-Taşcılar (2012, ss. 123, 124) Ouzts ve Brown'un (2000) bibliyoterapi tekniğinin sınıf ortamında kullanımına ilişkin geliştirmiş olduğu kimi stratejilerden bahseder. Bu stratejiler aşağıda açıklanmıştır:

1. *Bilinmeyen Sözcüklerin Tanıtımı*: Kitabın uygulama sürecine dâhil edilmesinden önce öğretmen tarafından okunmasını, bilinmeyen sözcüklerin belirlenerek sınıf ortamında anlamlarının tartışmaya sunulması düşüncesini temel alır. Amaç, öğrencilerin okuma hızını ve okumadaki akıcılığını arttırarak okuduğunu anlama düzeyini bir üst seviyeye taşımaktır.

2. *Kısa Günlükler*: Kısa günlükler, öğretmenin kitaptan yapmış olduğu bir alıntı tümcesinin öğrencilere sunulması ve kendi deneyimleri ile ilişki kurarak bunları kaydetmelerini istemesi düşüncesini temel alır. Burada amaç, öğrencilerin kendi deneyimleri ile kahramanın deneyimlerini karşılaştırmak, benzer ve farklı yönlerinin ayırmasına varmaktır.

3. *Sosyogram*: Öğrenciler kitapta yer alan karakterlerin yaşamış olduğu sorunları ilişki ağlarıyla ifade etmeyi öğrenmektedir. Amaç, insanlar arasında var olan problemlerin ilişkilerini nasıl etkilediğini göstermektir.

4. *Grafik Düzenleyiciler*: Venn şemaları ya da karakter haritaları olarak da bilinen grafik düzenleyiciler, bir öyküde yer alan karakterlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak, karakterler arasındaki çatışmaları görebilmek ve zaman içinde geçirmiş oldukları duygusal ve fiziksel değişimlerin ayırmasına varılması amacıyla hazırlanmaktadır. Söz konusu öykünün bir bütün olarak anlaşılmasını kolaylaştırmakta aynı zamanda yaratıcı yazma çalışmaları için de yararlı olduğu belirtilmektedir (Ray ve Lupiani, 2019).

5. *Neden-Sonuç İlişkileri*: Neden sonuç ilişkilerini belirlemedeki amaç, bireyin içgörü kazanmasını sağlamak ve kendi tepkisel davranışlarını önleyici amaçla kullanımı yönünde değişiklik oluşturmaktır.

Pardeck ve Pardeck (1993) bibliyoterapi sürecinde yer alan tartışma, sanat terapisi, dramatizasyon, kuklalar ve yaratıcı yazma gibi çeşitli tekniklerin sürecin

etkililiğinin güçlendirilmesi amacıyla kullanılabileceğini belirtmiştir (Early, 1993; Pardeck, 1991a, 1991b; Pardeck ve Pardeck, 1984, 1997). Bu stratejilerden başka soru-cevap, konuşma halkası, rol oynama, drama, beyin fırtınası gibi teknikler de sınıf ortamında okunan kitabın içselleştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

2.1.7. BİBLİYOTERAPİNİN YARARLARI

Bibliyoterapi, bireyin kendi farkındalığını ve kendini anlamasını geliştirmekte, empati kurmasını sağlamakta, stres düzeyini azaltmakta, işe yarar başa çıkma yöntemleri sunmakta, bireyin karşı karşıya kaldığı zorluk ya da problem durumunda duygu ve düşüncelerini açıklamasına destek olmaktadır (Aiex, 1993; Forgan, 2002; Kramer ve Smith, 1998, s. 90).

Sullivan ve Strang (2002, s. 76) ev ve okul arasındaki iletişim bağına vurgu yaparak bibliyoterapinin, çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarını tanımada ve duygusal zekâ becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacağını gösteren bir rehber olduğunu ifade etmiştir.

Lucas ve Soares (2013) bibliyoterapinin öğrenci ve öğretmen arasındaki bağları güçlendirmeye destek olan, sınıflarda karşılaşılan olası çatışmaları ve davranışsal sorunları azaltan, işbirlikli çalışmayı destekleyen, hoşgörü ortamı yaratan, eleştirel düşünmeyle beraber eleştirel okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini etkin kılmaya yardımcı olan bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Kişilerarası becerileri ve duygusal olgunluğu arttırdığı için empati becerisini geliştirmeye yardımcı olmakta, bireyde kendini ifade etme ve kendini algılama becerisini geliştirmektedir. Yaşanan sorunlar hakkında gerçek bilgiler sağlayarak, aidiyet duygusunu teşvik etmekte, yaşanan çatışmaları azaltmakta ve problem çözmeyi desteklemektedir.

Bibliyoterapi öğrencilerin benlik saygısının geliştirilmesi, başkalarıyla etkileşim kurma, problem çözme ve duygusal konularla başa çıkma (Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun, 2006; Sridhar ve Vaughn, 2000; Stamps, 2003; Tofaha, 2012), kendi özelliklerini keşfedip ilgi alanlarının farkına varma, zayıf yönlerini destekleyerek mücadele etmede yol gösterici olma ve okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Leana-Taşçılar, 2012). Bibliyoterapi stratejisini kullanarak yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin kendi kişisel sorunlarını

çözmelerine ve anlamalarına yardımcı olurken aynı zamanda öğrencilerin okuryazarlık becerilerini de arttırabilmektedir (Prater vd., 2006).

Prater ve arkadaşları (2006, s. 6) bibliyoterapinin yararları konusunda beş önemli noktaya dikkat çeker. Bunlar sırasıyla;

1. Bibliyoterapi, öğrencilerin sorunlarını ve endişelerini özgürce ifade edebilmelerini teşvik eder. Kimi öğrenciler karşılaştıkları travmatik olayların üstesinden gelmek yerine kendi duygularını baskılama ya da reddetme stratejisini kullanırlar. Bu sebeple kitaplar öğrencilerin problemlerini ön plana çıkarmalarını sağlaması ve problemleriyle başa çıkmalarına destek olması yönünden yarar sağlayıcıdır. Kitapta yer alan kurgu sayesinde katılımcılar, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, kendi yaşam durumları hakkında da fikir sahibi olabilecektir (Berns, 2004). Kitabın okunmasından sonra bibliyoterapi uygulamasını yürüten kolaylaştırıcının/öğretmenin öyküde konu olan problemler hakkında tartışmayı başlatması ve katılımcıları teşvik etmesi daha kolay olacaktır (Prater vd., 2006). Çocukların kendi duygularını geliştirebilmelerine yardımcı olmada önemli bir araç olan kurgu, çocukların terapötik bir kitabı okuduktan sonra kendi deneyimlerini daha özgürce tartışabilmelerini de sağlamaktadır (Amer, 1999). Inman, Bloss, Marlow ve Bernard (2000) gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulaması sonrasında duygu ve düşüncelerini anlatmada zorlanan çocukların da fikirlerini daha iyi paylaşıp tartışabildikleri sonucuna ulaşmıştır.
2. Bibliyoterapi, katılımcıların içinde buldukları yaşam durumlarını öyküde geçen karakter aracılığıyla yansıtmalarına destek olur. Katılımcılar kendilerini güvende hissederek kendileri ve başkaları hakkındaki düşünce ve davranışlarını -özdeşim kurdukları “kendilerine benzer zorluklarla başa çıkan karakterler” ile- analiz edebilirler (Prater vd., 2006, s. 6). Öyküde yer alan karakterlerden yararlanarak benzer ve farklılıkları belirleyebilir ve bunları mizaçlarına yansıtabilirler (Berns, 2004).

3. Bibliyoterapi, öğrencilerin sorunlarını çözmeye onlara yardımcı olacak bilgiler sağlayan bir araçtır. Aynı zamanda çocuklardaki problem çözüme becerisini de geliştirmektedir (Jaquinta ve Hipsky, 2006; Prater vd., 2006).
4. Bibliyoterapi, kaygıyı azaltma ve gevşemeyi artırma yönünden de yarar sağlayıcıdır. Okuma sürecinden sonra öğrenciler başkalarının da aynı duygulara sahip olduğunu ve benzer yaşam durumlarını yaşadıklarını keşfettiklerinde duygusal bir rahatlama hissederler.
5. Bibliyoterapi, öğrencilerin problemlerine yeni çözümler bulmak ve bu çözüm önerilerini denemek için yeni ve eğlenceli bir yol sunmaktadır.

Smith, Burkhalter (1987) ve Starker (1988) hem kurgusal olan ve olmayan kitapların sadece duygusal problemlerle başa çıkmada kullanılan etkili birer araç değil aynı zamanda bireylerin çocuklarla ilgili tavsiye alma ya da kişisel gelişimine destek olma gibi farklı konularla ilgilenmelerine yardımcı olacak bir araç olarak da kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. İyi temellendirilmiş bibliyoterapi programının bireyde depresyonu azaltma ve olumlu bilişsel değerlendirmeyi artırma konusunda da etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Jacob ve Guzman, 2016).

Bireylerin kendilerini, başkalarını ve kültürlerini anlamalarını sağlama ve çok kültürlü duyarlılığı teşvik etme noktasında da kitapların etkili biçimde kullanıldığı ve farkındalık yarattığı bilinmektedir (Kim, Green ve Kleine, 2006; Pardeck ve Murphy, 2005).

Bibliyoterapi uygulamalarının öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve öz güveni desteklediği (Johnson vd., 2001), grup oturumunda oluşan bu dinamiğin olumlu etkisi ile benlik saygısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Pardeck, 1990). Bu bilgiye ek olarak Kozel (1996) bibliyoterapinin katılımcı tutumlarını değiştirmeye, davranış değişikliği oluşturmaya ve kendini geliştirmeyi desteklemeye yardımcı olduğunu da belirtmektedir (Akt., Tofaha, 2012, s. 65).

2.1.8. BİBLİYOTERAPİNİN SINIRLILIKLARI

Bibliyoterapinin sınırlılıklarından biri Gladding ve Gladding'in (1991) ifade ettiği üzere katılımcının kişiliğidir. Her katılımcının söz konusu öyküyü algılamasını

etkileyebilecek ön yargıları olabilir. Bu ön yargı kimi çocukların söz konusu öykü karakterlerini tanımlamasını engelleyebilir. Ancak program sürecinde yer alan tamamlayıcı etkinliklerin kullanılmasıyla söz konusu ön yargının etkileri azaltılabilir.

Bir diğer sınırlılık ise uygulayıcının sağlam bir anlayışlı yapıya sahip olup olmamasıdır. Çünkü bireylerin öykülere vermiş olduğu tepkiler bibliyoterapi sürecinin çeşitlilik göstermesine neden olmaktadır. Bu nedenle uygulayıcılar empati yetisine sahip, kabullenici ve çocuklara karşı dürüst olan birer kolaylaştırıcı olarak davranmak zorundadır (Essa, Muray ve Everts, 1995; Kramer ve Smith, 1998; Schlichter ve Burke, 1994). Çocuklara anlayışlı biçimde yaklaşmayan bir öğretmen (ya da uygulayıcı) bibliyoterapi sürecinde çocuklarla olan etkileşiminde sınırlılık yaşayabilir. Bu nedenle öğretmenin yaklaşımı ve tutumu bu süreçteki başarıyı etkileyecektir.

Pardeck (1994) bibliyoterapi uygulamalarında karşılaşılabilecek bir diğer durumun ise çocuğun başlangıçta gönüllü olmasına rağmen yaşadığı duygu karmaşasından dolayı süreç içinde yer almak istememe durumu olduğunu ifade ederek bibliyoterapinin bütün çocuklarda ya da karşılaşılan her problemde işe yaramayabileceğini ifade etmiştir.

2.1.9. BİBLİYOTERAPİ ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çocuklar ile gelişimsel amaçlı kullanılan bibliyoterapi uygulamalarına ilişkin yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.9.1. BİBLİYOTERAPİ ALANINDA YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Birer katılımcı olarak çocuklarla planlanmış bibliyoterapi çalışmalarında farklı yaklaşımların kullanılmış olduğu görülmektedir. Genel anlamda ebeveynler bibliyoterapi sürecini özellikle gelişimsel sorunların çözümünde bir öğretim aracı olarak kullanmıştır. Okul yaşantısında psikolojik danışman ve öğretmenler tarafından kullanılan bibliyoterapi tekniği, akıl sağlığı uzmanları tarafından dahem klinik ortamlarda hem de dersliklerde bir öğretim süreci olarak kullanmıştır (Gladding ve Gladding, 1991).

Çoğu zaman öğrencilerin engel durumlarıyla ilgili problem çözümünde destek sağlamak, öz-yeterlilik düzeyini arttırmak, parçalanmış aile yapısına sahip çocukların boşanma ya da depresyonla başa çıkma yeteneklerini geliştirmek, büyüme ve gelişimlerine yardımcı olmak (Myracle, 1995; Pardeck, 1990, 1991; Pardeck ve Pardeck, 1998), kaygı durum bozukluklarında (Jones, 2006; Rapee, Abbott ve Lyneham, 2006) bireye destek sağlamak amacıyla kullanıldığı bilinmektedir.

Madde bağımlılığı, depresyon, anksiyete, bipolar bozukluk, öfke kontrolü, duygu durum bozukluğu, travma, savaş stresi, şizofreni, sağlıklı yaşam (Yusuf ve Taharem, 2008, s. 89) gibi pek çok konuda yararlanılan bibliyoterapi, kapsayıcı eğitimin gerçekleştirildiği ilkokullarda da uygulanmıştır.

Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda farklılıklar konusunu ele alıp tartışma ortamının oluşturulmasında bibliyoterapi yönteminin uygulanmasının çok yarar sağlayıcı olduğu belirtilmiştir. Sınıflarda öğrencilerle gerçekleştirilen bibliyoterapi çalışmalarında kimi özel konuların duyarlılıkla ele alınmasında çocuk kitapları bir araç olarak kullanılmıştır. Özellikle Melissa Thibault, “Children's Literature Promotes Understanding” adlı makalesinde kapsayıcı bir sınıfta biblioterapi yönteminin değeri üzerine görüşlerini tartışırken, “kitapların iyileştirici olduğu”nu iddia ederek “anlamayı teşvik eder, bağlam kurmayı destekler ve konuşmayı kolaylaştırır” biçiminde bir ifadeyle bulunarak yararlı olduğu konusundaki düşüncelerini dile getirmiştir (Turner, 2013). Turner ve Traxler (2000, s.10) ise edebiyat ile ilgili deneyimlerin çocukların dünyaya farklı açılardan bakabilme ve birçok yönden büyüme ve gelişme için fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir.

Iaquinta ve Hipsky (2006) dezavantajlı öğrencilerin de aralarında bulunduğu kapsayıcı bir sınıfta gerçekleştirdiği uygulamada kullanılacak bir kitap listesi hazırlamıştır. Bibliyoterapi uygulamalarının nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla öğrencilerde içgörü kazanmayı ve öyküde yer alan ana karakter aracılığıyla dezavantajlılık konusunda sosyo-duygusal gelişimlerinin desteklendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, onları kızdırmadan ya da onları görmezden gelmeden nasıl yardım edeceklerini belirlemeleri noktasında da bibliyoterapi çalışmalarının önemli yarar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aile, öğretmen ve başka uzmanlarla işbirliği halinde uygulanan bibliyoterapinin otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkililiği de kanıtlanmıştır (Turner, 2013, s. 18). Dirks (2010) “Bibliotherapy for the Inclusive Elementary Classroom” adlı çalışmasında çocuk edebiyatında ele alınan boşanma, ölüm, evsizlik, eşcinsel/lezbiyen ilişkileri ve engellilikle ilgili konulara yer vermiştir.

Sullivan ve Strang (2002, s. 76) ise çalışmalarında öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesinde bibliyoterapinin yöntem olarak kullanılmasını ele almıştır. Bibliyoterapinin akademik anlamda müfredat programına dâhil edilerek okuryazarlık oranlarını artırmaya odaklandığını, okuma becerisinin gelişimine destek sağlayan doğal bir süreç olduğunu, dikkatle seçilmiş edebî eserlerin sosyal, psikolojik ve akademik olarak fayda sağlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuktaki öz güven gelişimini desteklemek için planlanan bibliyoterapi çalışmaları, okullarda önleyici ve gelişimsel çalışmalar olarak yer alır. Özellikle öz güven ve stresin üstesinden gelme konusu çalışılmış (Meier-Jensen, 2001), var olan ders programlarıyla uyarlanmış bibliyodanışma sürecinin öz güven düzeyine etkisi incelenmiş (Garrett, 1984; Stringer, Reynolds ve Simpson, 2003; Wadsworth, 2007) ve katılımcılardaki öz güven puanlarını artırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Üstün zekâ ve yeteneğe sahip çocukların, benlik saygısı ve arkadaş edinme problemiyle başa çıkmalarına yardımcı olmada kullanılan yöntemin mükemmel bir araç olduğu ifade edilmiştir (Silverman, 1993). Akran zorbalığı (Andreou, Papparoussi ve Gkouni, 2013), boşanma ile başa çıkma (Kramer ve Smith, 1998), korkularla başa çıkma (McQuinn, 2003) gibi karşılaşılan güç durumlarda çocuklara başa çıkma modellerinin sunulduğu çalışmalara da rastlanmaktadır.

Luna (2017) ilkokul dört ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik kavramını geliştirmek amacıyla bir bibliyoterapi programı geliştirmiştir. Geliştirilen bu programda sekiz çocuk kitabı belirlenmiş ve bibliyoterapi uygulamasının yer aldığı bir etkinlik planı sunulmuştur. Belirlenen kitaplar öz saygı, duygular, pozitif düşünme, zorbalık, arkadaşlık, motivasyon ve empati gibi kavramları ele aldığı için öğrencilerin benlik kavramının gelişiminde katkı sağlayacağı ön görülmüştür.

2.1.9.2. BİBLİYOTERAPİ ALANINDA ÜLKEMİZDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında bibliyoterapinin araştırma konusu olarak son yıllarda dikkat çekmeye başladığını söyleyebiliriz. Ülkemizde bibliyoterapi alanında yapılan ilk çalışma Öner'in (1987) bibliyoterapiyi tanımladığı, ana çizgileriyle süreci ve yöntemi hakkında bilgi verdiği, yöntemin parçalanmış aile yapısına sahip çocuklar ile istismara uğramış çocuklarda nasıl kullanılabileceğine yönelik görüşlerini paylaştığı çalışmasıdır.

Bibliyoterapi ile ilgili ülkemizde teorik anlamda; arkadaş edinme güçlüğü yaşayan çocuklarla ilgili bir öykü kitabının bibliyoterapi yöntemi açısından incelendiği (Turan, 2005), psikolojik danışma ve rehberlik programlarında bibliyoterapinin kullanımına yönelik sürecin ve etkinlik önerisinin yer aldığı (Öner ve Yeşilyaprak, 2006), kuramsal olarak bibliyoterapi yönteminin ele alındığı (Altunbay, 2018; Öner, 2007; Yılmaz, 2014) çalışmalar bulunmaktadır. Aynı zamanda yöntemin ilköğretimde sınıf içi rehberlik etkinliği olarak kullanılabilirliğinin vurgulandığı (Yeşilyaprak, 2009), okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından bir yöntem olarak kullanımının açıklandığı (Bulut, 2010a ve 2010b; Öncü, 2012), üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bir model önerisi sunulan (Leana-Taşçılar, 2012), kendilik değerini koruma açısından çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanabilirliğin tartışıldığı (Karagöz, 2015), ortaöğretim öğrencileri için bibliyopsikolojik danışmaya dayalı öz güven geliştirme programının sunulduğu (Özdemir, 2016), çocuk edebiyatı eserlerinde bibliyoterapik unsurların incelendiği (Erdemir, 2016), Mesnevi ve bibliyoterapi ilişkisine ve vaka örneklerine yer veren (Semerci, 2018), bibliyoterapi yaklaşımında çocuk edebiyatının yeri ve önemine değinilen (Karagül, 2018), okulöncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilme önerisi sunulan (Akgün ve Karaman-Benli, 2019) araştırmalar ile bibliyoterapi yönteminin engelli bireye sahip olan ailelerin depresyon düzeylerine etkisinin (Bal, 2018) araştırıldığı çalışmalar da vardır.

Bu araştırmaların yanı sıra uygulama açısından baktığımızda ortaöğretim rehberlik hizmetlerinde bireylerin ruhsal sorunlarının çözümünde bir yöntem olarak kullanıldığı (Uçar, 1996), aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisinin incelendiği (Yılmaz, 2002), manevi danışmanlıkta tekniğin uygulanmasının etkililiğinin incelendiği (Belen, 2014), bibliyoterapi tekniğinin üstün

yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik (İlter, 2015), öz saygı (Leana-Taşcılar, 2017) ve empati düzeylerine olan etkisinin (Kurt, 2018) incelendiği, özel gereksinimli çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerisine olan etkisinin incelendiği (Özan, 2017) ve ortaokul öğrencilerinin matematik başarı ve tutumlarına etkisinin incelendiği (İnan ve Erkuş, 2018) deneysel çalışmalar da alanyazında yerini almıştır.

2.1.10. BIBLİYOTERAPİ SÜRECİNDE ÇOCUK EDEBİYATINDAN YARARLANMA

“Gerçek sanat ve edebiyat, kafa, yürek ve duyguların bütünlüğünden oluşur ve onu alımlayan da bu bütünlüğü yeniden kurar, başka bir deyişle insanı iyileştirir.”

Michael Ende

Çocukların gelişim süreciyle yakından ilişkili olan çocuk edebiyatı, ilgi, ihtiyaç ve yeterlilikleri doğrultusunda kendi yaşam evrenlerini yapılandırmaları açısından oldukça önemlidir. Bu yapılanma süreci ise gerek biyolojik, gerek kültürel, gerekse etkileşime girilen yaşam deneyimleri ile şekillenir (Gönen vd., 2013). İnsanın duygusal ve sosyal gelişim sürecinin belirli aşamalardan geçerek ilerlediği görüşünü savunan Erikson (1902-1994), doğum ile başlayıp ilk birkaç ayda benliğin gelişmeye başladığını ve bebeklik döneminden yetişkinliğe kadar geçen süreçte insanların sekiz gelişim krizinden geçtiklerini ifade etmektedir (Dülger, 2019, s. 28). Birbirleriyle kesin çizgilerle ayrılmayan her dönemin kendine özgü özellikleri olmakla beraber, her çocuğa göre farklılık göstermektedir.

Psikososyal gelişim kuramına göre yaşanan her gelişim krizi, bireyin çözüme ulaştırması gereken bir durumun ya da sorunun varlığını ifade eder. Birey içinde bulunduğu bu gelişim krizini başarı ya da başarısızlıkla atlatacaktır. Ancak karşılaştığı sonraki aşamalardaki başarısı bir önceki dönemi nasıl atlattığı ile ilişkilidir (Gönen vd., 2010). Bireyin içinde bulunduğu dönemde herhangi bir aksaklık ya da yetersizlik olursa, bir sonraki dönemin de bu durumdan etkileneceği düşünülmektedir.

Dülger (2019, ss. 28-29) kuramın gelişim aşamalarını çalışmasında şöyle sıralamaktadır: İlk gelişim aşaması olan güvene karşı güvensizlik, doğum ile yaşamın

ilk yılı arasındaki süreci kapsamaktadır. Bir çocuk yaşamının bu dönemlerinde güvenden çok güvensizlik duygusunu öğreniyorsa düşük benlik saygısı, güven eksikliği, kendini geri çekme davranışı ve başkalarından sürekli şüphe duyma gibi olumsuz kişilik gelişimleri ile karşı karşıya kalmaktadır. İkinci aşama olan özerkliğe karşı utanç ve şüphe, bireyin bir ila üç yaşları arasında farkına varması gereken özerklik duygusunun geliştiği bir dönemdir. Yaşanan deneyimler çocuğun başarısızlık ve endişe duyguları ile tanışmasını sağlamaktadır. Üçüncü aşama olan girişimciliğe karşı suçluluk aşaması dört ila altı yaş arasında olan çocukta dil gelişiminin başladığı, motor becerilerin gelişimi ile yaratıcı düşünme ve beceri alanlarının keşfedildiği dönemdir. Ancak atılan her yeni adımda kişisel sorumluluk almada güçlük yaşayan çocuk için cezadan kaçınma bu dönemde bir amaç hâlini almıştır. Altı yaştan ergenliğe kadar devam eden süreç ise başarıya karşı aşağılık duygusunun yaşandığı dönemdir. Duygu ve düşüncelerin farklılığı ile “kendi ve başkaları”na özgü özelliklerin ayırımına varıldığı dönemdir. Ergenlikle birlikte anlam bulmaya başlayan kimlik kazanımına karşı rol karmaşası, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde yalıtılmışlığa karşı yakınlık; üretkenliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk aşamaları ile devam eden bir süreçten bahsedilmektedir. Bütün bu süreçlerde yaşanan çatışmalar, bireyin kimlik arayışı, kişilik gelişimi, toplumsal düzlemde kendi varlığının kabul görmesi ve benimsenmesi için gerekli olan mücadelenin verildiği yaşam durumlarıdır.

Erikson'un (1902-1994) psikososyal gelişim kuramına göre küçük yaş gruplarında yer alan çocuklarda girişkenlik, başarı ve çalışkan olma duyguları daha yoğun olarak gelişim gösterirken aile yaşantısının dışına ilk kez çıkan çocuk için aile otoritesi dışında kalan sosyal yaşantıya uyum sorunu olacaktır. Bu nedenle de akran grubu, okul yaşantısı, yeni bir ortama uyum sağlama gibi konuların ele alındığı nitelikli çocuk kitapları bu dönemde gelişim gösteren çocukların çözmesi gereken yaşam durumlarıyla başa çıkmalarında onlara rehber olabilmektedir (Gönen vd. 2010, s. 5).

Erken çocukluk döneminde sağlıklı ruhsal gelişim gösteremeyen bireylerin ileriki yaşantılarında sosyal yaşamda uyumsuzluk, gruba katılmada zorluk, çekingen tavır sergileme, tepkisel bağlanma, okul fobisi, ayrılma kaygısı, duygu durum bozuklukları gibi daha birçok sorunla karşı karşıya kalacakları düşünülmektedir. Bu

ve benzer çatışma durumlarının yaşanmaması adına hem önleyici rehberlik hem de çatışma sürecini en sağlıklı biçimde tamamlayabilmek adına gelişimsel amaçlı kullanılan bibliyoterapi yöntemi bu noktada karşımıza çıkan bir iyileşme sürecidir. Burada önemli olan önceki bölümlerde de dile getirildiği gibi doğru çocuğa doğru zamanda doğru problem ile ilgili doğru kitabın sunulmasıdır (Lundsteen, 1972). Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak doğru kitap seçimi ile çocuklara hem kendileri ile benzer özelliklere sahip insanların var olduğu hem de yaşamış oldukları problem ve zorluk açısından benzer sorunları görüp kendi başa çıkabilme stratejilerini geliştirebilme fırsatı sunulacaktır. Bu sebeple çocukların yetiştirilmesi ve eğitimiyle ilgilenen kimselerin bu bilinç ile duruma yaklaşması ve erken çocukluk döneminden itibaren nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle çocukları buluşturması beklenmektedir.

Sever (2018) çocuklar için ele alınmış yazınsal metinlerin, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmede öykünebileceği özgün ve içten anlatım yolları sunduğunu ifade eder. Çocukların nitelikli kitaplarla buluşturulma sorumluluğunu ise onların eğitimi ile ilgilenen kişilerin yapması gerektiğini şu ifadesi ile dile getirmektedir:

“Özerk benlik duygusu gelişiminin hızlı olduğu bir yaşam evresinde, çocukların sorma-bilme, öğrenme isteklerinin amaca uygun olarak geliştirilebilmesi, onların demokratik kültür bilinci edinmelerinde yaşamsal bir öneme sahiptir. Bunun için, çocuğun eğitiminde sorumlu olan kişilerin, çocukların dil ve anlam evrenine uygun kitaplarla arkadaşlık kurmasını sağlamayı temel bir sorumluluk olarak üstlenmesi gerekir” (s. 101).

Çocuk kitapları yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun merakını, düş gücünü, duygularını, ilgi ve ihtiyaçlarını, yaşama ilişkin algılarını göz önünde bulunduran, çocuğun anlam evrenine çağrışımında bulunan, zihnindeki sorulara bulabileceği yanıtlar sunan, yaşam durumlarını algılayıp duyumsayabileceği bir dil kullanılarak ele alınan yazınsal metinlerin görsel metinlerle uyum içinde sunulduğu kitaplardır.

Bireylerin erken çocukluk dönemlerinden itibaren görsel ve dilsel uyarıların yanı sıra işitsel uyarılarıyla da biraraya getirilmesi görüşünü savunan Sever'e (2008, s. 20) göre çocuk kitapları “çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitaplar, okulöncesi

dönemden başlayarak çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır” (s. 20).

Dilidüzgün (2018) ise çocuk kitaplarını, “yazınsal değeri olan, çocuk gerçekliğini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek kitaplar” (s. 19) olarak tanımlamaktadır. Çocuğun yaşamında dilsel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal anlamda bu denli önemli bir yere sahip olan çocuk kitapları, sunacağı yeni yaşam deneyimleriyle karşılaşan çocuklar için son derece önemli ve kritik bir yere sahiptir. Çünkü kendi anlam evreninde var olan şemaları yeniden yapılandırmasına, önceki deneyimleriyle karşılaştırma yapmasına, eleştirel düşünme süreciyle birlikte yeni şemalar oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Dilidüzgün’ün (2018, s. 25), Dahrendorf’tan (1992, s. 14) aktardığına göre çocuk ve gençlik yazını; okurların ilgisini kapsayan, henüz yazınsal bir deneyim yaşamayan okurları yüreklendiren, yazınsal metni anlamlandırarak basit çözümler yapabilmesini sağlayan, aydınlanma, deneyim kazanma, ön yargılardan arınma ve kimlik kazanmalarına yardımcı olan, okurların ilgisi ölçüsünde okumalarını güdüleyen bir alandır. Okurların ilgi alanlarını belirlemede içinde buldukları sosyal çevre ve psikolojik durumları onların kitap kahramanları ile kuracakları bağ ile özdeşleşme olanaklarını sunacaktır. Bu sebeple çocuk yazını okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra bireyin kimlik oluşumunu da beslemektedir.

Sever (2007, s. 65) çocukların yeni yaşantı kazanmalarına fırsat sunan en temel öğelerden birinin okudukları ya da dinledikleri kitaplarda yer alan ve öykündükleri kahraman/kahramanlar ile onların nitelikleri olduğunu ifade etmektedir. Kitap kahramanı aracılığıyla çocuklara, kendileriyle ve çevrelerinde bulunan kişilerle yaşayabilecekleri problemlerin çözümüne ilişkin farklı ipuçları verilmekte, farklı kişilik özelliklerine, farklı duygu ve düşüncelere sahip bireylerin de yaşam alanına dâhil olabileceği görüşü sunulmakta, sanatçı duyarlılığı ile kurgulanan olay ve karakterlerin sahip olduğu insana özgü kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi duygulardan arınabilecekleri bir yaşamsal düzlem yaratılmaktadır (Sever, 2008, s. 73).

Dilidüzgün (2003, s. 66) ise “çocuk gerçekliği” ile “çocuklaşmak” ifadelerinin ayrımını kesin hatlarıyla ifade ederken gerçekçi çocuk yazımını kendi içinde bölümlere ayırmıştır. Bu bölümlerden en belirginleri “kız kitapları”, “serüven kitapları” ve “sorun odaklı kitaplar”dır (s. 74-75). Şirin (2007, s. 42) sorun odaklı çocuk edebiyatını zor koşullardaki çocukların sorunlarına eğilen kitaplar olarak tanımlarken sorun odaklı çocuk edebiyatının “doktriner, politik, ideolojik ve güdümlü çocuk edebiyatı”ndan farklı bir yaklaşımı içinde barındırdığını ifade etmektedir.

Maier (Akt., Dilidüzgün, 2003, s. 77), sorun odaklı çocuk ve gençlik kitaplarının önemli göstergesinin, okurun yaşamında önem taşıyan değer ve sorunların konu edilmesi olduğunu belirtmektedir. Karagöz (2015, s. 488) ise sorun odaklı çocuk kitaplarının günlük yaşama ait bireysel ve toplumsal, eğitimsel, ulusal ve evrensel sorunları konu edindiğini, bu tür metinlerin yaşamın çok katmanlı problemlerini, çocukların anlamlandıramadığı ya da deneyimlediği travmatik yaşantıları edebiyat aracılığıyla çocukla buluşturmak istediğini ifade etmektedir. Var olan gerçek yaşam durumları, çocuk yazımında yeniden kurgulanarak uygun biçimde çocuğun başkalarıyla yaşadığı kimi çatışma durumlarını da yansıtabilmelidir (Aslan, 2006, s.197). Böylece çocuk, kendi sorunlarına benzer bir dünyayı iletişime geçtiği yazınsal ürünlerde bulacaktır. Ama burada asıl önemli olan nokta, çocuk okurun belli konularda bilinçlendirilmesi ve benzer gerçekliklerin farklı durumlarda ve farklı açılardan sunulması gerektiğidir.

Dilidüzgün (2003, s. 78) bir çocuğun içinde yaşadığı sorunlarla yakınlık gösteren kimi eserleri okuduğunda sorunun çözümüne ilişkin bilinç kazandığını, benzer gerçekliklerin çocuğa sunulmasında kullanılan dilin farklılaştığını ve söz konusu kitapların bireysel ve toplumsal gelişimde yol gösterici özelliğinin gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuklara okuma sevgisiyle alışkanlığının kazandırılması çocuk edebiyatının temel işlevlerindedir (Sever, 2008, s. 19). Bu nedenle çocuklara yönelik olarak hazırlanan çocuk edebiyatı eserleri onların duyma, görme, duyumsama ve ifade edici gereksinimlerini karşılayan, öğrenme merakını etkin kılan, karşılaştığı durum ya da problemlerle başetme becerileri sunan, kendini hem dilsel hem de bedensel anlamda ifade edebilmesini destekleyen, kendisiyle ilgili özgün ve öznel kararlar alabilmesi konusunda ilham

veren, öz güvenini destekleyen ve “ben” olmanın bilincine varmasını sağlayan niteliklere sahip olmalıdır.

Sever (2005, s. 31) yazın yapıtlarının temel sorumluluğunun çocuğu, dil ve çizginin anlatım olanaklarıyla diğer insanlara ulaştırmak, onlarla iletişim kurmasını sağlamak olduğunu dile getirir. Çocuk, kitaplar aracılığıyla insan ve yaşam gerçeğliğinin sanatçı duyarlığı ile biçimlendirilmiş yeni bir gerçeğliği ile tanışmaktadır. Bu süreç çocuğu, kendini tanımaya başlamasıyla beraber çevresindeki diğer insanlarla karşılaştırmasına, onlarla ortak ya da farklı yanlarını görmesine yöneltir. Yazın yapıtları aracılığıyla sezdirerek ve duyumsatarak başka kişilikleri tanımaya, onlara saygılı olmaya yöneltten bu bilinçlenme süreci çocukta duyarlık oluşturmayı da beraberinde getirir.

Bibliyoterapi sürecinde çocuk yazınından yararlanma noktasında Dilidüzgün’ün (2003) metin ile ilgili yapılabilecek çalışma önerileri değer kazanmaktadır. Bu öneriler:

- a. Yeni bir ortama, mahalleye, okula ya da eve alışmanın zorlukları ve yeni arkadaş edinme sorunlarının öğrenciler arasında tartışılabilmesi,
- b. Duyguları anlatmak için neler yapılabileceği hakkında konuşulması, günlük yazmanın anlamı, günlük yazan kişilerin deneyimleri,
- c. Söz konusu kitap üzerinden yola çıkılarak farklılıklar ve farklı olmanın ne gibi sorunlar yarattığı konusundaki tartışmalar,
- d. Hobi konusunun gündeme getirilmesi ve benzer uğraşların insan yaşamına sağladığı/sağlayabileceği katkılar,
- e. Söz konusu boşanma ile karşılaşan kitap kahramanının bu durumu nasıl karşıladığı, ileriki yaşamının nasıl şekilleneceği konusundaki tartışmalar çocuk kitapları ile bibliyoterapi sürecinde yapılabilecek çalışmalar arasında yer alabilmektedir (s. 67).

Bibliyoterapi sürecinde çocuk kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin yanı sıra görsel ve işitsel metinler de önemli bir yere sahiptir. Çocukla buluşturulacak kitabın katılımcı tarafından okunması, yorumlanması ve içselleştirilmesi

gerekmektedir. Bu nedenle de katılımcıyı kitabı okumaya istekli kılmada, kitabı duyumsamasını, içselleştirmesini desteklemede görsel metinlerden yararlanmanın büyük önemi vardır. Sanatçı duyarlılığı ile hazırlanan ve yazınsal metni destekleyen görsel uyarılar, katılımcıda okumaya karşı istek uyandırır. Kitabın kapağında ya da kurgusunda yer verilen bir başka görsel metin ısınma çalışması olarak katılımcıya sunulabileceği gibi dördüncü oturum örneğinde de yer verildiği gibi kitap ile ilişkili olan görsel-işitsel bir video, animasyon ya da karikatür de etkileşim süreci için kullanılabilir.

Görsel metinlerin kullanıldığı bir başka tür olan çizgi romanlar da bibliyoterapi sürecinde katılımcının sorununa çözüm olabilecek nitelikleri taşıyorsa kullanılabilir çocuk edebiyatı ürünleri arasında yer alabilmektedir. Örneğin; Raina Telgemeier'in kendi yaşamından esinlenerek yazıp resimlediği "Gülümse" (2015) adlı kitap ergenlik dönemindeki bir kız çocuğunun aile, akran grubu, karşı cins ve diş sağlığı ile yaşamış olduğu sorunsal üzerine kurgulanmış bir kitaptır. Yazarın bir diğer eseri olan "Kardeşim ve Ben" (2017) adlı çizgi roman da dokuz yaş ve üstü çocuklarla yürütülmesi planlanan bibliyoterapi çalışmaları için örnek olarak kullanılabilir niteliktedir.

Görsel metinlerin yanı sıra çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması ile okuma kültürü oluşturmak için süreçte kullanılan kitabın yazarı, resimleyeni ve tasarımcısının da okur ile buluşturulması önemlidir. Katılımcı okuma kültürü edinme sürecinde etkileşime girdiği kitabın yazarına ait diğer eserlerini de okuma ihtiyacı hissedebilir. Ya da kitabı resimleyen illüstratörün diğer eserlerini incelediğinde farklı duygu durumlarını yaşamasına ve olumlu tutum ve davranış sergilemesine katkıda bulunabilir.

2.1.11. BİBLİYOTERAPİ AMAÇLI KULLANILACAK ÇOCUK KİTAPLARINDA BULUNMASI GEREKEN TEMEL ÖZELLİKLER

Bibliyoterapide kullanılacak materyal seçimi başlığı altında edebî eserlerden ve diğer öğelerden bahsedilmiştir. Ancak bu bölümde araştırma kapsamında belirlenen ölçütlerden söz edilerek, bibliyoterapi çalışmalarında kullanılacak çocuk kitaplarında bulunması ön görülen temel özelliklere yer verilecektir.

Öncelikle bibliyoterapi sürecinde kullanılacak kitabın edebî yönünün olması, gerçek dışı ve basmakalıp sözcüklerden arındırılmış olması çok önemlidir. Nitelikli bir çocuk kitabı estetik kaygı taşımamalı, çocuğun önce ruhunu ardından zihnini doyurabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Bibliyoterapi sürecinde okur ile kitap arasındaki etkileşimde en önemli unsur kitap kahramanıdır. Okurun kitap kahramanı ile kuracağı özdeşim, sürecin etkililiği açısından çok önemlidir. Sever (2007, s. 65) çocuk kitaplarında sanatçı kurgusuyla şekillenmiş kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartılmadan yaşam gerçekliği içinde iyi geliştirilmiş olması gerektiğini belirtir. Kurguda yer alan kitap kahramanları, olaylara yön veren etkili bir kişiliğe sahiptir. Çocukların özdeşim kurabileceği kahramanın yaşama bağlılığı, problemleri çözmedeki kararlı tutumu, bu amaçla izlediği yöntemlerin niteliği söz ve davranışlarıyla somut bir biçimde sunulduğunda, eseri okuyan çocukların da kahraman gibi duyma, düşünme ve harekete geçmeye istekli olacakları ifade edilmektedir.

Kitapta yer alan karakterlerin fiziksel özellikleri okura aktarılırken duygu ve düşüncelerin aktarımı unutulmamalıdır. Bibliyoterapi sürecinde çocuk, kendisi gibi düşünen ve neredeyse aynı duygulara sahip karakter ile etkileşim kurmaya yatkındır. Çocuk, aynadaki kendi aksini görebildiği düzeyde yaşadığı sorunu genelleştirebilecektir. Aynı zamanda kitapta yer alan diğer yardımcı karakterler sayesinde yaşamda farklı kişiliklere sahip insanların da var olduğunu bilerek yaşanan olumsuz durumlar karşısında verilen tepkilere farklı bakış açılarıyla gözlem yapabilme yetisine de sahip olacaktır.

Kitap seçiminde önemli olan bir diğer unsur ise konudur. Katılımcıların gelişim düzeyi, ilgileri, okuma seviyeleri, ele alınacak konuyu algılama biçimleri ve ihtiyaçları yani söz konusu iyileşmenin hangi alanda sağlanması gerektiği konusu öncelikli olarak belirlenmelidir (Öner, 1987, s. 145; Öner, 2007, ss. 145-146; Öner ve Yeşilyaprak, 2006, s. 561; Pardeck ve Pardeck, 1985, ss. 314-315). Çocuk kitaplarında ele alınan konu, çocuğun içinde bulunduğu sorunsala çözüm getirebilecek nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda çocuk kitapları, çocukların kendi kişilik özelliklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine olanak sunmalı, böylece kendi baş edebilme stratejilerinin farkına varıp süreçte kullanabilmeleri için teşvik edici niteliklere sahip olmalıdır.

Araştırma için oluşturulan kitap havuzunda yer alan kitapların değerlendirilmesi için bir uygunluk formu hazırlanmıştır. Bu formda yer alan maddelerin oluşturulması sürecinde Sever'in (2008) "Çocuk ve Edebiyat" adlı kitabının bölümlerinden "Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri", "Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri" ve "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dayanması Gereken Temel İlkeler" alt başlıklarında yer alan maddeler incelenmiş ve ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu maddelerden yola çıkılarak bibliyoterapi amaçlı kullanılacak çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikleri aşağıda yer verildiği biçimde sıralamak uygun olacaktır.

1. Çocuk kitapları dil gelişimiyle beraber çocuğun bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine de katkıda bulunacak özelliklere sahip olmalıdır.
2. Çocuk kitapları karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ile resimleme açısından katkı sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır.
3. Çocuk kitaplarında ele alınan kurgunun, çocuk için uygun yaşam durumlarından seçilmiş olması, çocuk ile yaşam arasında kurulan güçlü bir bağın bulunması, çocuğa kurgulanmış yeni yaşantıdan çıkarımda bulunma sorumluluğunun verilmesi açısından önemli bir değere sahiptir.
4. Çocuk kitapları, çocuk okurun belleğinde yanıtlaması gereken sorular oluşturmalıdır.
5. Çocuk kitapları çocuk okurun içinde bulunduğu yaşam sorunlarına ilişkin genelleştirme yapabilmesine fırsat sunmalıdır.
6. Çocuk kitapları, çocuk okurun kitap kahramanı ya da kahramanlarıyla özdeşim kurabilmesine, duyarlılık becerilerini geliştirmesine, kurgulanan gerçekliğin okuma eylemi sonrasında da çocuğun kendi gerçekliğine dönüştürülebilir olmasına fırsat sunmalıdır.
7. Çocuk kitapları, çocuğun karşılaşılan sorunlara çözüm üretme becerisini desteklemeli, düşsel ve düşünsel yeni yaşantılar kazandırmaya teşvik etmelidir.

8. Çocuk kitaplarında yer alan resimler, görsel algıyı geliştirici ve kahramanı yansıtan kişilik özelliklerine uygun, yaşanan ruhsal durum ve fiziksel değişimleri duyumsatabilir özellikte olmalıdır.
9. Çocuk kitapları çocuğun kendini özgür biçimde gerçekleştirebilmesine olanak sunmalıdır. Aynı zamanda bireysel ve toplumsal ilişkilerde karşılaşılan problem çözümünde iletişimin en etkili yöntem olduğu sezdirilmelidir.
10. Çocuk kitapları sadece çocuğun var olan problemleri ile başa çıkabilmesinde bir araç değil, yaşaması olası yaşam durumlarıyla karşılaştığında ön görü geliştirebilmesini sağlayarak rehberlik amacıyla da kullanılabilir olması gerekmektedir (Sever, 2008).

Uygulamada kullanılan çocuk kitapları için hazırlanan uygunluk formu Ek 6'da sunulmuştur.

2.2. BENLİK

Bu bölümde benlik kavramına ilişkin tanım ve kuramlar, benlik kavramını etkileyen etmenler, benlik saygısı ve çocukta benlik saygısının geliştirilmesi başlıkları ele alınacaktır.

2.2.1. BENLİK KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAR

“Kendi değerinden memnun olmayan biri mutlu da olamaz.”

Jean-Jacques Rousseau

Benlik kavramı ve benliğin oluşum süreci hakkında hem filozoflar hem de bilim insanları uzun yıllar önemli çalışmalar yürütmüştür. Benlik kavramı ile ilgili olarak psikoloji alanında farklı yaklaşımlara ilişkin farklı tanımlar yapılmıştır. Kimi araştırmalarda ise benlik (self-concept), benlik saygısı (self-esteem) ve benlik algısı (self-perception) gibi kişinin kendilik değeri ile ilgili kavramların birbiri ile ilişkili olmasına rağmen birbiri yerine kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu nedenle önce benlik kavramı ile ilgili tanımlara bakmak yerinde olacaktır.

TDK (2005, ss. 241, 243) sözlüğünde “ben” sözcüğü psikoloji bilimindeki anlamı ile “kişiyi öbür varlıklardan ayıran bilinç”, felsefe bilimindeki anlamı ile “bir kimsenin kişiliğini oluşturan temel öge, ego” olarak ifade edilmektedir. Aynı sözlükte “benlik” ise “bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet” ve “kendi kişiliğine önem verme, kişiliğini üstün görme, kibir, gurur” olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın kapsamı gereği psikoloji alanındaki alanyazın çalışmaları incelendiğinde benlik kavramının, Rogers’ın kişilik kuramının kilit noktasını oluşturduğunu görürüz. “Ben”i tanımlayan bütün fikir, algı ve değerlerden ibaret olan benlik, “ben kimim” ya da “ne yapabilirim” sorusunun farkında olunmasını sağlamaktadır. Kişinin algılamış olduğu benlik hem dünyayı hem de kendi davranışını algılayış biçimini etkiler. Gündelik yaşantısında son derece başarılı ve saygın olan bir kimsenin kendini başarısız biri olarak görüyor olması, benlik kavramının gerçekliği yansıtmaya gerekliliğinin olmayışının bir ifadesidir. Aynı zamanda benlik katı değil, esnek ve deneyimlerle edinilen fikirlerin özümsemesiyle değişebilen bir kavram olarak ifade edilmektedir (Atkinson vd., 2006, s. 477).

Benlik ile organizmanın yaşantıları arasında bir bağ bulunuyorsa, benlik daha iyi bir düzeyde gelişim sağlamak ve bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde daha sağlıklı gelişim gösterdiği bilinmektedir (Altunay, 2004; Altunay ve Öz, 2006). Ancak kişinin benliği ile yaşantı durumu arasında bir ilişkiden söz edilmiyorsa ve zaman zaman dengesizlik ve dalgalanmalar var ise bireyin kendini gerçekleştirme sürecinin sağlıklı olmadığını söylemek olasıdır.

Rogers’ın özgerçekleştirme kuramına baktığımızda kuramın temelinde insanın varoluşunun yatmakta olduğunu görürüz. Rogers’a göre insanın varoluşu; organizma ile fenomenal alan ve “ben” kavramından oluşmaktadır. Benlik ise “ben”in karakterini oluşturan duygu, düşünce, arzu, fantezi ve değerlendirmelerin bütünlüğünün özgün biçimde yansımaları; “neyim”, “ne yapabilirim” ya da “amacım ne” gibi bireysel sorulara aranan yanıtıdır (Aydın, 2007, s. 145).

Shavelson, Hubner ve Stanton (1976, s. 411) benlik kavramını tanımlarken çok yönlülüğüne işaret ederek “insanın kendini algılaması” olarak ifade etmişlerdir. Bu algılamanın Kelly’nin (1973) önerdiği üzere kişinin çevresi ile olan tecrübesiyle

oluşturduğunu ve özellikle çevresel destek ve başka önemli etkenlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. "Benlik kavramı"nın insanın içindeki bir varoluştan çok, bu yapının nasıl davrandığını açıklama ve kestirimde bulunmanın önem ve yararına değinmişlerdir. Kişinin kendini algılayışının, davranış şeklini etkilediği düşünülürken, davranışlarının da kendini algılayış biçimini etkilediği ifade edilmiştir. Algıların ve davranışların etkisinin doğası ve yönü ise benlik kavramına ilişkin tanımın en önemli kısmı olarak belirtilmiştir.

Tan (1970) benlik kavramını, "bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı birtakım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi" olarak ifade etmektedir (Akt., Yavuzer, 2018, s. 15). Lawrence (1988) kişinin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin tamamı ile bu özelliklerine dair kendi bireysel değerlendirmesini benlik kavramı olarak ifade ederken, Purkey (1988) benlik kavramını her bireyin kendi kişisel varlığıyla ilgili doğru olduğunu düşündüğü karmaşık, düzenli ve dinamik bir öğrenilmiş inanç, tutum ve görüşlerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Benlik kavramı kişinin sahip olduğu en öznel yanı (Sayiner vd., 2007, s. 254) olarak ifade edilmektedir. Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda kendi davranışlarına ilişkin oluşan bireysel algıları benlik kavramını oluştururken kişiye özgü olmasından dolayı da disiplinlerarası çalışmaya uygun ve çok boyutlu değişkenler tarafından değerlendirilen bir konu alanı olmuştur (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Benlik kavramı "insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi" (Yörükoğlu, 2007), "bireyin kendi kendisine varsaydığı kimliği" (Horrocks'tan Akt., Gander ve Gardiner, 2007), kişinin kendine özgü tutum, davranış, duygu, algı ve değerlerinden oluşan kendine ilişkin görüşü (Gander ve Gardiner, 2007) ve bireyin kendi ile ilgili algı, tutum, inanış ve yargıları (Altunay, 2004; Küçük, 2007; Sayiner vd., 2007) biçiminde de ifade edilmektedir.

Benlik algısı (self-perception) ise genel olarak "kişinin, kendi hakkındaki duygu, düşünce ve tutumlarının bir bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 1998, s. 73). Bireyin yaşadığı sürece edindiği tecrübeleri, çevresel faktörler ve kişiliğine etki eden unsurlar ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği yargıların tümüdür (DeMoulin, 1999).

Benlik değeri, bireylerin algıladıkları benliğine ilişkin değeri açıklar. Bireyin benliğine ilişkin sahip olduğu pozitif tutumları benlik değerinin yüksek, negatif tutumları ise benlik değerini düşük görmesine yol açmaktadır (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2004). Benlik saygısı kişinin kendisini tüm iyi ve kötü özellikleriyle kabul etmesi, her konuda kendine güven ve saygı duymasını ifade eder. Benlik saygısı bireyin kendisine ilişkin sürekli değerlendirmelerde bulunması (Korkmaz, 1996), kendisine ilişkin düşünce ve algılarını değerlendirmesi, kendisine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimidir (Gabay, 1996).

2.2.2. BENLİK KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMLAR

Benlik kavramı 1890 yılında, “benlik saygısının kişinin içinde yer aldığını ve kişinin arzularıyla başarıları arasındaki uyumla tanımlandığı”nı açıklayan ABD’li psikolog William James tarafından betimlenmiştir (Duclos, 2016, s. 13). Benlik kavramına sosyolojik açıdan yaklaşan James, “The Principles of Psychology” adlı eserinin bir bölümünde benlik kavramının tanımını yapmaktadır (Koyuncu, 1979). “Maddesel benlik”, “sosyal benlik”, “ruhsal benlik” ve “saf ego” olmak üzere benliğin dört türü olduğunu ifade etmiştir.

Benlik kavramının gelişmesini etkileyen psikanalitik yaklaşım, Sigmund Freud tarafından geliştirilmiştir. Hastalarının vaka çalışmalarına ve Freud’un kendi davranışları hakkındaki iç gözlemine dayanan ve klinik olarak türetilmiş bir teoridir. Bu teori, davranışlarımızın çoğunun bilinç dışı nedenlerden kaynaklandığını ileri sürer. Freud’un teorisi, içgüdülerimizi tatmin etmemize yardımcı olan üç temel kişilik yapısından oluşan zihinsel bir aygıt kavramını içerir. Bu zihinsel aygıt kişiliğin anatomisi olarak düşünülebilir ve id, ego ve süperego olarak oluşur (Freud, 1901/1965; 1923/1960’dan Akt., Maltby, Day ve Macaskill, 2010, s. 25). İd, zihnin ham, engellenmemiş, içgüdüsel enerjinin temel deposu olan (Maltby, Day ve Macaskill, 2010), istek ve ihtiyaçlarının hemen karşılanmasını isteyen ilkel kısımdır (Aslan-Yılmaz, 2016, s.82). Ego, kişiliğin yönetici parçası olarak düşünülebilir. Kişiliğin planlanması, düşünülmesi ve düzenlenmesi yani zihnin akılcı kısmı ve karar verici merkezidir (Aslan-Yılmaz, 2016). Kişiliğin üçüncü yapısı olan süper ego ise genel anlamda çocuğun vicdanı olarak algılanabilir. Çocuğun doğru ya da yanlış olarak hangi davranışlara izin verildiği konusunda yargılarda bulunmasına yardımcı olur (Maltby, Day ve Macaskill, 2010, s. 26).

Freud'un görüşlerinden etkilenecek yeni yaklaşımlar geliştiren Jung'un kişilik modeli birçok disiplinle harmanlanmış geniş bir yelpaze gibidir (Maltby, Day ve Macaskill, 2010, s. 52). Morris'ten aktaran Aslan-Yılmaz'a (2016) göre Jung, "bilinç dışını egoya katkıda bulunan bir unsur olarak tanımlamış, "kişisel" ve "ortak" olmak üzere bilinç dışını sınıflandırmıştır. Bastırılan ve tetikleyici bir olay sırasında ortaya çıkan yaşantılar kişisel bilinç dışını; anılar ve deneyimlerden oluşan alan ise ortak bilinç dışını temsil etmektedir. Benliği "psişenin bütünü" olarak tanımlayan Jung, benlik kavramı ile ego kavramını da birbirinden ayrı tutmaktadır" (s. 83).

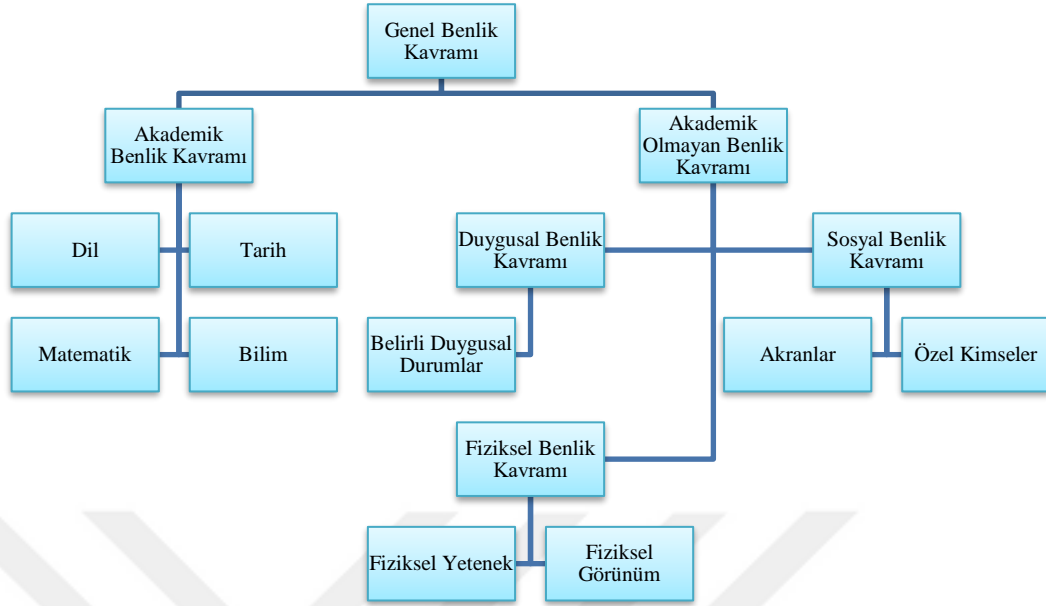
Mead (1934) ise "özne ben" ve "nesne ben" ayrımını yapan kuramcılardan biridir (Kınağ, 2017, s. 96). Eğer bireyin içinde yaşadığı toplum, kurallar koyan ve bireyi sürekli sınırlandıran bir yaklaşım sergiliyorsa hem özne ben hem de nesne ben üzerinde egemenlik kurmakta; bu durumda da bireyin etkinlikte bulunma düzeyi en aza indirgenmektedir (Akt., Bencik, 2006).

Blumer, "sembolik etkileşimcilik" terimini kullanan ve ilk olarak Mead'in fikirlerini çalışmalarında teori olarak kullanan ilk kişidir (Carter ve Fuller, 2016, s. 2). Mead'in sembolik etkileşim kuramının temelinde bireylerin başkalarıyla kurduğu iletişimde dil ve önemli sembollerini kullandıkları fikri yatmaktadır. Sembolik etkileşim kuramını savunanlar dikkatlerini, öznel bakış açılarının yorumlanmasına ve bireylerin dünyalarını kendilerine özgü bakış açılarından nasıl anladıklarına yöneltmektedir (Blumer'dan Akt., Carter ve Fuller, 2016). Söz konusu etkileşimlerin sembolik anlam kazanmasında ise birey için önemli sayılan ve etkileşimde bulunduğu kişilerin olması gerekmektedir (Arseven, 1986).

Cooley (1968) ise benlik kavramına sosyolojik açıdan yaklaşır ve "ayna benlik" kavramı ile başkalarının hakkımızdaki düşüncelerinin bizim hislerimiz üzerindeki etkilerini ve belirleyici unsur olduğu görüşünü açıklamaya çalışmıştır. Cooley'e (1902) göre çocukluk döneminde oluşmaya başlayan benlik, toplumsallaşma süreci ile gelişim göstermektedir. Çocukken ebeveynleri tarafından davranışları onaylanan ve takdir gören bireyler davranışlarını ebeveynlerinin düşünceleri doğrultusunda geliştirecektir. Süreç içerisinde aile bireyleri ile başlayan ve çevresindeki yakınlarının kendisini nasıl gördüklerine ilişkin sahip olduğu fikirler, alınan tepkiler doğrultusunda test edilip şekillenmektedir. İnsanların bizi algılayış

biçimini sorgulamak ise benliğimizi geliştirmektedir (Akt., Aslan-Yılmaz, 2016, s. 83).

Shavelson, Hubner ve Stanton (1976, ss. 411-415) benlik kavramının sahip olduğu çok boyutlu yapısının yedi bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir (Şekil 2-3). Bunlar sırasıyla; örgütlenmiş yapı, çok boyutluluk, hiyerarşik yapı, genel olarak dengeli-duruma göre değişken, gelişimsel, değerlendirmeye bağlı ve ilişkili olduğu yapılanmalara göre farklılaşabilirlik olarak adlandırılır. Bireyin deneyimleri bütün zenginlikleriyle birlikte kişinin kendi algılarını temel aldığı verileri oluşturmaktadır. Bu deneyimlerin karmaşıklığını azaltmak için birey, onları daha basit kategorilere dönüştürür. Birey tarafından benimsenen belirli kategori sistemleri, bir dereceye kadar, kendi kültürünün bir yansımasıdır. Örneğin, bir çocuğun yaşadığı deneyimler ailesi, arkadaşları ve okul çevresi aracılığıyla gerçekleşir. Kategoriler, bireyin deneyimlerini organize etmesinin ve onlara anlam yüklemesinin bir temsilidir. Benlik kavramının bu özelliği benliğin örgütlenmiş yapısını yansıtmaktadır. Benlik kavramının çok boyutluluk özelliği bireyin oluşturduğu sosyal kabul, fiziksel çekicilik ve yetenek gibi kategori alanlarını içermektedir. Genel benlik kavramının oluşumunda; akademik benlik kavramı ile fiziksel, sosyal ve duygusal alanları içeren akademik olmayan benlik kavramı tasarımı yer almaktadır. Margalit (2010, s.51) de benlik kavramının, akademik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı gibi çeşitli alanlardan oluşan, kişinin kendisinin bileşke bir görüntüsü olarak tanımlamıştır. Söz konusu benlik kavramları da kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s. 412).



Şekil 2-3: Hiyerarşik Genel Benlik Kavramı (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976, s. 413, düzenlenmiştir)

2.2.3. BENLİK KAVRAMINI ETKİLEYEN ETMENLER

Ergenlik ve ilk yetişkinlik yıllarında oldukça önemli bir değere sahip olan benlik, kişinin içinde bulunduğu yaşam durumuna göre şekillenen ve farklılaşarak gelişen dinamik bir sürece sahiptir.

“Benlik, bebeklik dönemi ile başlar ve kişinin sosyal etkileşim süreci içinde gelişir. Bu durumda benliğin edilgen değil etkin ve tamamlayıcı bir faktör olduğunu söyleyebiliriz. Kişi benliğini olumlu ya da olumsuz biçimde algılayabilir. Ve bu algılama şekli diğer insanların kendini algılayışı ve değerlendirme biçimi ile ilişkilidir. Benlik algısı ile tutarlı davranışlar gösteren birey, fenomenel alandaki gerçeklikle tutarlı olmadığı zaman uyumsuzluk ve çatışmalar ortaya çıkar. Bu durum benlik bütünlüğünün dağılmasına ve artan baskılarla bireyin savunma duvarını yıkarak davranış bozukluklarının oluşmasına neden olur” (Aydın, 2007, s. 146). Bu davranış bozuklukları bireyin kontrol edemediği ya da elinde olmadan karşı koyamadığı gerek fiziksel gerekse sosyal birtakım güçlerden kaynaklanır. Kendi müdahalesi olmadan, kaçınılmaz ve belirgin kimi duygusal tepkiler gösterebilir.

Bireyin maruz kalmış olduğu bu olaylar, duygusal tepkilerinin bir nedenidir (Özer, 2015, s. 3).

Bebeklik döneminde kurulan anne-çocuk arasındaki güvenli bağlanma da aslında benlik gelişimini etkileyen önemli bir unsurdur. Erken çocuklukta annesi ve çocuğu arasında kurulan sözlü iletişim ve ilginin de benlik kavramı gelişiminde pozitif yönde etkisi olduğu bilinmektedir (Üstün ve Akman, 2002, s. 231).

Bir çocuğun sahip olduğu benlik kavramının yalnız kendi algılamaları ve yaşamdan beklentileri ile gelişmediğini ifade eden Yavuzer (2018, s. 15), çocuğun yaşamında yer alan ve önemseddiği anne-babası, öğretmeni, akranları gibi insanların kendisi hakkındaki düşüncelerinden ve sergiledikleri davranışlardan da etkilenmekte olduğunu belirtmiştir. Bu etkileşim bireyin sahip olduğu benlik saygısının yedi temel ögesi ile ilişkilidir. Plummer (2011, ss. 24, 25) bu yedi temel ögeyi aşağıda yer aldığı biçimde sıralamaktadır:

1. Kendini tanıma; benzerlik ve farklılıkların bilincinde olma, kişiliğin çok yönlülüğünü bilme, kişisel değerleri koruma ve geliştirme, kişisel öyküyü algılama.
2. Kendisi ve ötekiler; empati kurabilme becerisine sahip olma, duyguları ve ifade etme biçimini bilme.
3. Kendini kabul etme; fiziksel görünüşten memnun olma, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, hata yapmanın doğallığını bilme.
4. Hem ruhsal hem de bedensel sağlığı koruma, zorluklara karşı kendine inanma.
5. Kendini ifade etme; iletişim kurmada sözcükler kadar işaretlerin de önemini kavrama ve kullanma.
6. Özgüvenli olma; kendi davranış ve fikirlerinin farkına varma, seçim kararlarını alma ve zorluk anında kabullenme ve kendine güvenme, sorun çözmede farklı yöntemler deneme.

7. Kendinin farkında olma; “şimdi ve burada” ilkesini benimseme ve değişimin doğallığını kabul etme.

Bu yedi temel öge bireyin sağlıklı benlik saygısına sahip olduğunu ifade etmektedir. Benlik kavramı bir kerede gelişmediği gibi yaşam boyu devam eden, yaşlandıkça değişiklik gösteren ve yavaş ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Zigler ve Finn-Stevenson, 1987).

Ergenlik ve ilk yetişkinlik döneminde son derece önemli olan benlik, kişinin yaşamı süresince dinamik biçimde gelişmekte ve kişilerle kurulan etkileşimden ya da kendi duygu ve düşüncelerinden beslenmektedir. “Disiplin ve sevgi aracılığıyla ana babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşlılardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve bir yığın başka olaylardan etkilenir” (Gander ve Gardiner, 2007, s. 492).

Bireyin benlik algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynayan “okul” çocuğun sosyalleşmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir ortamdır. Hem akranları hem de öğretmenleri tarafından benimsenen yaklaşım biçimi, bireyin sosyal yaşantısının yanı sıra akademik başarı düzeyinin de önemli bir yordayıcısı olmaktadır. Benlik saygısının çocukların okul yaşantısında da önemli etkileri vardır. Sınıf içi etkinliklere katılım, öğretmenin kullandığı teknikler ve sınıf içi kuralların netliği öğrencinin memnuniyet düzeyini etkilemektedir. Gereğinden çok rekabetin olduğu, öğretmenin merkezde yer aldığı ve destek düzeyinin düşük olduğu sınıflarda ise öğrenci devamsızlığında artış bulgulanmıştır. Araştırmalarda öğrenci katılımının ve öğrenci desteğinin yüksek olduğu sınıflarda öğrenen bireylerin gelişim sağlamada daha istekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, çocuktaki aidiyet hissinin ve öğretmen desteğinin duyumsatıldığı sınıflarda pozitif yönde benlik algısı gelişimi gözlenmiştir (Bencik, 2006).

Coopersmith (1967; Plummer, 2011, s. 22) bireyin yaşadığı duruma ve olayın yaşandığı zamana göre benlik saygısında değişimlerin olduğunu ifade etmektedir. Bu değişimler bireyin benlik saygısının gelişimi için doğal olmasının yanı sıra kişinin yapmak için çaba sarfettiği işin çeşidine, o an içinde bulunduğu ruh hâline ve yaşamında değer verdiği, önemseydiği kişinin tutumuna bağlı olarak da değişim göstermektedir. Bu değişimler sebebiyle Coopersmith, benlik saygısı kavramına

okul ve akademik yaşantı, sosyal çevre, aile ve ev yaşantısı gibi bileşenleri de dâhil etmiştir.

Triandis'in (1994) ve Bunard'ın (2005) "Bireyci bir toplumda yetişen öğrenciler, kendilerini motive etme ve geliştirmeye önem verir, benlik saygıları daha yüksektir. Sosyalist toplumda yetişenler ise birlikte çalışma, başkalarının haklarına saygı duyma ve onların gereksinimlerini karşılama değerlerini daha üstün tutarlar" (Akt., Plummer, 2011, s. 22) şeklindeki ifadeleriyle benlik saygısı ve benlik kavramlarının etkilendiği, farklılık gösterdiği bir başka etkenin de 'kültür' unsuru olduğu söylenebilir.

Benlik kavramının bireyin yaşantısına bağlı olarak düzenli biçimde gelişim gösterdiği kabul edilmekle beraber kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi (Erbil, Divan ve Önder, 2006; Özkan, 1994; Yiğit, 2010), anne ve babanın olumlu tutumu (Gander ve Gardiner, 2007; Şanlı ve Öztürk, 2012), ailenin gelir düzeyi, ailenin ilgisi, annenin mesleği (Özkan, 1994), kardeş sayısı (Yiğit, 2010), atletik yetenek (Korkmaz, 2007), kronik sağlık sorunları (Öz, Yılmaz ve Akçay, 2009) gibi unsurlardan da etkilendiği bilinmektedir.

2.2.4. BENLİK SAYGISI VE ÇOCUKTA BENLİK SAYGISININ GELİŞTİRİLMESİ

Benlik saygısı ilk kez 1890 yılında ABD'li psikolog William James tarafından, kişinin içinde yer alan ve arzularıyla başarıları arasındaki uyum olarak tanımlanan bir kavram (Duclos, 2016, s. 13) olarak karşımıza çıkar. Benlik saygısı, psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında en çok araştırılan ve tartışma alanı oluşturan temel değişkenlerden biridir.

Pişkin'e (1996) göre benlik saygısı (self-esteem) insan davranışlarını belirleyen önemli bir kişilik değişkeni; Gurney'e (1988) göre "insanların sahip olduklarını hissettikleri görece değerli olma ve kabul edilme" (Akt., Plummer, 2011, s. 20); Demirel'e (2018, s. 14) göre de kişinin bir alanda yeterli, başarılı ve değerli olma, daha genel anlamda ise kendinden memnun olma duygusu olarak ifade edilmektedir. Coopersmith (1967) ise benlik saygısı kavramını "kişinin kendisi hakkında ve sürekliliği olan değerlendirmesi" anlamında kullanmıştır.

Monbourquette ve arkadaşları (1998) bir kişinin benlik saygısının niteliğini değerlendirmeyi sağlayacak üç bileşen olduğunu ifade eder. Bunlardan birincisi, kişinin kendine ve davranışına yönelttiği bakışıdır. Yani kişinin, kendini görmesidir. İkincisi, varlığına ve davranışlarının sonuçlarına ilişkin yaptığı kendi hakkındaki iç diyalogu yani, kişinin kendini duymasıştır. Üçüncüsü ise kendisi ve eyleminin meyveleri hakkında yaşadığı duygularıdır ki bu da kişinin kendini sevmesidir (Akt., Duclos, 2016).

Hirsch ve DuBois (1991) ise benlik saygısını bireyin kendisini sevmeye, kabul etmeye ve saygı duymaya ölçütlerine göre tanımlamaya çalışmış ve özsaygıya ilişkin iki farklı kuramsal görüş sunmuştur. Bu görüşlerden ilki özsaygının kişinin sınırlı alandaki algılanan başarı düzeyi olarak görülmekte, ikincisi ise kişinin kendi için önemli olduğunu kabul ettiği kimselerin onu nasıl gördüğüne ilişkin algısı biçimindeki görüştür (Akt., Erözkan, 2005, s. 64).

Benlik saygısı ile ilgili en kapsayıcı tanım ise Josianne de Saint-Paul'un (Akt., Duclos, 2016) ifadesidir. Bu ifadeye göre benlik saygısı;

“...kişinin kendi değerinin ve insan olarak başkasına aktarılamaz öneminin bilincinde olmasına dayanan kendi kendinin olumlu değerlendirmesidir. Kendine saygı duyan bir kişi kendine iyi davranır, kendini sevmeye ve mutlu olmaya layık görür. Benlik saygısı aynı zamanda yaşamın içindeki olay ve güçlüklerle sorumlu ve etkili bir biçimde mücadele etmek için kişinin özgür iradesini, beceri ve öğrenme yetisini kullanabileceğinden emin olmasını sağlayan güvenlik duygusuna da dayanır.” (Duclos, 2016, s.13).

Rosenberg'in (1965) “kendinin değerli olduğunu duyumsamak” olarak tanımladığı benlik saygı düzeyinin yüksek olması, kişinin psikolojik açıdan sağlıklı olduğunun bir göstergesidir (Crocker ve Park, 2004). Bu yüksek düzey ise kişinin genel anlamda “iyi oluş” hâlini ifade etmekte (DuBois ve Flay, 2004) ve insanlar için motivasyon sağlamada vazgeçilmez bir güç olarak görülmektedir (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt ve Schimmel, 2004) .

Duclos (2016, ss. 97, 157) benlik saygısının gelişmesinde çocukluk döneminin önemine dikkat çeker ve ebeveyn eğilimlerinin bu konuda önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Burada esasında benlik saygısı ile motivasyon arasındaki ilişkiden bahseden Duclos, çocuğun yaşadığı deneyimler sırasında başarı

elde edemediğinde motor, zihinsel ve toplumsal etkinliklerde ilerleme sağlayamayacağını; kişisel olarak değerli olduğu hissini duyumsayıp, becerilerinin farkında olduğunda ise iyi bir benlik saygısına sahip olacağını ifade etmektedir. Bu durumun motivasyon ve motivasyon sonucunda gelişen öğrenme sürecinin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir (Şekil 2-4).



Şekil 2-4: Benlik Saygısı ve Motivasyon (Duclos, 2016, s. 157)

Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarının fiziksel, zihinsel, toplumsal ve kişisel anlamdaki güçlü yönlerinin tamamını bir arada görmeleri gerektiğini ama genel anlamda sadece ön plana çıkarttıkları bir iki yön ile çocuklarını sınırlandırdıklarını dile getirmektedir. Bu durum çocuğun ebeveyn kontrolünde belli bir alanda başarılı olduğunu ama kendi bütününe baktığı zaman gerçekten kendini yansıtan, olmak istediği yerde olup olmadığının sorgulanmadığını belirtmektedir. Ebeveynin beklentileri ve kendince önemli gördüğü ölçüde çocuğun “ideal ben”inin oluştuğunu ve çocuğun kendisi hakkında bildiği bütün güçlü yönleri ile ebeveyni tarafından oluşturulmuş “ideal ben”i arasındaki farkı gördüğünde ise kendilik değerini belirlemede zorluk yaşadığını ifade etmektedir (Duclos, 2016, ss. 97,98). Plummer (2011, s.20) benlik saygısının kişinin belleğinde canlandırdığı, kendini görmek istediği, olması gerektiğine inandığı “ideal ben” ile ruhen benimsediği “ben” arasındaki farklılığın kişinin sahip olduğu benlik saygı düzeyi olduğunu belirtir.

Bireyin benlik saygısının oluşumunda aile etkeninin yanı sıra okul türü öğrenme yaşantısı da önemlidir. Çocuk ailesi ile olan etkileşiminden sonra

toplumsallaşmanın en etkin olduğu okul yaşantısı ile karşılaşır. Bireyin sosyal yaşamındaki dinamiklerin en önemli ürünü sahip olduğu benlik saygısıdır. Okulda çocuk için değerli kimselerin (öğretmen, arkadaş, vs.) olumlu/olumsuz, sözlü ve fiziksel ifade biçimleri bireyin benlik saygısının şekillenmesinde etkilidir. Fikren ve davranışsal olarak desteklenen bir çocuk olumlu benlik saygısı geliştirirken görmezden gelinen, sözlü/fiziksel şiddete uğrayan, kendini ifade etme çabası reddedilen ya da bastırılan çocuklarda olumsuz ya da düşük bir benlik saygısı gelişecektir.

Düşük benlik saygı düzeyine sahip çocukların çoğu, yaşamları süresince elde etmiş oldukları başarılarının kendi kontrolleri olmaksızın başka etkenlere bağlı olduğunu düşünürler. Bu sebeple de kendilerine olan güven duygusunda azalma ve gelecek yaşamlarında başarılı olma şansını kendileri azaltmış olurlar (Yavuzer, 2018, s. 17).

Duclos (2016, s. 47) benlik saygısının çocukların eğitimine bütünleşik devam eden bir süreçte geliştiğini, bu sürecin somut yollarla ve uygun eğitsel tutumlarla beslenmesi gerektiğini belirtirken benlik saygısı kaynağının ise çocuğun dışında, değer verdiği ve onun için önemli olan kişilerin olumlu tepkisine bağlı olarak geliştiğini ifade etmektedir. Benlik saygısı, çocuğun bilinçlenme süreci içinde karşılaştığı olumlu sözel tepkilerle kurulmaktadır.

Bu bilinçlenme süreci çocukların yaşamda sahip olacakları başarı ve başarısızlıklarının ilk örneklerini deneyimledikleri okullarda gerçekleşir. Yapılan çalışmalar arasında yer alan en erken araştırma (Rosenberg, 1965), düşük benlik saygısının depresyon, kaygı ve zayıf okul performansı ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle okul yaşantısında başarısızlıkla karşılaşan bir çocuk her gün aynı duruma maruz kaldığında ve çözüm üretilmediğinde, benlik saygısı önemli ölçüde ve olumsuz bir artış düzeyinde etkilenecektir. Dolayısıyla sadece aile ve arkadaş çevresi değil öğretmen tutumları da çocuğun benlik saygısının gelişiminde önemli bir etkidir. Öğretmenin tutum ve davranışları, iletişim kurma ve kurulan bu iletişimin sağlıklı biçimde devamını sağlama becerileri, akademik anlamdaki yeterlikleri, kendilik değerinin düzeyi, çevresi ile olan sosyal ilişkileri, empati kurma beceri düzeyi gibi değişkenler çocuğun benlik saygısı gelişiminde göz ardı edilmemesi gereken etkenler arasındadır.

Benlik saygısını konu edinen araştırmalar incelendiğinde düşük özsaygının kişideki yaşam doyumunu azalttığı, yalnızlık hissini duyumsattığı, depresyona sebebiyet verdiği görülmektedir. Tam tersi durumun yaşandığı yüksek düzeydeki öz saygının da bireyin kendinin farkına vardığı ve olduğu gibi kabul ettiği duygusunu oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmaların aidiyet duygusu, akademik anlamdaki başarısı ve kişilerarası iletişimle ilişkisi olduğu da bulgulanmıştır (Erözkan, 2005, s. 64). Benlik saygısının cinsiyet rollerinden bağımsız olduğu (Carlson, 1965), benlik saygısı düşük olan bireylerin duygularını ifade etmede güçlülük yaşadıkları ve öz güvenlerinin de düşük olduğu ulaşılan başka bir sonuçtur (Gazda, 1982).

Olumlu bir benlik kavramı -yani kişinin kim olduğuna dair sahip olduğu inançlar dizisi-, birçok eğitim ğretim yaşantısında arzu edilen bir durumdur. Söz konusu durum genellikle akademik başarı gibi istenen diğer sonuçların elde edilmesinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülür (Marsh ve Yeung, 1997; Skaalvik ve Valas, 1999). Ancak yapılan araştırmalar akademik başarı ve benlik kavramının akademik olmayan bileşenlerini ayırma gereğini vurgulamıştır. Akademik başarının akademik benlik kavramıyla büyük lde ilişkili olmasına rağmen, benlik kavramının küresel ve akademik olmayan bileşenleriyle neredeyse ilişkili olmadığını gösteren çok sayıda çalışma olduğu belirtilmiştir (Kung, 2009, s. 388).

Plummer (2011, ss. 13-18), çocukta benlik saygısının oluşumunda ve sürdürülmesinde en temel şeyin “dş” ve “dş kurmak” olduğunu ifade etmiştir. Düşlerin, yaşamımızın bir parçası olduğunu, bebeklik ve ilk çocukluk döneminde ortaya çıktığını, düşünce ve davranışları etkileyip yaşamın içinde bireyin daha bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olduğunu ve zamanla bir tür danışmanlık ve terapi biçimi hâline geldiğini belirtmektedir. Bu sebeple Glouberman (2003) tarafından ortaya atılan ve asırlar öncesinde iyileştirme geleneği olarak önemli bir rol oynayan “dş kurma çalışması” ile “benlik saygısı”nı ilişkilendirmiştir. Benlik saygısı olmayan çocukların kurdukları düşlerin olumsuz olduğunu ve kim oldukları konusunda kendilerine anlattıkları “yk”y de olumsuzlaştırdıklarını ve bunu genelleştirdiklerini ifade ederek bu durumu örneklendirir:

“ocuk bir konuda kendini başarısız olarak hayal eder, bu hayalini sayısız başka hayallerle ilişkilendirir ve sonunda şu kaniya varır:

'başarısız bir kişi, her zaman başarısızlığa mahkûm bir kişi'dir. Bu çocuğun anlatacağı öykü şöyle olur: " 'Ben' işe yaramam; hiçbir şeyi sınıftakiler kadar iyi yapamıyorum. Kimse benimle arkadaş olmak istemez. Herkes aptal olduğumu düşünüyor..." Bunlar çocuğun anlık sözleri değildir, öğrendikleri, duyumsadıkları ve başkalarına da anlattıklarıdır. Gelecekte de aynılarını söyleyecektir, çünkü ne kadar çok yinelerse, hayalleri bundan o kadar etkilenecektir (s.15)".

Plummer (2011, s. 16) söz konusu tespitten yola çıkarak çocukların düşlerini yapıcı biçimde geliştirmelerine zemin hazırlayan etkinlikler tasarlayarak olumlu düşler yapılandırılmalarına dolayısıyla da olumlu benlik saygısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu dile getirmekte; "Çocukların hayallerini kontrollü öyküler ve gezintiler çerçevesinde kullanarak karşılaştıkları karakterler ve nesnelere iletişime geçmelerine, sorularını, sorunlarını ve ikilemelerini temsil eden kendi resimlerini oluşturmaya yüreklendirme"nin bir başlangıç olabileceğini ifade etmektedir.

2. 3. ELEŞTİREL OKUMA

Bu bölümde eleştirel okuma başlığı altında eleştirel düşünme, eleştirel düşünmeden eleştirel okumaya, yazınsal nitelikli metinlerin eleştirel okunması başlıklarına yer verilmiştir.

2.3.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

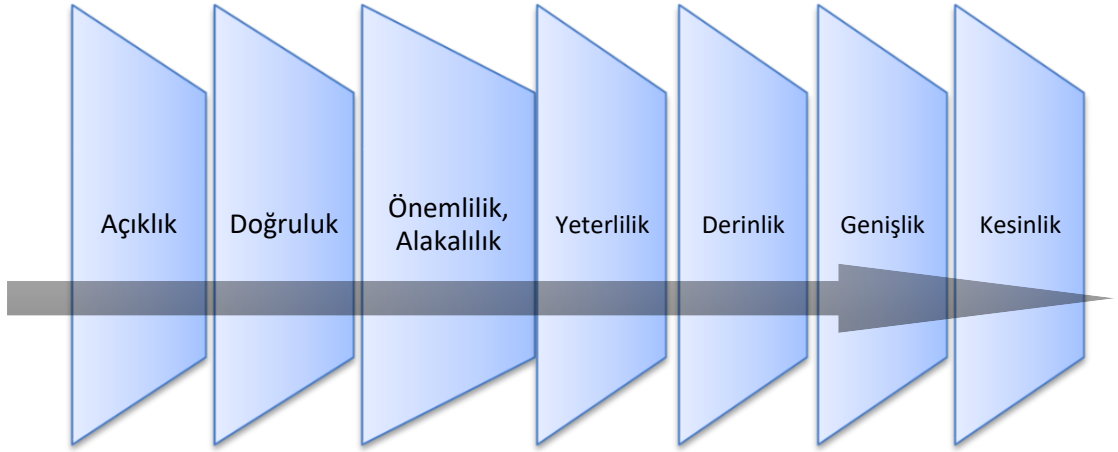
"Önemli olan, 'doğru' düşünmenin, yani olayların ve olguların geçiciliğini ve değişebilirliğini çıkaran düşünmenin öğretilmesi."

Bertholt Brecht

İnsanlar yaşamdaki varoluşlarını, duygu ve düşüncelerinin ürünü olan dil aracılığıyla ifade etmektedir. Duygular, zihnimizde yer alan düşüncelerin bir ürünü, düşünce ise insanın evreni algılayış biçimine ilişkin sahip olduğu girişimlerin bir ürünüdür. İnsanlar zihinlerindeki şemalara aktarmış oldukları düşüncelerini, sözcükleri ya da işaretleri kullanarak ifade etmekte özgürdür. Yaşantı sürecinde elde edilmiş birikimlerini belirli bir düzen içinde karşısında bulunan insanlara aktarırken bu ifade biçimlerini kullanırlar. Düşünme ve iletim sürecinde, edinilen birikimin ele alınan konu merkezinde yargıda bulunarak aktarıldığı etkileşim biçimi ise "eleştiri" olarak karşımıza çıkar.

Kritik sözcüğünün, etimolojik açıdan bakıldığında eski Yunancada “yargılamak” anlamına gelen “krinein” sözcüğünden geldiği bilinmektedir. “Yunancadaki ‘krinein’ kökünden türetilen, aynı zamanda eleştirel ve eleştirici anlamında ‘kritikos’, Latinceye ‘criticus’ olarak geçmiştir. Sonrasında Avrupa dillerince yaygınlaşmıştır” (Akt., Şenöz-Ayata, 2003, s. 2; Kaya, 1997). Fransızcada “critique”, Almancada “kritik”, İngilizcede “criticism”, Arapçada “tenkit”, Türkçede “elemek” kökünden gelen eleştiri sözcüğü (Yurga, 2014, s. 17), farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanan bir kavram olmuştur (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s. 21). TDK’nin Güncel Türkçe Sözlüğü’nde ise eleştiri (2005) “Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit” (s. 787) şeklinde tanımlanmaktadır.

Nosich (2015, s. 137) salt düşünmeyi eleştirel düşünmeye döndüren iki temel ögenin varlığından bahseder. Bunlardan ilki eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme olduğu gerçeği, ikincisi ise düşünmenin yüksek düşünme standartlarını karşılayan bir düşünme biçimi olduğudur. Zihinsel etkinlikleri canlı kılmaya yönelik bilişsel bir beceri olarak da ifade edilen (Benesch, 1993) eleştirel düşünmenin, gerçek bir eleştirel düşünme olup olmadığını ortaya koyan yedi ölçüt bulunmaktadır (Nosich, 2015). Nosich’in belirlemesine göre oluşturulan grafik aşağıda, Şekil 2-5’te yer almaktadır.



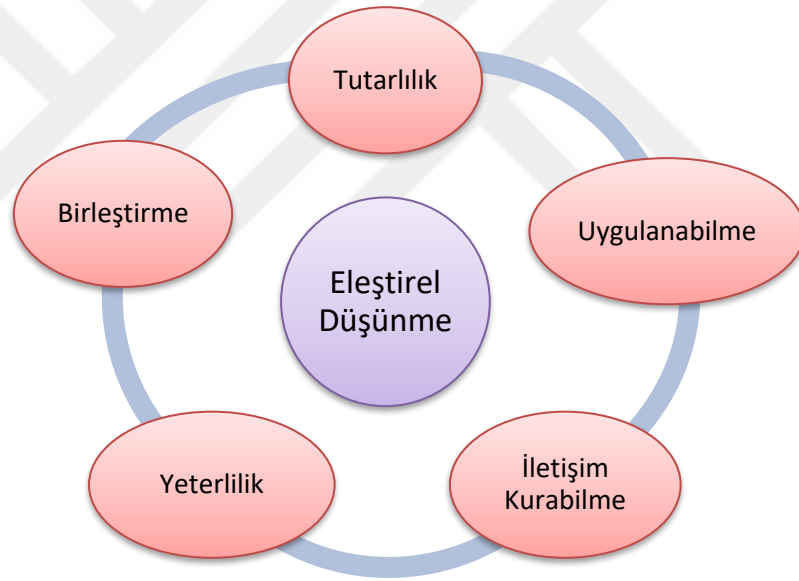
Şekil 2-5: Eleştirel Okumanın Yedi Ölçütü (Nosich, 2015, s.137)

Şekil 2-5'te görüldüğü üzere bu yedi ölçüt kişinin kendi düşünmesi üzerine yansıtma yapabileceği, ardışık bir dizi standardı ifade etmektedir. Bu standartlar ise kişinin zihninde kurmuş olduğu mantığın açık, doğru, önemli-alakalı, yeterli, derin, geniş ve kesin olmadığının bir göstergesi olan ekranlar ya da filtreler ile ifade edilmiştir (s. 138). Kişi, düşünmesinin eleştirel olup olmadığını sorgulamak için bu yedi standardı sırasıyla kendi düşünmesine yansıtacaktır. Bunu yaparken de zihinsel süreç aşağıda yer alan ölçütlerin betimlediği soruları yansıtma kullanılabacaktır (Nosich, 2015).

- a. Açıklık: Düşünme sade, anlaşılabilir ve açıklayıcı mı?, Bunu açık bir şekilde söylüyor muyum?, Bu benim beynimde açık mı?
- b. Doğruluk: Düşünme doğru mu?, Onaylanmış, doğrulanmış ve akla yatkın mı?, İfadeler doğru, gerçek mi?
- c. Önemlilik, Alakalılık: Düşünme önemli olan şey üzerine odaklanıyor mu?, Düşünme, var olan problemle ilgili olarak ne kadar ilişkili, merkezi ve önemli?
- d. Yeterlilik: Düşünülen konuyla ilgili kapsamlı bir düşünme eylemi gerçekleşti mi?, Karar vermek için yeterince mantıklı bir düşünme sağlandı mı?, Bu, yeterli şekilde düşünüldü mü?

- e. Derinlik: Problemin altında yatan teori, açıklama ve karmaşıklıkları uygun biçimde dikkate aldım mı?, Yeterince derinlemesine düşündüm mü?
- f. Genişlik: Durumun farklı yönlerini, diğer bakış açılarını uygun biçimde dikkate aldım mı?, Yeterince geniş biçimde düşündüm mü?
- g. Kesinlik: Mantıklı düşünme yeteri kadar detaylı, hatasız mı?, Düşünme kesin mi?, Düşünmeye yeteri kadar odaklanılmış mı? (s. 138-158).

Nosich'in (2015) yedi ölçütünün yanı sıra Özden (2005, s. 160) eleştirel düşünmeye ilişkin beş kural belirlemiştir. Bu beş kural bir kimsede var olan eleştirel düşünme becerisini de yansıtmaktadır. Bu kurallar aşağıda yer alan görselde sunulmuştur.



Şekil 2-6: Eleştirel Düşünmenin Beş Ana Kuralı (Özden, 2005, s. 160)

Şekil 2-6'da yer alan görsele göre eleştirel düşünme, kişinin sahip olduğu düşüncelerindeki tutarlılık, birleştirme, yeterlilik, iletişim kurabilme ve uygulanabilir olma özelliklerinin bütünüyle ilişkilidir. Eleştirel düşünen bir insan savunduğu düşüncedeki zıtlıkları bir kenara bırakarak görüşlerinde tutarlı olmayı benimsemeli, ön yargı ve otoriteden kaçınmalıdır. Var olan düşüncenin birbiri ile ilişkili bütün boyutlarını organize ederek değerlendirebilmeli, deneyimleriyle oluşturduğu düşünce

birikimini bir modele uygulayabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Aynı zamanda düşündüklerini açık, kolay ve anlaşılabilir biçimde çevresindeki insanlara aktarabilmeli ve iletişim kurabilme becerisini edinmiş olmalıdır.

Özden'in (2005) ifadesiyle "kendi düşüncemizi ve etkileşim hâlinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen etkin ve organize edilmiş zihinsel bir süreç" (s. 161) olarak da tanımlanan eleştirel düşünmenin, rehber olma niteliği taşıyan kimi önemli özellikleri vardır. Bu özellikleri alanyazına değerli katkılar sağlamış Nosich (2015, ss. 3-5), Özden (2005, s. 160) ve Demircioğlu'nun (2018, s. 28) görüşlerine bağlı olarak şöyle sıralayabiliriz:

1. Eleştirel düşünme salt düşünmeden farklı ve meta-bilişsel bir süreç olup kişinin kendi düşünmesi üzerine düşünmesini içerdiğinden dolayı yansıtıcıdır.
2. Eleştirel düşünme belleğimizde var olan düşüncelerin yargı olarak ifade edilebilmesi için birtakım ölçütlere bağlı olması gerekir.
3. Eleştirel düşünme gerçekçidir. Gerçek problem durumlarına odaklanır ve var olan inanç ve yapılanların ötesinde düşünmeyi gerekli kılar.
4. Eleştirel düşünme mantıklı düşünme sürecini gerektirir.
5. Eleştirel düşünme soru sormayı, bu soruların mantığını kavrayarak çözüm üretmeyi ve mantığın sonuçlarına inanmayı içinde barındırır (Nosich, 2015, s. 3-10).
6. Eleştirel düşünme söz konusu zekâ, bilgi, zihin ve zihinsel becerilerin hareketli kılındığı bir süreci kapsadığından etkin olmayı gerektirir.
7. Eleştirel düşünme, ön yargı ve otoriteden uzak, kişinin bağımsız düşünceler üretmesini gerektirir.
8. Eleştirel düşünme, kendi düşüncelerinden bağımsız, başka fikir ve görüşleri değerlendirmeyi ve yeni görüşlere açık olmayı gerektirir.

9. Eleştirel düşünme, kişinin sahip olduğu savı destekleyen delil ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.
10. Eleştirel düşünme, neyin neden, neyin sonuç olduğunu, temel düşünceler ile destekleyici düşüncelerin ayrımının yapılabildiği organizasyonu gerekli kılar (Özden, 2005, s. 160).
11. Eleştirel düşünme, akıl yürütmeye dayalıdır. Derinlemesine düşünmeyi ve odaklanmayı gerektirir (Demircioğlu, 2018, s. 28).

Eleştirel düşünmeye ilişkin tespitlerden sonra alanyazında çalışan farklı araştırmacıların tanımlarına yer vermek uygun olacaktır. Bu tanımlardan ilki Robert H. Ennis'e aittir. Ennis (1993) eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme olduğu gerçeğinden yola çıkarak "Eleştirel düşünme, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı yansıtıcı düşünmedir." (s. 180) tanımını yapmaktadır. Sternberg (Akt., Lipman, 2003, s. 209) eleştirel düşünmeyi "insanların problemleri çözmek, karar vermek ve yeni kavramları öğrenmek için kullandıkları zihinsel süreç, strateji ve tasarımlar" olarak ifade ederken Lipman "Eleştirel düşünme, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kriterler üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir." (Nosich, 2015, s. 2) şeklindeki tanımı ile alanyazına önemli katkılar sağlamıştır. Bunun yanı sıra Lipman (2003, s. 209) eleştirel düşünmenin okullarda tek başına düşünmeyi geliştirmek için katkı sağlamada yeterli olmadığını, bilişsel gelişime büyük katkı sağlayan bir bileşeni temsil etmesine rağmen, eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcı ve özenli düşünme ile bir araya getirildiğinde tamamlandığının altını çizmektedir. Dinleme/izleme ve okuma etkinlikleri sırasında eleştirel düşünceden yararlanılarak öğrencilerin okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırıp değerlendirme yapabilmeleri sağlanır.

Öğretim sürecinde, önceki öğrenmelerle yeni öğrenilenleri harmanlayıp etkin zihinsel süreçlerden geçirecek yorumlayan, konuşma ve yazma etkinlikleri aracılığıyla görüşlerini öne süren, öğrenmelerini sentezleyerek yorum belirten ve çözüm odaklı sosyal yaşamın heralanına yansıtılabilen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Bu doğrultuda eleştirel yöntemlerin kullanım amaçları şöyledir sıralanabilir (Işık-Aydın, 2017):

- a. Eleştirel Dinleme/İzleme: Dinlenen ya da izlenen konuyla ilgili soru sorma yetisi kazandırarak derin düşüncelerini desteklemek, nesnel bakış açısıyla konuyu değerlendirmelerine rehberlik etmek.
- b. Eleştirel Konuşma: Nesnel bakış açısıyla konuya ilişkin değerlendirmeler yaparak fikir üretme, yorum yapma ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek.
- c. Eleştirel Yazma: Yaşanan olay ve durumları nesnel bakış açısıyla değerlendirme, yorum yapma ve çözüm üretmeyi sağlamak (s. 32).

Chaffee (Akt., Dağkiran, 2010) ise eleştirel düşünmenin “anlayışımızı netleştirmek ve geliştirmek için düşünme sürecini dikkatle inceleyerek dünyayı anlamlandırdığını” ifade eder. Salt düşünmeden farklı olan eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünmesini yaratabilmesi için sorgulamasını yansıtmasını içerir. Üzerinde çalışılacak ya da konuşulacak konuya ilişkin sahip olunan düşünce üzerine düşünmedir eleştirel düşünme. Eleştirel düşünme yetisine sahip bireyler aynı zamanda iyi birer eleştirel okuyucudur. Sahip oldukları zihinsel yetiyi ele alınan konu üzerindeki düşünceleri analiz etme, yorumlama, sentezleme, değerlendirme ve anlam üretme süreci ile sonlandırırlar. Bunu yaparken herhangi bir otoriteye bağlı kalmaz, savlarını kanıtlar ve kurmuş oldukları kavramsal ilişkilerle bağdaştırarak çıkarımda bulunur ve yargılama sürecinde araç olarak kullanırlar. Bütün bu süreçte yargılamaya bağlı edinmiş oldukları entelektüel düşünceler okuma ile ilişkili olduğundan, eleştirel düşünme eleştirel okumadan bağımsız düşünülmemektedir. Aksine bir arada sistematik ve bağlantılı olduğu bilinmektedir.

2.3.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME DEN ELEŞTİREL OKUMAYA

Lipman (2003, s. 206) “eleştirel düşünme” ninulaşılan bilginin niteliğini ve niceliğini arttırmayı amaçlayan düşünürler tarafından, düşünmenin kalitesini ve niceliğini geliştirme çabaları ile ortaya atılmış oldukları ve olasılıkla insanlık tarihinin kendisiyle eş değer bir zaman diliminde ortaya atılmış bir düşünme biçimi olduğunu belirtir. Sokrates’e kadar uzanan eleştirel düşünme kavramı, önceleri felsefe aracılığıyla davranışlara rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme biçimi olarak ifade edilmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195). 20. yüzyılın başlarından sonra tanımlanmaya başlanan eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içinde barındıran

çok yönlü bir süreci kapsamaktadır (Dağkırın, 2010). 1990 yılında ise Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) öncülüğünde ABD ve Kanada'dan katılım sağlayan 46 kuramcı bir dizi çalışma gerçekleştirmiş ve eleştirel düşünmeye ilişkin disiplinlerarası düzlemde bir tanım geliştirilmiştir. Bu tanım "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195) biçiminde tanımlanmıştır.

Ruggiero (2017, s. 52) ise düşünmenin yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel olmak üzere üç geniş kategorisi olduğunu ifade eder. Bunlardan eleştirel düşünmenin, "özü değerlendirme" olduğunu, bu değerlendirmenin yapılırken iddia ve kanıtların test edildiğini, hangilerinin değerli hangilerinin değersiz olduğuna karar verildiği bir süreç olarak tanımlar. Eleştirel düşünme bir alışkanlık sorunudur ve eleştirel düşünürler uygun soruları sorma yeteneğine sahiptir (s. 54).

Dil ve düşüncenin insanı insan yapan, insanca özelliklerin başında geldiğini vurgulayan Hançerlioğlu (2007, s.17), dünyaya açılan ilk canlı olarak tanımladığı insanın, bu açılımı dili ve düşüncesiyle gerçekleştirerek özgür insan kılındığını ifade eder. "Özgür insan, Jefferson'ın ifadesiyle 'okuyan insan'dır." Çünkü Özdemir okumanın; bilgisizliği, kör inançları ve saplantıları yenen bir güç olduğunu, okudukça insanı bilinç düzeyine taşıyarak tam insan kılacağını (2005, s.18), tam insanın ise bilgilenme ve bilinçlenme ile aydınlığı arayan insan olduğunu ve eleştirel okumanın da bu kişilik kumaşının dokunduğu tezgâh olarak tanımlandığını dile getirir (2013, s. 20).

Eleştirel okuma ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki incelendiğinde iç içe geçmiş bir sürecin varlığından bahsedilir. Eleştirel okuma sürecinin etkin olabilmesi için kişinin eleştirel düşünme eylemini gerçekleştiriyor olması beklenir. Çünkü düşünme sürecinden elde edilen çıkarımların yargıya ulaşma sürecinde de düşünme devam etmektedir. Dolayısıyla her iki eylem basamağında da kişi ilgili konuya ilişkin düşüncelerini sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla ele almakta, doğru çıkarım ve değerlendirmeleri yapabilmek için sistemli bir dizi eylemi gerçekleştirmektedir. Eleştirel düşünmenin etkin olduğu okumalarda kişi üst düzey düşünme becerilerini kullandığı için eleştirel bir okuma gerçekleştirmiş olur. Üst

düzy düşünme becerileri kişinin metni sorgulayarak, analiz ederek, değerdendirme süreçlerinden geçirdiği ve metnin yeniden yapılandırıldığı bir okuma biçimidir.

Değişen birey ve toplum ihtiyaçları, eğitim öğretim sürecinde de bir takım öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarında yenilik ve gelişimi zorunlu kılmıştır. Bu değişim çağdaş değerdleri benimseyen ve temsil düzeyi yüksek, hoşgörölü ve empati yapabilen, üretken, edinmiş olduğu birikimi yaşam evrelerinde işlevsel olarak kullanabilen, problem çözme yetisine sahip, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, iletişim becerilerinde yapıcı ve girişimci ruha sahip bireylerin toplumun yapısını oluşturmadaki önemli rolünü tanımlamaktadır.

Söz konusu niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde hizmet edecek öğretim programlarının da bilgi aktarmanın dışında kişiye özel ve farklılıkları gözetten, değerd ve beceri kazandırma odaklı, açık ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmış olması gerekmektedir. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları arasında yer alan “temel dil becerilerinin yanında üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak” ifadesi ise eleştirel okuma ve sorgulayarak anlam kurma sürecini betimlemektedir (MEB, 2019).

Her katılımcı bireyin kendisi ile ilgili alınan kararlarda bilinç sahibi olabilmesi için eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s. 212). Öğrencilerin dilsel becerilerini üst düzey düşünme süreçleriyle ilişkili olarak ölçmeyi amaçlayan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), öğrencilerin metinlere eleştirel olarak yaklaşabilmeleri için önemli değerdendirme noktalarından birini oluşturur (Ateş, 2013, s. 42). Türkçe öğretimının öncül amaçlarından biri de okuma ediminin kazandırılmasıdır. Bu noktada çocuklar ve gençler için üretilen metinlerin özellikle eğitim öğretim sürecindeki önemi büyüktür (Dilidüzgün, 2004, s. 44). Çocukların okuma-yazma ve okuryazarlık becerilerinin kazanıldığı, yaşamın ilk dönemlerinde ortaya çıkan gelişimsel bir süreç olarak ifade edilen ve eğitim alanında hâlâ baskın olan “okumaya hazır olma” yaklaşımı, çocukların formal okuma öğretiminden yararlanmadan önce ne tür becerilere sahip olmaları gerektiği sorusuna odaklanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 848). Yapılan araştırmalar eleştirel okuma becerisinin ilkökul düzeyinden itibaren kazandırılabilceğini (Wolf, 1967; Wolf, King ve Huck, 1968)

ama okuma öğretimine ilişkin var olan algıdan dolayı bu becerinin kazandırılmasının ihmal edildiği yönündedir (Ateş, 2013, s. 42).

Combs'a (1992, s. 3) göre eleştirel okuma aynı anda birkaç düşünce düzeyi kullanan etkileşimli bir süreçtir. Eleştirel bir okuyucu olmak, bir öğrencinin gözlem yapmasını, çıkarımlar üretmesini ve hipotezler oluşturmasını gerekli kılar. Bu durum aynı zamanda problem çözme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin de sahip olduğu özelliklerdendir. Problem çözme stratejileri, öğretmenlere eleştirel okuma becerilerini öğretmede bir çerçeve sunarken, öğrenciler için de karşılaşılan yeni durumda yeni bilgiler edinmeleri için bir araç görevini üstlenmektedir.

İpşiroğlu (2015, s. 47) eleştirel düşünmenin öğrencilere öğretilmesinde iki temel unsurun varlığından bahseder. Bunlar okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması ile düşünmeyi önceleyen bir ders programının düzenlenmesidir. Öyle ki öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarda daha yüksek bir anlama düzeyine ulaşabilmeleri için gözlem ve yargılarda bulunarak etkileşime girmeleri gerekir. Eleştirel okuma ve düşünme becerisi alanındaki araştırmalar, eleştirel okuma ve düşünmenin doğasını daha iyi anlamaya katkı sağlamakta, aynı zamanda öğrencilerin performanslarını arttırmada yararlı olan güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine de destek olabilmektedir (Nasrollahi, Krishnasamy ve Noor, 2015, s. 360).

Bilgi dünyasında “okur kimliği taşıyan herkesin kazanması gereken bir dil becerisi” (Saltık, 2018, s. 284) olarak tanımlanan eleştirel okuma, okur için dilsel ve kültürel düzlemde birtakım amaçları da yerine getirmektedir (Valerio, 2013, s. 994). Okurun dilin nasıl kullanıldığını, sosyal yaşamda ve tarihsel gelişim seyrinde nasıl bir değişim geçirdiğine yanıt bulması ve sorgulaması dil düzeyindeki amacını karşılarken, farklı kültürleri paylaşmak, içgörüyü ve farklılıkları desteklemeye izin vermesi de eleştirel okumanın kültürel düzeydeki amacını temsil eder.

Dale (1980) eleştirel okumayı analiz ettiği “The Critical Reader” başlıklı çalışmasında bir okumanın üç düzeyde ele alınabileceğini ifade eder. İlk düzey, eleştirel olmayan bir üretimin gerçekleştiği basit okuma türüdür. İkinci düzey olan yüksek okuma düzeyi okunan metinden çıkarımlarda bulunma ve metnin içeriğinin keşfedilmesini içerir. Yüksek okuma düzeyinde okur, eleştirel düşünmeyi gerçekleştirdiği takdirde yazarın söylemek istediğini analiz edebilmektedir. Üçüncü

düzyey ise metnin değerlendirilmesi ve süreyte uygulanmasını içermektedir. Güçlü bir bakış açısı geliştirmeyi ve eleştirel yargılamayı gerekli kılmakta, okurun metne nasıl eklemeler yapıp, kendisiyle nasıl bir ilişki kuracağı üzerine düşünmesidir (Akt., Dursun, 2012). Dale'nin eleştirel okumaya dair belirlediği dokuz özellik şoyledir:

- a. "okumadan bağımsızdır,
- b. sorun çözme merkezlidir,
- c. analitik ve yargısaldır,
- d. doğruya ulaşmada vazgeçilmesi güç bir çaba üzerine temellenmiştir,
- e. yaratıcı, hayalperest, anti-konformisttir,
- f. bireylerin en iyi düşüncelelerini birleştiricidir,
- g. bir içerim, katılımlı deneyimdir,
- h. dünyaya duyarlı eleştirel okurlara özel bir sözcük hazinesi kazandırır,
- i. (eleştirel okur) unutmak için değil, hatırlamak için okur (s. 12)."

Bir metnin eleştirel okunması sürecinde iyi bir eleştirel okurun, gerçeği fikirden ayırarak, yazarın amacını ve bakış açısını tanıyabilmesi gerekir. Bu ayrımı yapabilmek ve eleştirel bir okuma gerçekleştirmek için geliştirilmiş kimi okuma stratejileri vardır. Aydın (2016, ss. 83, 84) alışmasında eleştirel okumanın özellikleriyle örtüşen yedi okuma stratejisinden bahseder. Bu stratejilerden ilki, metni okumadan önce metni tanımaktır. Böylelikle kişi, konuya ilişkin genel bilgi edinmede bir "ön inceleme" yapmış olacaktır. İkinci strateji "bağlamsallaştırma"dır. Yani okurun kendi deneyimlerini okuma sürecine dâhil ederek metnin bağlamını kavramayı amaçlar. Üçüncü strateji olan "anlamak ve hatırlamak için sorgulamak" ise metnin içeriğine yönelik eleştirel sorular sormayı amaçlar. Dördüncü strateji sahip olunan inanç ve değer yargılarına dair yorum yapabilmektir. Okur, metni okuma sürecinde sahip olduğu inanç ve değerleri gözden geçirir ve metinde sunulan inanç ve değerler arasında bir karşılaştırma yapar ve kendince yaptığı bu karşılaştırmayı yorumlar. Beşinci strateji "ana hatlarını belirleme ve özetleme" stratejisidir ki bu strateji okura sunulan metnin ana fikrinin, ana fikri destekleyen

yardımcı fikirlerin belirlenmesi ve okurun kendi tümceleri ile ifade etmesi sürecini kapsar. Metinde anlatılan ve okura ulaşması istenen iletinin diğer düşüncelerle tutarlılığına bakılması süreci altıncı strateji olarak belirlenen “verilmek istenen düşünceyi değerlendirme” stratejisidir. Yedinci ve son strateji ise okurun sadece metne bağlı kalmayıp okuma metni ile ilişkili başka kaynakları da incelemesi ve onlarla da karşılaştırma yapması sürecini kapsayan “ilgili kaynaklarla karşılaştırma” stratejisidir.

Eleştirel düşünmeden eleştirel okumaya geçiş sürecinde özetlenen eleştirel okuma, eleştirel okur ve eleştirel okuma stratejilerinden başka eleştirel okumanın gerçekleşmesi için “okumaya konu olan” bir metin vardır. Özdemir’in (2005, s. 36) ifadesiyle metin, “okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey” (s. 37) dir. Bu doğrultuda metin türleri kullanım alanına göre türlerine ayrılır.

2.3.3. YAZINSAL NİTELİKLİ METİNLERİN ELEŞTİREL OKUNMASI

İpşiroğlu’na (1992) göre “eleştirinin bel kemiğini oluşturan anlama, bir olguyu tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan görüp değerlendirebilmedir” (s.19). Eğitim öğretim sürecinde anlama, okuma materyalleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Okuma materyalini sorgulama ve değerlendirme süreci olarak da ifade edilen eleştirel okuma, okurun eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve yazarın duyumsatmak istediği fikirlere vereceği tepkileri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle eleştirel okuma sürecinde okurun, sunulan metinde geçen sözcük ve ifadelerin altında yatan ideolojik düşünce ve varsayımların eleştirisini de yapıyor olması beklenir (Valerio, 2013, s. 994).

Özdemir’in (2005) ifadesiyle “metnin anlaşılması için gerekli çabayı gösteren kişi, okurdur” (ss. 32-33). Okur, yazınsal metinle iletişim sürecine giren, yazarın metnin dokusuna sindirdiği iletii algılamaya çalışan, farklı metin türleri üzerinde okuma deneyimi yaparak “okurluk donanımı” edinmiş kişidir.

Eleştirel okuma süreci, söz konusu metnin türü ve okurun belirlediği amaçlara bağlı olarak gerçekleşir. Her okuma edimi, bir amaca yöneliktir (Özdemir, 2005, s. 36). İlgi, ihtiyaç ya da bir takım zorunluluklardan dolayı gerçekleşen okuma

eyleminde çoğu zaman kişisel tercihler ön plandadır. Okuma, bireyi eleştirel anlamda özgür ve özgün düşünmeye sevk eden, çoklu bakış açısıyla derinleştiren, kendini ve başka yaşamları anlamaya, düşünmeye ve yorumlamaya sevk eden bir yoldur. Her okuma farklı bir amacı, her amaç da farklı bir okuma tekniğini gerekli kılar. Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan metinler yazınsal nitelikli metinler olduğu için, yazınsal nitelikli metinlerin eleştirel okunması süreci ele alınacaktır.

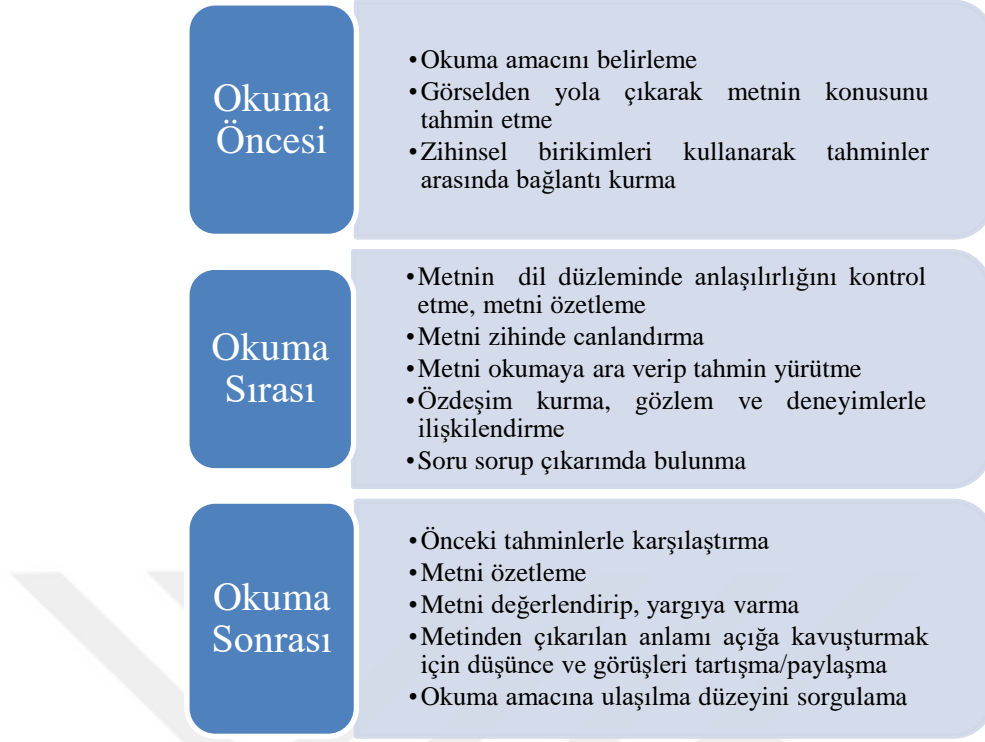
Şiir, öykü, roman ve oyun türündeki yazınsal nitelikli metinler amaç ve dilin kullanımını açısından öğretici nitelikli metinlerden ayrılmaktadır. Sever (2008) yazınsal nitelikteki kitapların amacını “çocukların sezme, duyma, düşünme güçlerini geliştirmek, onlara insana özgü duyarlıklar kazandırmak” (s. 140, 167) olarak ifade etmektedir. Özdemir’in (2005) “gerçeğin ya da yaşantının belirli bir anlama göre dil düzleminde yeniden üretilmesiyle oluşan yazınsal yaratı” (s. 43) olarak tanımladığı metinlerin özelliklerini, kendi tespitlerinden yola çıkarak aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

1. Yazınsal metinler gerçeğin yeniden üretimi, yeniden kurgulanmasıyla oluşturulur. Dolayısıyla okuru yeni bir iletişim konumuna dâhil eder.
2. Her yazınsal metinde genel ve geniş anlamıyla okura iletilmek istenen bir eylem vardır.
3. Yazınsal metinlerde olaylar zaman sırasına göre belirli bir dizilimle aktarılır.
4. Yazınsal metinlerde ileti örtüktür. Konuya yüklenen gizli anlam, gizli bir özdür.
5. Yazınsal metinleri okuma, metnin doğası gereği çok yönlü bir çabayı gerekli kılar.
6. Yazınsal metinlerde sunulan insan ögesi, okurun öteki kişilerle kurduğu iletişimi değerlendirmesi için bir fırsat yaratır.
7. Yazınsal metinlerde yaratılan ‘tip’, insana özgü niteliklerden birini anlatma ve yansıtmada bir araç olup büyüteç altına alınıp doruk noktasına çıkarılan kişidir.
8. Yazınsal metinlerde yaratılan “karakter”, kişilikle özdeşir ve oluşumunda bireysel ve toplumsal etkenler vardır.

9. Yazınsal metinlerde uzam ve zaman ögeleri, okura anlatılanları bütünleyen en önemli iki unsurdur.
10. Anlatısal her metnin bir anlatıcısı vardır. Okura anlatılanlar onun bakış açısıyla aktarılır. Anlatı açısında birinci kişi “ben öyküsel” kişidir ve okuru kurmaca dünyaya doğrudan çekebilir. Üçüncü kişi ise ‘öyküsel’ kişidir. Bu kişi bilen, gören ve duyan konumundadır.
11. Yazınsal metinler öyküleme anlatım biçiminde, okur üzerinde devinim yaratacak olay, eylem ve çatışmalarla oluşturulur (ss. 109-193).

Adalı (2010, s. 47) da öykü türündeki metinlerin eleştirel okunmasının birtakım teknikler doğrultusunda gerçekleşebileceğine değinir. Bu tekniklere Şekil 2-7’de yer verilmiştir.





Şekil 2-7: Öykü Türündeki Metinlerin Eleştirel Okunmasına İlişkin Okuma Teknikleri
(Adalı, 2010, s. 47)

Görüldüğü üzere yazınsal metinlerin eleştirel okunması sürecinde, metinlerin özelliklerinden yola çıkarak birtakım okuma teknikleri sürece dâhil edilmektedir. Metinlerin eleştirel okunmasında metin türünün belirleyici olduğu bilinmelidir. Eleştirel okumada, okurun metni kullanarak önceki birikimleriyle kurmuş olduğu bağlantı ve karşılaştırmalar da oldukça önemlidir. Okurun metinler arasında kurmuş olduğu bu bağlantı ve karşılaştırmalar ile geliştirmiş olduğu çözüm önerileri verimli bir değerlendirme yapmasına destek olacaktır. Böylece okur merak etme, düşünme, sorgulama, eleştirme, özeleştirme yapma, değerlendirme, çıkarımda bulunma gibi süreçlerden edinmiş olduğu birikimlerini sonraki yaşam durumlarına da yansıtacaktır. Kişinin eleştirel bir okur olabilmesi için okuma amacına yönelik ilgi duyduğu alanlarda bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bu birikim ise şüphesiz okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılması ile gerçekleşecektir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Analizi” ve “Araştırmanın Uygulama Süreci” başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bibliyoterapiye dayalı okuma programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin benlik algısı düzeyi ve eleştirel okuma düzeyi üzerine etkisini araştırmayı amaçlayan bu araştırmada “ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmacı kontrolünde gerçekleşen ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla gözlenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). “Bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulu, deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız atanmış olmasıdır” (Büyüköztürk, 2001, s. 3).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde, X'in yani müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla, X uygulanan grubun uygulanmayan gruba karşılaştırılması söz konusudur (Campbell ve Stanley, 1963, s. 12; Ekiz, 2009, s. 109). Kenny (1975, s. 345) yarı deneysel desen kullanılan çalışmalarda karşılanması gereken üç koşuldandır bahseder. Bunlar; müdahale uygulanan bir grup (deney) ile müdahale uygulanmayan bir grubun (kontrol) olması, ön test ve son test ölçümlerinin yapılmış olması ve müdahalenin zaman içinde deney ve kontrol grupları arasında bir fark oluşturması şeklindedir.

Bibliyoterapiye dayalı okuma programına katılmak isteyen gönüllü öğrenciler seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Araştırmada kullanılan 2x2'lik karışık desenden birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön test, son test) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni bibliyoterapiye dayalı okuma programı, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin öz saygı düzeyleri (sosyal özsaygı, ev-aile özsaygısı, akademik özsaygı ve genel özsaygı) ve eleştirel okuma düzeyleridir. Araştırmada kullanılan model Tablo 3-1'deki gibidir.

Tablo 3-1: Araştırmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünümüne İlişkin Dağılım

Grup	Ön Ölçüm	DeneySEL İşlem	Son Ölçüm
G1 (n=10)	Coopersmith ÖSE, EOÖ	BDOP	Coopersmith ÖSE, EOÖ
G2 (n=7)	Coopersmith ÖSE, EOÖ	Müdahale yok	Coopersmith ÖSE, EOÖ

G1: DeneY Grubu

G2: Kontrol Grubu

Coopersmith ÖSE: Coopersmith Öz Saygı Envanteri

EOÖ: Eleştirel Okuma Ölçeği

BDOP: Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı

Araştırmada nicel verileri elde etmede Coopersmith ÖSE, EOÖ ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araçlar veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre “Maksimum Çeşitlilik İlkesi Örnekleme” ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı örnekleme seçilecek kişiler konusunda kendi yargısını kullanabilir. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2006, s. 90). Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç “genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin olduğunu bulmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.109). Bu araştırmada da öz saygı düzeyi düşük ve ölçme aracı alt boyutlarındaki çeşitliliği gösteren durumlar arasındaki ortaklık ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır.

Yapılacak çalışmada örnekleme seçilecek grubu en iyi yansıtaacağı düşünülen okullar ziyaret edilmiş, okul müdürleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek öğrenci çeşitliliği hakkında bilgi toplanmıştır. Bu okullardan farklı sosyo-ekonomik düzeye ve kültüre sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü okul araştırma örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubuna katılan öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılı Balıkesir İli, Karesi İlçesi, Atatürk İlkokulu, 4. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırmanın deney grubuna (10), kontrol grubuna (7) öğrenci olmak üzere toplam (17) öğrenci seçkisiz atama yöntemiyle

belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamı dışında kalan öğrencilerden (3) kişi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Gelişimsel amaçlı kullanılan bibliyoterapiye dayalı okuma programının çalışma grubunda yer alan katılımcıların dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3-2’de gösterilmiştir.

Tablo3-2: Çalışma Grupları Grup ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Dağılım

	Kullanılan Yöntem	N	Toplam			
			K	E		
Grup	Deney	Bibliyoterapiye Okuma Programı	Dayalı	7	3	10
	Kontrol	Serbest Kitap Çalışması	Okuma	-	7	7
	Pilot	Bibliyoterapiye Okuma Programı	Dayalı	3	-	3

Deney ve kontrol gruplarına ön test uygulaması sırasında Kişisel Bilgi Formu verilmiş ve yanıtlamaları istenmiştir. Kişisel Bilgi Formları araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, anne-baba faktörleri ve okumaya ilişkin ilgileri hakkında bilgi edinmek, öğrencileri daha iyi tanımak ve nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 3-2’de görüldüğü gibi deney grubunun %70’i kız (n=7), % 30’u ise erkek (n=3) öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubunun ise tamamı % 100 erkek (n=7) öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kardeş sayısına ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-3’te sunulmuştur.

Tablo3-3: Deney ve Kontrol Grupları Kardeş Sayısına İlişkin Dağılım

		Kardeş Sayısı				Toplam
		Tek Çocuk	Bir kardeş	İki kardeş	Dört Kardeş	
Grup	Deney	1	6	2	1	10
	Kontrol	2	3	2	0	7
Toplam		3	9	4	1	17

Tablo 3-3 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sahip olduğu kardeş sayısına ilişkin bilgileri göstermektedir. Tablo 3-3 incelendiğinde deney grubundan (n=1), kontrol grubundan (n=2) öğrencinin tek çocuk olduğu; kontrol grubundaki (n=3) ve deney grubundaki (n=6) öğrencinin 1 kardeşi olduğu; kontrol grubundaki (n=2) ve deney grubundaki (n=2) öğrencinin 2 kardeşi olduğu görülmektedir. Deney grubundaki (n=1) öğrencinin ise 4 kardeşi olduğu çalışma grubu öğrencileri tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 1 ve 2’şer kardeşe sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aile birliğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-4’te sunulmuştur.

Tablo 3-4: Deney ve Kontrol Grupları Aile Birliğine İlişkin Dağılım

		Anne Baba Durumu		
		Birlikte	Ayrı	Toplam
Grup	Deney	8	2	10
	Kontrol	5	2	7
Toplam		13	4	17

Tablo 3-4’te deney ve kontrol gruplarının aile birliğine ilişkin dağılım incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubundan ikişer öğrencinin anne ve babası ile bir arada yaşamadığı görülmektedir. Deney grubundan (n=8), kontrol grubundan ise (n=5) öğrencinin yaşamlarını anne ve babası ile birlikte sürdürdüğü belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-5’te sunulmuştur.

Tablo 3-5: Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Baba Eğitim Durumu			Toplam
		Ortaokul	Lise	Üniversite	
Grup	Deney	2	5	3	10
	Kontrol	0	3	4	7
Toplam		2	8	7	17

Tablo 3-5, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre dağılımını göstermektedir. Deney grubunda yer alan (n=2) öğrencinin babası ortaokul mezunudur. Kontrol grubunda babası ortaokul mezunu olan öğrenci yoktur. Deney grubundaki (n=5) ve kontrol grubundaki (n=3) öğrencinin babası lise mezunu, deney grubundaki (n=3) ve kontrol grubundaki (n=6) öğrencinin babası ise üniversite mezunudur. Buna göre deney ve kontrol grubunun baba eğitim düzeyi bakımından genel olarak lise ve üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-6’da sunulmuştur.

Tablo 3-6: Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Anne Eğitim Durumu			Toplam
		Ortaokul	Lise	Üniversite	
Grup	Deney	4	4	2	10
	Kontrol	1	3	3	7
Toplam		5	7	5	17

Tablo 3-6 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımını göstermektedir. Deney grubunda (n=4), kontrol grubunda (n=1) öğrencinin annesi ortaokul mezunu; deney grubunda (n=4), kontrol grubunda (n=3) öğrencinin annesi lise mezunu ve deney grubunda (n=2), kontrol grubunda ise (n=3) öğrencinin annesi üniversite mezunudur. Buna göre deney ve kontrol grubunun anne eğitim düzeyi bakımından gruplar arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne meslek durumuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-7’de sunulmuştur.

Tablo 3-7: Deney ve Kontrol Gruplarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı

		Grup		Toplam
		Deney	Kontrol	
Anne Mesleği	Esnaf	2	1	3
	Memur	2	1	3
	Özel Sektör	1	2	3
	Ev Hanımı	5	3	8
Toplam		10	7	17

Tablo 3-7, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımını göstermektedir. Bu tabloya göre deney grubundan (n=2), kontrol grubundan (n=1) öğrencinin annesi esnaf, deney grubundan (n=2) öğrencinin ve kontrol grubundan (n=1) öğrencinin annesi memur, deney grubundan (n=1) ve kontrol grubundan (n=2) öğrencinin annesi özel sektör çalışanı ve deney grubundan (n=5), kontrol grubundan (n=3) öğrencinin ise annesinin ev hanımı olduğu belirtilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun anne mesleği bakımından dağılımının gruplar arasında benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin baba meslek durumuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-8’de sunulmuştur.

Tablo 3-8: Deney ve Kontrol Gruplarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı

	Grup		Toplam	
	Deney	Kontrol		
Baba Mesleği				
	Esnaf	3	3	6
	Memur	3	3	6
	Özel Sektör	3	1	4
	Çalışmıyor	1	0	1
Toplam		10	7	17

Tablo 3-8, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımını göstermektedir. Bu tabloya göre deney ve kontrol gruplarından üçer öğrencinin babası esnaf, her iki gruptan üçer öğrencinin babası memur, deney grubundan (n=3), kontrol grubundan (n=1) öğrencinin babası özel sektör çalışanı ve deney grubu öğrencilerinden (n=1) kişinin babası ise işsiz olarak ifade edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun baba mesleği bakımından dağılımının gruplar arasında benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin aile gelir düzeyine ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-9’da sunulmuştur.

Tablo 3-9: Deney ve Kontrol Grubu Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Grup	Aile Gelir Düzeyi			Toplam
	Düşük	Orta	Yüksek	
Deney	1	7	2	10
Kontrol	0	5	2	7

Toplam	1	12	4	17
--------	---	----	---	----

Tablo 3-9, deney ve kontrol gruplarının aile gelir düzeyine ilişkin dağılımlarını göstermektedir. Buna göre deney grubundan (n=1) öğrenci aile gelir düzeyini düşük olarak ifade ederken kontrol grubunda düşük gelir düzeyine sahip bir aileye rastlanmamıştır. Deney grubundan (n=7) ve kontrol grubundan (n=5) öğrenci orta gelir düzeyine sahip olduğunu, deney ve kontrol grubundan ikişer öğrenci ise yüksek gelir düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kendilerine ait bir oda ve kitaplık sahibi olma durumlarına ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-10'da sunulmuştur.

Tablo 3-10: Deney ve Kontrol Gruplarının Kendilerine Ait Bir Oda ve Kitaplık Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımı

	Grup			
	Deney	Kontrol	Toplam	
Kendine Ait Bir Oda	Evet	3	3	6
	Hayır	7	4	11
Toplam	10	7	17	
Kendine Ait Bir Kitaplık	Evet	5	3	8
	Hayır	5	4	9
Toplam	10	7	17	

Tablo 3-10, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin evlerinde kendilerine ait bir oda ve kitaplıklarının olma durumuna ilişkin bilgilerin yer aldığı bir tablodur. Deney ve kontrol gruplarından üçer öğrenci kendilerine ait bir odalarının bulunduğunu ifade ederken deney grubu öğrencilerinden (n=7), kontrol grubu öğrencilerinden (n=4) kişi kendilerine ait bir odalarının olmadığını ve odalarını kardeşleri ile paylaştıklarını belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinden (n=5), kontrol grubu öğrencilerinden (n=3) kişi kendilerine ait bir kitaplıklarının bulunduğunu ifade ederken deney grubundan (n=5) ve kontrol grubundan (n=4) öğrenci ise kendilerine ait bir kitaplık oluşturmadıklarını ifade etmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kitap okuma sıklığına ilişkin elde edilen veriler Tablo 3-11’de sunulmuştur.

Tablo 3-11: Deney ve Kontrol Gruplarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

		Grup		
		Deney	Kontrol	Toplam
Kitap Okuma Sıklığı	Her gün	2	1	3
	Birkaç günde bir	4	3	7
	Haftada bir	2	1	3
	Ayda bir	2	2	4
Toplam		10	7	17

Tablo 3-11’e göre deney grubu öğrencilerinden (n=2), kontrol grubu öğrencilerinden (n=1) kişi her gün kitap okuduklarını; deney grubundan (n=4), kontrol grubundan (n=3) kişi birkaç günde bir kitap okuduklarını; deney grubundan (n=2), kontrol grubundan (n=1) kişi haftada bir kitap okuduğunu; deney grubu ve kontrol grubundan ikişer öğrenci ise ayda bir kitap okuduklarını ifade etmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının kitap okuma sıklığı açısından benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Evlerinde kendilerine ait bir kitaplık oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birkaç günde bir ve her gün kitap okuduklarını yukarıdaki veriler doğrultusunda söyleyebiliriz.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında öğrencilerin benlik algısı düzeyini belirlemek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmış 58 maddelik bir öz bildirim ölçeği olan Coopersmith ÖSE, eleştirel okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Ünal’ın (2006) geliştirmiş olduğu EOÖ, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, nicel verileri desteklemek amacıyla katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

3.3.1. COOPERSMITH ÖZ SAYGI ENVANTERİ

Benlik algısı düzeyinin belirlenmesinde Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen 58 maddelik bir öz bildirim ölçeği olan Coopersmith ÖSE'nin orijinal formu 58 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Genel Benlik Saygısı (26 madde), Okul-Akademik Benlik Saygısı (8 madde), Sosyal Benlik Saygısı (8 madde), Aile ve Eve İlişkin Benlik Saygısı (8 madde) ve Yalan (8 madde) olmak üzere beş alt ölçekten oluşmakta ve bu ölçeklerden alınan puanlar ile toplam benlik saygısı puanı elde edilmektedir. Kişilerin savunucu tutumlarını ölçmek için konulan yalan maddeler toplam puana dâhil edilmemektedir. Maddelere verilen tepkiler “bana uygun” ve “bana uygun değil” şeklinde derecelendirilmiştir.

Coopersmith (1967) tarafından ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirliği beş hafta aralık için .88, üç yıllık aralık için .70 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı, dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm seviyedeki öğrenciler ile yapılan çalışmada .87 ile .92 arasında bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan benzer ölçekler geçerliliği için Piers-Harris Benlik Algısı Ölçeği kullanılmış ve Pearson Korelasyon Tekniği kullanılarak hesaplanan korelasyon sonuçları .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin yordama geçerliliği kapsamında yaratıcılık, akademik başarı, grup baskısına direnç, popüler olmayan düşünceleri ifade etmede isteklilik ve algısal istikrar ile ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında yüksek öz güveni gösteren maddeler 1 puan alırken düşük öz güveni gösteren maddeler 0 puan almaktadır. Beş ve daha fazla savunmacı yanıt içeren ölçekler araştırma dışında tutulmaktadır (Karacan, 2009, s. 139; Pişkin, 1996, s. 176; bkz. Ek 2). Araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin değerlere veri analizi kısmında yer verilmiştir.

3.3.2. ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ

Araştırma kapsamında Ünal'ın (2006) ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında kendi geliştirmiş olduğu EOÖ kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek faktör ve 22 maddeden oluşan (olumlu-olumsuz) beşli likert türünde bir ölçektir. Puanlama yaparken olumlu ifadelerin maddeleri “her zaman” seçeneğinden başlanarak “hiç” seçeneği doğrultusunda 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde

puanlanmış, olumsuz ifadelerin maddeleri ise ters doğrultuda 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde kodlanmış ve puanlanmıştır. Katılımcıların ölçeğin bütün maddelerinden aldığı puanların toplamı katılımcının eleştirel okuma ölçeğinden aldığı toplam puanı göstermektedir. Eleştirel okuma ölçeğinden en az 22, en çok 110 puan alınabilir (bkz. Ek 3).

3.3.3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yürütülecek araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmış öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin analizinde her soru maddesine ilişkin tablolar oluşturulmuş, yüzde ve frekans ile sayısallaştırılmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış cinsiyet, kardeş sayısı, aile birliği, ailenin aylık toplam geliri, baba ve annenin eğitim düzeyi, baba ve annenin mesleği, günlük, şarkı sözü, mektup, şiir ya da öykü yazma sıklığı, bir yılda okunan kitap sayısı, takip edilen dergi ve yazar olup olmaması, anne ve babanın evde kitap okuma sıklığı, bir günde ders çalışma, kitap, dergi okuma ve bilgisunarda geçirilen zaman gibi etkinliklere ayrılan süre ile ilgili maddelere yer verilmiştir (bkz. Ek 4).

3.3.4. KATILIMCI GÜNLÜKLERİ

Uygulamanın değişik boyutlarını keşfetmeye yarayan ve güçlü araçlardan biri olarak ifade edilen günlükler bireyin kendini tanımada, başkalarını tanımada ve kendini başkalarına tanıtmada etkin biçimde kullanılmaktadır (Ekiz, 2006). Araştırmacı tarafından katılımcılara ilk kez deneyimlemiş oldukları Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı (BDOP) sürecine ilişkin düşünce ve davranışlarındaki gelişimi değerlendirmek amacıyla katılımcı günlükleri verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine verilen günlüklere uygulamanın başladığı tarih ile uygulamanın sonlandığı tarih aralığında yaşamış oldukları yaşamsal deneyimleri, duygu durum farklılıklarını, öğrenmelerine ilişkin yenilikleri ve paylaşmak istedikleri durumları yazmaları istenmiştir. Araştırma sonunda katılımcılara verilen günlükler toplanmış ve araştırmacı tarafından betimsel-yorumlayıcı analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Katılımcılar cinsiyetleri göz önünde bulundurularak KÖ1 “kız öğrenci 1” ve EÖ1 “erkek öğrenci 1” biçiminde kodlanmıştır. Örnek katılımcı günlüğüne Ek 5’te yer verilmiştir.

3.3.5. ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri de araştırmacı tarafından not olarak tutulan araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğünü Glesne (2012) araştırmacı tarafından gözlemlenen ve duyulan şeyler hakkındaki görüş ve düşüncelerine ilişkin notlardan daha fazlası olarak ifade etmekte ve “araştırma boyunca kendi davranışlarınız ve hislerinizin kaydedildiği özyaşam öyküsel notların toplandığı bir yerdir” biçiminde ifade etmektedir. Bu araştırmada ise BDOP sürecinde araştırmacı tarafından kaydedilen notlar biraraya getirilerek betimsel-yorumlayıcı analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne örnek Ek 6’da verilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler Tablo 3-12’de yer alan analizler kullanılarak test edilmiştir. Her bir alt problemi test etmek için kullanılan analiz ilgili sütunda yer almaktadır.

Tablo 3-12: Alt Problemlere İlişkin Kullanılan Verilerin Analizi

Alt Problemler	Verilerin Analizi
Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz Örneklem t Testi ve Mann Whitney U Testi
Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Mann Whitney U Testi
Deney grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İlişkili Örneklem t Testi
Deney grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İlişkili Örneklem t Testi
Kontrol grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Kontrol grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz Örneklem t Testi
Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	İlişkisiz Örneklem t Testi

Geçerlik Güvenirlik Analizleri

Araştırma kapsamında uygulanan Coopersmith ÖSE ve EOÖ verileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri için uygulama okulu dışında denk sosyo-ekonomik düzeye sahip farklı bir ilkokul 4. sınıf öğrencilerine de kullanılması planlanan her iki ölçek uygulanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik incelemeleri için toplamda 550 kişilik bir çalışma grubu üzerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen bu verilerde öncelikli olarak kayıp veri incelemeleri yapılmıştır. Kayıp verilerin tamamen rastgele dağılıp dağılmadığı Little MCAR testi ile kontrol edilmiştir. Tamamen rastgele dağıldığı belirlenen kayıp veriler seri ortalaması atama yöntemi ile tamamlanmıştır. Kayıp değer incelemelerinin ardından EOÖ verileri üzerinde uç değer incelemeleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcılardan elde edilen ham puanlar Z standart puanlarına çevrilerek ± 3 aralığı dışında Z puanına sahip bireylerle ait satırlar veri setinden çıkarılmıştır. Z puanı hesaplamalarının ardından puanlar için Mahalonobis Uzaklıkları hesaplanmış ve madde sayısı (22) kadar serbestlik derecesindeki kritik χ^2 değerinden büyük uzaklığa sahip bireylerin verileri veri seti dışında bırakılmıştır. Yapılan tek ve çok değişkenli uç değer analizlerinin ardından EOÖ veri setinde 480 öğrenci kalmıştır. Coopersmith ÖSE için ise uç değer analizleri gerçekleştirilmemiştir. Bunun nedeni ölçek puan çizelgesinin 0-2 olmasıdır. Ölçek puanları ikili şekilde verildiğinde uç değer analizi yapılması halinde ölçekteki kimi maddelerde varyansın 0 düşmesi nedeniyle, yapılan analizlerde kullanılan matrislerin oluşturulmasında problemler ortaya çıkması olasıdır. Bu durum geçerlik analizlerinin yapılmasına engel olduğundan, bu ölçek verilerinde uç değer analizi gerçekleştirilmemesine karar verilmiştir.

Kayıp ve uç değerlere ilişkin analizlerin ardından her iki ölçek içinde güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Coopersmith ÖSE için hesaplanan güvenirlik katsayısı Kuder Richardson 20 iken; EOÖ için hesaplanan ise Cronbach Alpha katsayısıdır. Öz Saygı ve Eleştirel Okuma ölçekleri için hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.855 ve 0.906 şeklindedir. Elde edilen bu sonuçlar her iki ölçeğin de bu araştırma çalışma grubu uygulamalarında güvenilir sonuçlar verdiği işaret etmektedir. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğu yorumunun yapılabilmesi için Nunnally (1978) en az 0.70 düzeyinde olması gerektiğini önermiştir.

Faktör Analizi

Güvenirlilik analizlerinin ardından araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik kanıtlarının ortaya konması için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri ölçek yapılarına uygun şekilde matrisler kullanılarak yapılmıştır. Analizlerin ardından her bir ölçme aracının modeli için uyum indeksleri rapor edilerek yapının doğrulanma durumu yorumlanmıştır.

EOÖ için yapılan analizlerde, ilk olarak ölçekte bulunan maddelerin çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda maddelerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmiştir. EOÖ maddelerine ilişkin çarpıklık basıklık değerleri Tablo 3-13'te yer almaktadır.

Tablo 3-13: Eleştirel Okuma Ölçeği Maddeleri Çarpıklık Basıklık Değerleri

Madde	Çarpıklık	Basıklık
M1	-1.33	1.47
M2	-1.22	.88
M3	-1.34	.91
M4	-1.25	.60
M5	-.82	-.33
M6	-.66	-.70
M7	-1.26	.68
M8	-3.18	9.98
M9	-1.63	1.82
M10	-1.01	.08
M11	-1.35	1.07
M12	-.67	-.71
M13	-.40	-1.29
M14	-.13	-1.46
M15	-.65	-.70
M16	-1.18	.49
M17	-.46	-1.07
M18	-1.16	.42
M19	-1.16	.33
M20	-1.55	1.51
M21	-1.13	.54
M22	-1.51	1.54

Tablo 3-13'te yer alan değerler incelendiğinde EOÖ maddelerinin 8. madde dışında çarpıklık basıklık katsayıları kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık basıklık katsayıları için ± 2 aralığı kabul edilebilir aralık olarak alınmıştır (Field, 2000; 2009). 8. maddenin normal dağılım aralığının dışında olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizi sürecinde "Robust Maksimum Likelihood

(MLR)” yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem normal olmayan, sürekli veriler için önerilmektedir (Li, 2016). Eleştirel Okuma Ölçeği maddelerine ait t değerleri ve ölçeğin uyum indeksleri Tablo 3-14’te sunulmuştur.

Tablo 3-14: Eleştirel Okuma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	t değeri	p değeri	Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir	Değer	Karar
Y1	12.20	0.00	RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.04	K. Edilebilir
Y2	18.42	0.00	CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.92	K. Edilebilir
Y3	18.44	0.00	TLI/NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.91	K. Edilebilir
Y4	15.37	0.00	χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	1.92	Mükemmel
Y5	22.32	0.00					
Y6	20.50	0.00					
Y7	10.37	0.00					
Y8	3.72	0.00					
Y9	10.52	0.00					
Y10	22.71	0.00					
Y11	14.17	0.00					
Y12	17.14	0.00					
Y13	7.10	0.00					
Y14	15.08	0.00					
Y15	18.50	0.00					
Y16	10.60	0.00					
Y17	19.73	0.00					
Y18	21.94	0.00					
Y19	21.03	0.00					
Y20	9.78	0.00					
Y21	19.33	0.00					
Y22	13.19	0.00					

Tablo 3-14’te sunulan değerlere göre EOÖ maddelerinin tümünün t değerleri 0.01 düzeyinde (>2.56) anlamlı olarak hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra model uyum değerleri incelendiğinde, ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre çalışma grubunda EOÖ’nin geçerli sonuçlar verdiği yorumu yapılabilir.

Coopersmith ÖSE için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ölçme aracı ikili puanlama (binary) yapısında olduğu (0 veya 2 puan) için “Diagonally Weighted Least Squares (WLSMV)” kestirim yöntemi tercih edilmiştir. Bu kestirim yöntemi kategorik, sıralama ve ikili puanlama özelliği gösteren veriler için en iyi seçenek olarak önerilmektedir (Brown, 2006; Li, 2016). Coopersmith ÖSE için gerçekleştirilen ilk doğrulayıcı faktör analizinde “Ev – Aile Öz Saygısı” boyutunda yer alan “Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede)” şeklindeki

maddenin t değerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t=1.469; t<1.96; p>0.05). Bu nedenle bu maddenin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. İlgili madde çıkarıldıktan sonra veri setinde kalan 49 madde ile doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan bu doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlara Tablo 3-15'te yer verilmiştir.

Tablo 3-15: Coopersmith Öz Saygı Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	t değeri	p değeri	Uyum indeksi	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir	Değer	Karar
	M1	4.40	0.00	RMSEA	.00 ≤ RMSEA < .05		0.04	Mükemmel
	M2	5.42	0.00	χ^2 / sd		$2 < \chi^2 / sd \leq 3$	2.32	K. Edilebilir
	M3	9.78	0.00					
	M4	8.13	0.00					
	M5	7.36	0.00					
	M6	8.22	0.00					
	M7	10.87	0.00					
	M8	13.29	0.00					
	M9	8.27	0.00					
GENEL ÖZ SAYGI	M10	6.64	0.00					
	M11	8.20	0.00					
	M12	5.91	0.00					
	M13	14.18	0.00					
	M14	4.89	0.00					
	M15	10.66	0.00					
	M16	6.97	0.00					
	M17	13.09	0.00					
	M18	11.67	0.00					
	M19	16.12	0.00					
	M20	7.38	0.00					
	M21	6.11	0.00					
	M22	12.98	0.00					
	M23	12.72	0.00					
	M24	12.94	0.00					
	M25	8.02	0.00					
	M26	6.65	0.00					
SOSYAL ÖZ SAYGI	M27	12.97	0.00					
	M28	8.59	0.00					
	M29	4.35	0.00					
	M30	5.76	0.00					
	M31	10.01	0.00					
	M32	7.44	0.00					
	M33	4.07	0.00					
	M34	8.42	0.00					
EV - AİLE ÖZ SAYGISI	M35	10.27	0.00					
	M36	4.23	0.00					
	M37	7.53	0.00					
	M38	11.9	0.00					
	M39	6.46	0.00					
	M40	7.26	0.00					
	M41	12.55	0.00					

AKADEMİK ÖZ SAYGI	M42	4.40	0.00
	M43	10.02	0.00
	M44	12.71	0.00
	M45	14.98	0.00
	M46	4.44	0.00
	M47	6.30	0.00
	M48	7.09	0.00
	M49	10.59	0.00

Tablo 3-15'te yer verilen değerler Coopersmith ÖSE maddelerinin tümünün t değerlerinin 0.01 düzeyinde (>2.56) anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Analiz sonuçlarından elde edilen uyum indeksleri ise envanterin dört boyuttan oluşan yapısının doğrulandığını göstermektedir. Bu bulgulara göre çalışma grubunda, Coopersmith ÖSE ile yapılan uygulamalardan geçerli sonuçlar elde edildiği yorumu yapılabilir.

Araştırmada nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı günlükleri ve araştırmacı günlüğü ise betimsel yorumlayıcı analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Betimsel Yorumlayıcı Analiz

Nitel veriler analiz sürecinde temel ve derinlemesine olmak üzere iki boyut altında analiz edilebilir. Temel analiz toplanan veriler üzerinde araştırmacının hiçbir işlem yapmadan olduğu gibi okura sunulması fikrini savunmaktadır. Betimsel analiz ve betimsel-yorumlayıcı analiz olmak üzere ikiye ayrılır. Betimsel analiz elde edilen verilerin en basit düzeyde olduğu gibi betimlenerek, resmedilerek ve anlatılarak analiz edildiği bir yöntemdir. Ayrıntılı ve herhangi bir kurama bağlı olarak analiz yapılmasını gerekli kılmaz. Betimsel-yorumlayıcı analiz ise betimlenmek üzere toplanan verilerin araştırmacı tarafından yorumlanması sürecini kapsar. Ancak bu yorumlama derinlemesine bir yorumlama değildir. Analiz edilecek konuşma, anlatım, davranış, söylenti ya da görüşme notları gibi verilerin araştırmacı yorumu ile sunulmasıdır. Verilerin tamamından ziyade seçilenler bir sıraya konularak yazılıp yorumlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011, ss. 158, 159).

Araştırma kapsamında katılımcı günlükleri ile araştırma günlükleri betimsel-yorumlayıcı analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcılara (n=10) BDOP'nin ilk oturum gününde okuma dosyası ile birlikte verilen günlükler uygulama süreci sonunda toplanmıştır. Katılımcılardan yedi kişi günlüklerini teslim etmiş üç kişi ise

farklı sebep göstererek günlükleri teslim etmemiştir. Bir öğrenci annesinin defter sayfasının bittiğini düşünerek atmış olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci doldurmadığını belirtmiştir. Bir öğrenci ise annesi ile babasının boşandıklarını ve taşınma esnasında defterini de birkaç eşyası ile birlikte kaybetmiş olduğunu ya da bulamamış olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğü ise araştırmacı tarafından uygulama sürecinde, oturum sonlarında, sınıf öğretmenleri ve veliler ile yapılan sohbetler sırasında alınan notlar ile düzenlenmiştir.

3.5. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ

Bu bölümde araştırmanın uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle uygulamanın ön hazırlık süreci ardından da deney grubu katılımcıları ile gerçekleştirilen BDOP oturumları anlatılmıştır.

3.5.1. BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMI ÖN HAZIRLIK SÜRECİ

Deney grubu ile yürütülecek BDOP için ilgili alanyazın taraması yapılarak bir okuma programı taslağı oluşturulmuştur. Tez konusu kapsamında belirlenen bibliyoterapi amaçlı kullanılabilecek ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaş ve seviyelerine uygun aynı zamanda öz saygıyı geliştirebilecek kitaplar yayınevi katalogları, ilgili makaleler, dergiler, kitap tanıtım yazıları, ödül almış kitaplar, APA çocuk ve gençlik kitapları taranarak bir kitap havuzu oluşturulmuştur. Ardından kitapların temini yoluna gidilmiştir. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Balıkesir İli Karesi ilçesindeki tüm okulların listesi alınmıştır. Bu okullar buldukları semte, okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sayısı ile sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyine, velilerin meslek gruplarına ve eğitim düzeylerine, öğrencilerin devam durumuna göre incelenmiştir. Okul idarecisi ve ulaşılabilen 4. sınıf rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonunda orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin yer aldığı Atatürk İlkokulu uygulama okulu olarak belirlenmiştir. 03 Mart 2017 tarihinde Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için gerekli belgeler sunulmuş ve 20 Mart – 01 Haziran 2017 tarihleri arasında on hafta süre ile araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izin alınmıştır. Araştırma izni Ek 1'de sunulmuştur. İlgili belgeler Atatürk İlkokulu

okul idaresine teslim edilmiş, dördüncü sınıflardan oluşan on şube öğretmeni ile görüşülmüş, 20-22 Mart 2017 tarihleri arasında ön test verileri toplanmıştır.

Ön test verilerine göre deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra 4-5 Nisan 2017 tarihlerinde sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. 6 Nisan 2017 tarihinde uygulama dışında kalan üç öğrenci ile iki oturumluk pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında 40+40 dakikalık oturumların ilk 40 dakikasında ısınma çalışması ve kullanılacak kitabın okunmasına/özetlenmesine, ikinci 40 dakikada ise bibliyoterapiye dayalı okuma programı sürecinin devam edip oturumun sonlandırılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Isınma çalışmaları, okuma süreci, etkinlik kâğıtları ve tamamlama/kapanış etkinlikleri yeniden yapılandırılmıştır.

BDOP'de kullanılacak kitapların belirlenmesinde sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen ile yapılan görüşmeler de önemli ölçüde etkili olmuştur. Öğrencilerin öz saygı envanteri alt boyutlarından almış oldukları puanlar incelenmiş, araştırmacı tarafından oluşturulan kitap havuzu içerisinde öğrenci ölçütlerine hitap edebilecek kitapların bir listesi hazırlanmıştır. Üç sınıf öğretmeni, Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve iki psikolojik danışmanın görüşleri alınarak yedi kitap belirlenmiştir. Uzman görüş formu Ek 7'de, belirlenen kitaplara ilişkin bilgiler ise Ek 8'de sunulmuştur. Aynı zamanda uygulama öğrencileri dışında kalan farklı okulların 4. sınıfında öğrenim görmekte olan beş ilkokul öğrencisi tarafından kitaplar okunmuştur. Dil ve anlatım açısından anlaşılabilirliği ve seviyelerine uygunluğu konusunda olumlu görüşler alınmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci velileri ile toplantı yapılmak istenmiş, ancak farklı sebeplerle toplantıya katılamayacakları bilgisi üzerine çalışma hakkında bilgi veren ve gerekli izni onayladıklarını belirten bir form kendilerine gönderilmiştir. Yazılı izin belgeleri teslim alınarak çalışmanın uygulanmasına başlanmıştır. İzin formu Ek 9'da sunulmuştur. Deney grubu katılımcıları ilk oturumdan itibaren (n=10) kişi olarak eksiksiz bütün oturumları tamamlamıştır. Araştırmacı tarafından her katılımcı için bir okuma dosyası hazırlanmıştır. Bu dosya içerisine birer adet defter, kalem ve silgi yerleştirilmiştir. Her hafta dosyalarını yanlarında getirmeleri istenmiş ve oturumlarda kullanılacak etkinlik kâğıtları her oturum başında öğrencilere verilmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcılardan

kendilerine verilen günlükleri düzenli bir biçimde doldurmaları istenmiş sekiz haftalık uygulama çalışması bitiminde araştırmacı tarafından geri toplanacağı ifade edilmiştir.

Katılımcı ebeveynlerine oturularda kullanılacak kitap listesi ve aile izin formu gönderilmiş ve kitapların temin edilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların oturulara geldiklerinde uygulama için kullanılacak kitabı düzenli olarak okumamış olmaları sebebiyle kitaplar, araştırmacı tarafından prozodik okuma ilkelerine göre ve etkileşimsel yaklaşım benimsenerek okunmuştur.

ner ve Yeşilyaprak (2006, s. 561) ocuk ve gençlerle yapılan bibliyoterapi uygulama sürecinde  farklı yöntemin olduğunu ve katılımcıların durumuna göre en uygun seçimi uygulayıcının verebileceğini ifade etmiştir. Bu yöntemden ilki çocuğa uygulamada kullanılacak kitabın uygulayıcı tarafından okunmasıdır. Okuma sırasında önemli olan nokta ise katılımcının duygularını anlatabilmesine fırsat sunacak etkileşimsel sesli okuma yaklaşımının benimsenmiş olmasıdır. Uygulayıcı belirli aralıklarda okumayı yarıda keser ve katılımcıya sorular sorarak ya da onun konu hakkındaki yorumlarına yer vererek duygularını yansıtmasına destek olur. İkinci yöntem bireyin ya da grubun uygulamada kullanılacak kitabı oturma süreci öncesinde okuyup gelmesi ve kitapta yer alan metnin süreçte ele alınması biçimindedir. nc yöntem ise kitabın bir bölümünün uygulayıcı ve katılımcı ile birlikte okunması, kalan kısmın ise katılımcı tarafından okumayı devam ettirmesi şeklindeyir.

Shechtman (2009, s. 84) ise yürütmüş oldukları bibliyoterapi çalışmalarının verimliliği için ilk  adımda okunan metnin yapılandırılması sürecini, son adım ise çocuklarla doğrudan terapötik sürecin oluşturulmasıyla tamamlanan sürecin gerçekleştiğini ifade eder. Bu durum, oturma yaklaşık öte ikisinin okunan metinle ilgili tartışmalara, öte birinin ise doğrudan müdahaleye ayrıldığını göstermektedir. Oturumların uygulanmasında ise tercih edilen uygulama biçimi genellikle metni çocuklara vermeden, uygulayıcının yüksek sesle okuması şeklindeyir. Kitabın yüksek sesle okunduğunda çocuklar için daha iyi fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Pardeck, 1990, s. 1046). Bu uygulamanın nedenleri arasında genellikle kimi çocukların metin okuma sürecinde zorlanabildikleri kimilerinin de dikkat problemi yaşayabildiği ifade edilmiştir. Çocukların okuma sırasında metnin anlaşılabilirliği için

mücadele etmek zorunda kalması halinde, kitaptan alacağı heyecan ve coşkunun da büyük bir çoğunluğunun yitirileceği düşünülmektedir. Bu yüzden okumada güçlük yaşayan çocukların da var olduğu gruplarda, doğru sesin kullanılarak yapılacağı sesli okuma süreçleri çocuklar açısından öykünün yaratıcı boyutunu yakalamalarına yardımcı olmaktadır.

Kitabın uygulama sürecinde araştırmacı tarafından okunması aynı zamanda iyi okur olmayan öğrencilerin kitap ile kurdukları özdeşimin sağlanması açısından da yararlı olmuştur. Öğrencilere etkili kitap okuma konusunda araştırmacının rol model olduğu da düşünülmektedir. Araştırmanın uygulanması sürecinde katılımcıların kendilerini güvenli bir ortamda hissedebilmeleri için ortam ve zaman sabit tutulmaya çalışılmıştır (Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006). Okul binası içinde sabah saatlerinde kullanılmayan bir sınıf (Cuma günleri 9: 40 – 11: 10) okul idaresinden izin alınarak deney grubu katılımcıları ile belirlenen gün ve saatte kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan (n= 7) öğrencilerle ise sekiz hafta boyunca serbest kitap okuma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri sınıf öğretmenleri ile verilen ortak karar neticesinde iki ayrı ders saatinde (4+3 katılımcı biçiminde) serbest kitap okuma etkinliğine katılım sağlamıştır. Deney grubu öğrencileri ile çalışmanın yürütüldüğü sınıf, belirlenen gün ve saatler arasında kontrol grubu katılımcıları ile de kullanılmıştır (Perşembe günleri 9: 40–11: 10 ve Cuma günleri 11: 20 – 12: 50). Öğrenciler için hazırlanmış okuma dosyaları ve uygulamanın yapıldığı sınıf görseli Resim 3-1’de belirtilmiştir.



Resim 3-1: Okuma Dosyası ve Derslik

3.5.2. BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMI UYGULAMA ÇALIŞMALARI

Bu bölümde sekiz hafta süresince deney grubu ile yürütülen BDOP oturumlarına yer verilmiştir. Sridhar ve Vaughan (2000) bir kitabın ele aldığı konu ve ana karakter açısından incelendiğinde çoğu zaman, belirli öğrenci gruplarıyla kullanım için uygun olup olmadığının anlaşılır olduğunu belirtir. Grupla yapılan bibliyoterapi uygulamalarında eğer katılımcılar homojen biçimde bir dağılım göstermiyorsa gruptaki katılımcıların karşılaştığı zorluklar arasında farklı durumları ele alan kitapların kullanılabilmesini ifade etmiştir. Araştırma kapsamında grupla yapılan BDOP’de katılımcıların tümü benlik algı düzeyi düşük öğrencilerdir. Uygulama için seçilen kitaplar ise katılımcıların düşük benlik algı düzeylerinin alt boyutları dikkate alınarak seçilmiştir.

BDOP uygulama sürecinde katılımcılara çalışma kâğıdı ve ek etkinlikler verilmiştir. Bu etkinlikler çocukların benlik saygısının olumlu yönde gelişmesine destek olmanın yanı sıra Plummer’ın (2011) ifade ettiği üzere;

“... öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlayacak ortam sunmak, içlerinde var olan doğallıkla beraber yaratıcılıklarını harekete geçirmek, dikkatin düşünme süreci üzerine odaklanmasını sağlamak, sözlü iletişimi destekleyerek sözcük hazinesini zenginleştirmeye karşı istek uyandırmak, sahip oldukları düşünce düzeyini artırıcı becerileri geliştirmek, kendilerini kontrol etme ve geliştirme fırsatı sunmak, farklı düşüncelere karşı hoşgörü ve saygı göstermeyi desteklemek, akranlarla olumlu iletişim kurmada aracı görevini üstlenmek ve neden-sonuç farkındalığını geliştirmek” (s. 30)

gibi alanlarda da gelişimlerine yardımcı olması amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılarda, Türkçe dersi öğretim sürecine ve okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesinin yanı sıra yaşam becerilerine yönelik kazanımların da desteklenmesi amaçlanmıştır. Yaşam becerilerine yönelik kazanımlara oturumların planlanma sürecinde yer verilmiştir. Okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımları ise bireyde sesbilgisel farkındalık ve akıcılığı sağlama, sorgulayıcı ve eleştirel okuma becerisi kazanma, görsel okuryazarlık becerisi kazanma, yansıma sözcüklerin öyküde dile şiirsel bir anlatım kattığının ayırımına varma biçiminde sıralanabilir.

Oturlar Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirildiği ve bibliyoterapi tekniği önleyici rehberlik, problem çözüme ve ötekini anlama (Leana-Taşçılar, 2012, s.128) konularında ele alındığı için oturumların düzenlenmesinde son kitap iki ayrı oturum biçiminde planlanmıştır. Myers (2012) süreç için değerli olduğu uygulayıcı tarafından belirlenmiş bir kitabın birden fazla oturum sürecinde tamamlanabileceğini belirtmiştir. Söz konusu kitap araştırmacı tarafından ilk oturumda etkileşime dayalı okuma süreciyle okunmuş ve bibliyoterapinin birinci evresi olan özdeşleşme ve yansıtma aşaması gerçekleştirilmiştir. Öner ve Yeşilyaprak'ın (2006, s. 562) da belirttiği üzere bibliyoterapi sürecinin “ilk iki evresinin ne kadar süreceği bireyin ve sorunun yapısına, danışma sürecinin dinamiklerine bağlı olarak değişmektedir”. Bu sebeple katılımcıların süreç içindeki etkin yapısı göz önüne alınarak bibliyoterapi sürecinin bir sonraki oturumda tamamlanması uygun görülmüştür. Bibliyoterapi uygulamalarına ilişkin oturum planı örneği Ek 11'de, araştırmada kullanılan kitap özetleri ise Ek 12'de sunulmuştur.

BDOP sürecinde uygulamaların hazırlanmasında MEB 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan amaç ve kazanımlar temel alınmıştır. Uygulama sonrasında yeni Türkçe dersi öğretim programının yürürlüğe girmesi sebebiyle 4. sınıf kazanımları yeniden gözden geçirilmiş ve Ek 10'daki şekli ile sunulmuştur. BDOP uygulama süreci oturumlar biçiminde tamamlanmış; ancak bibliyoterapi tekniğini sınıflarında kullanmak isteyen öğretmenlere rehber olması amacıyla gerçekleştirilen oturum örneği yeni kazanımlara göre yeniden yapılandırılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan eğitim durumu örneği Ek 24'te sunulmuştur.

Eğitim durumlarının planlanmasında Sönmez'in (2001) “olabilirlik felsefesi” temel alınmıştır. Eğitim durumları Sönmez'in (2001, s. 125) ifadesiyle “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” biçiminde tanımlanmaktadır. Öğrenci katılımının temel alındığı ve özneleştirildiği eğitim durumları, bireyin zihnen ve bedenen sürecin içinde olduğu etkin, kalıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamının hazırlanmasını sağlamaktadır. Bibliyoterapi tekniğinin uygulanacağı sınıflar için geliştirilen eğitim durumunun planlanmasında temel alınan felsefe daha önce de ifade edildiği gibi Sönmez'in (2008) geliştirmiş olduğu, her türlü bilginin şimdilik ilkesine dayandığı bir felsefe

olan “olabilirlik felsefesi”dir. Olabilirlik felsefesine göre eğitim, öğrenen her birey için farklı değerlendirme etkinlikleri ve farklı yöntemlerden yararlanarak gerçekleşir. Çünkü her birey yaşam sürecinde etkileşim içinde olduğu toplumsal düzenle birlikte değişmekte, uyum sağlamakta ve kendini yenilemektedir. Birbirinden farklı sosyo-kültürel çevreye, kültüre, ilgi ve ihtiyaçlara sahip bireyler için öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinlikleri çok boyutlu olabileceği gibi tek boyutlu olarak da ele alınabilir. “İnsan yaşamda nasıl davranabilir, ne yapabilir, sorunlarla karşı karşıya kalınca neye başvurabilir?, Karşılaştığı sorunu çözmede çözüm gücü en yüksek olasılığa sahip önermeleri kullanabilir. Öncelik, *şimdilik* bilimsel önermelere verilebilir; fakat bu her zaman ve her koşulda öncelikle ona başvurulacak anlamına da gelmemelidir” (s. 147).

Sönmez’in (2008) belirttiği üzere bireyin yaşantısında o an için var olan sorunun çözümünde ve ileride karşılaşılabilecek benzer sorunların çözümünde aynı bilgi ve yöntemin kullanılabileceği gibi daha doğru, daha güvenilir ve daha geçerli farklı tür bilgi ve yöntemler de kullanılabilir. Bu nedenle farklı bakış açılarına sahip, çok boyutlu düşünebilen insan için, içinde yaşadığı toplumun var olan koşulları göz önüne alınarak gerekli düzenlemelerin yapıldığı eğitim ortamlarının tasarlanması olasıdır (s. 140-148).

3.5.2.1. BİRİNCİ OTURUM

Genel amaç: Değişimin yaşamın bir parçası olduğunu bilme.

Alt amaçlar: Ölüm ya da kayıp olgusu ile baş etme. Değişimi kabullenme.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Yaşamış olduğu bir kaybın üstesinden gelebilmek için çaba gösterir.
- b. Ölüm sürecinin de doğum gibi yaşamın bir parçası olduğunu fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Uçuyorum” (Anne Provoost, 2016) adlı kitap, “Küçük Kalbimin İçindekiler” (Jo Witek ve Christine Roussey) adlı kitap, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli boş kâğıtlar, kurşun kalem ve boya kalemleri, ip.

Süreç:

İlk oturum araştırmacının kendini tanıtması, yürütülecek çalışmayı anlatması, ve katılımcıların neden bu grup içinde oldukları sorusuna yanıt verilmesi ile başlamıştır. Ardından araştırmacı ile katılımcılar arasında güvenli bir bağ kurulabilmesi için “Küçük Kalbimin İçindekiler” adlı kitabın araştırmacı tarafından okunması ile bibliyoterapiye dayalı okuma programı başlatılmıştır. Isınma etkinliklerinden biri olarak öngörülen bu kitap, katılımcıların araştırmacı ile aralarında empati kurabilecekleri, kendilerini daha rahat ve güven içinde hissedebilecekleri bir ortam sağladığı düşünülerek seçilmiştir. Katılımcılara hepimizin kalbinin içinde kahkaha, gözyaşı, mutluluk, üzüntü ve korku gibi duyguları konuk ettiğimizi ve bu duygularımızı paylaştıkça hafifleyip çoğaldığımızı ve bu oturumlarla birlikte bu durumu deneyimleyecekleri ifade edilmiştir.

Ardından “Adımı Kim Koydu” adlı tanışma oyunu (Voltan-Acar, 2007, s. 42) oynanmıştır. Katılımcılar isimlerini, biliyorlarsa anlamlarını, adlarından memnun olup olmadıklarını ve adlarını kimin koyduğunu diğer grup üyeleriyle paylaşmıştır. Daha sonra kendilerine verilen renkli kartonlara isimlerini yazıp süsleyerek sıraların üzerine koymuşlardır. Grup olarak bir çalışma yürütüleceği için bir grup ismi ve grup kuralları konulması gerektiği kararına varılmıştır. Öneriler tahtaya yazılmış ve oy çokluğu ile “Süper Dostlar” grup ismi olarak belirlenmiştir. Ardından oturumlara belirlenen gün ve saatte düzenli olarak devam edileceği, eğer evde tamamlanması için herhangi bir çalışma verilecekse tamamlanarak gelinmesi, bir kişi konuşurken sözü kesilmeden dinlenmesi, söz alarak konuşulması, fikirlerimize karşı saygılı olunması, kimsenin birbirine kızmaması ve sesini yükseltmemesi, kimsenin birbirini zor durumda bırakacak davranışta bulunmaması, oturumlarda paylaşılan her şeyin grup üyeleri arasında gizli kalacağı kuralları belirlenmiştir.

Oturumlarda nasıl bir plan izleneceği kısaca anlatılmıştır. İlk oturumda kitabın araştırmacı tarafından okunacağı sonraki haftalarda ise her katılımcının kitabı en az bir hafta öncesinden okuyarak gelmesi gerektiği belirtilmiştir. Kitap okunmadan önce kapak resmi gösterilerek katılımcıların kitabın içeriği hakkında kestirimde bulunmaları istenmiştir. Ardından araştırmacı kitabın yazar ve çizerini tanıtarak okuma sürecine başlanmıştır.

Katılımcılar oturumların gerçekleştiği sınıfta bulunan etkileşimli tahtadan okunan kitabı takip etmiştir. Araştırmacının kitabı okumasının ardından oturum öncesinde hazırlamış olduğu sorular katılımcılara dağıtılmış ve cevaplamaları için 20 dakika sürelerinin olduğu belirtilmiştir. Daha sonra soruların tartışılma aşamasına geçilmiş, her katılımcıya söz hakkı verilerek tartışma kısmı tamamlanmıştır. Tartışma soruları yanıtlanırken gerçekleştirilen “Değişim Doğaldır” ve “Bütün Duygular Normaldir” adlı etkinliklerin ardından oturumun değerlendirilmesi ve sonuca ulaştırılması için tamamlama ve kapanış etkinliği olarak önce kitaba kaldığı yerden devam ederek yeni bir son yazılması istenmiş, ardından da “Umut Bayrakları” adlı etkinlik (Thomas, 2017, s.160) gerçekleştirilmiştir (bkz. Ek 13). Katılımcılarla ilk gün oturum değerlendirmesi yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

3.5.2.2. İKİNCİ OTURUM

Genel amaç: Her fikrin şüphesiz önemli olduğunu ve yaşamın bir bölümünü etkilediğini bilir.

Alt amaçlar: Fikirlerini paylaşmaktan çekinmeme, kendine ve fikrine güvenme, paylaşılan fikre saygı duyma, ön yargılı olmanın yanılıcı yönünü farketme, fikirleri gibi değerli olduğunu benimseme.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Fikirlerini çekinmeden bir başkası ile paylaşabilir.
- b. Başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrenir.
- c. Fikirlerini üzerinde çalışarak geliştirebileceğini ve somutlaştırabileceğini kavrar.
- d. Fikirlerine ve kendine güvenmeyi öğrenir.

Kullanılan materyaller:

“Bir Fikirle Ne Yaparsın?” (Kobi Yamada, 2016) adlı kitap, “Hayal Gücü Ne İşe Yarar?” (Oscar Brenifier ve Pascal Lemaitre) adlı kitap, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli boş kâğıtlar, kurşun kalem ve boya kalemleri.

Süreç:

Katılımcılar sınıfta yerlerini aldıklarında “Hayal gücü ne işe yarar?” sorusu yöneltilerek derse dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar “Başka insanların ne düşüneceğinden korkarak özgürce düşünebilir miyiz?, Bir fikir aynı zamanda dünyaya zarar verebilir mi?, Hepimiz zıt fikirlere sahip olsaydık yaşam nasıl olurdu?, Fikirlerin sana mı aittir? Onları nasıl edindin?, Fikirlerini paylaşamıyorsan onları düşünmenin bir anlamı var mı?, Fikirlerimizi nasıl paylaşıyoruz?” soruları ile yönlendirilmiştir. Ardından katılımcılar okuma çemberi oluşturarak kitabın görsel metinlerini incelemiş ve görselleri tartışmaya başlamışlardır.

Zihinsel ısınma sürecinden sonra araştırmacı kitabın yazar ve çizeri hakkında bilgi vererek kitap okuma sürecini başlatmıştır. Kitap okuma sürecinin ardından oturum öncesinde hazırlanmış çalışma soruları katılımcılara dağıtılmış ve cevaplamaları için 20 dakikalık bir süre verilmiştir. Sürenin sonunda soruların tartışılma aşamasına geçilmiş, her katılımcıya söz hakkı verilerek tartışma kısmı tamamlanmıştır.

Oturumun değerlendirilmesi ve sonuca ulaştırılması için tamamlama ve kapanış etkinliği olarak katılımcılardan “Fikirler dünyayı gerçekten değiştirebilir mi?” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Grup üyelerince oturumun değerlendirilmesi yapılmış ve iyi dileklerde bulunularak oturum sonlandırılmıştır.

3.5.2.3. ÜÇÜNCÜ OTURUM

Genel amaç: Öfkesini kontrol edebilmek için çözümler üretir.

Alt amaçlar: Öfke ile baş etmek, sabırlı olma, kendini rahatlatma.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Duygularını anlar ve kabul eder.
- b. Bütün duyguların normal olduğunu bilir.
- c. Öfkeli olduğunda üstesinden gelebilmek için başatma becerilerini keşfeder.

- d. Bedenini tanır, öfkelenmeye başladığında vücudunun vermiş olduğu tepkileri duyumsar ve öfkesinin bedeninin neresinde gerçekleştiğini tanımlar.
- e. Öfkesini ifade edebilmenin sağlıklı yollarını bulur.

Kullanılan materyaller:

“Öfkelendiğinde” (Dünyazâd es-Sa’di, 2016) adlı kitap, “Öfkemi Kontrol Etmeyi Öğreniyorum” (Marge Eaton Heegaard) adlı kitap, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, ayna, renkli boş kâğıtlar, kurşun kalem ve boya kalemleri.

Süreç:

Katılımcılar sınıfa girdiklerinde araştırmacı tarafından sınıfın dört köşesine yerleştirilmiş ve üzerinde “Mutluyum, çünkü....”, “Kızgınım, çünkü....”, “Üzgünüm, çünkü.....”, ve “Neşeliyim, çünkü.....” yazılı kartonların olduğunu görürler. Araştırmacı geçtiğimiz hafta içinde çok farklı duyguları bir arada yaşadığını, duygularını sebepleri ile birlikte izin verilerse katılımcılarla paylaşmak istediğini dile getirmiştir. Her bir asılı kartonun yanına giderek “Mutluyum, çünkü....” ile başlayan tümcelerini kurmaya başlamıştır. Yaşadığı olaylar karşısında neler hissettiğini, nasıl tepkiler verdiğini kısa tümcelerle ifade etmiştir. Ardından katılımcılar sırasıyla kendi duygularını paylaşmıştır. Dört katılımcıyla başlayan ve ısınma etkinliği olarak hazırlanan duygu paylaşımı etkinliği bütün grup üyelerinin katılımı ile sonlanmıştır.

Isınma çalışmasının ardından katılımcılar “Öfkelendiğinde” kitabı ile buluşturulmuştur. Kitabın yazar ve çizeri tanıtılarak okuma süreci görsel okuma etkinliği ile başlatılmıştır. Araştırmacının kitabı katılımcılarla buluşturmasının ardından oturum öncesinde hazırlanmış etkinlik kâğıtları katılımcılara dağıtılmış ve cevaplamaları için 20-25 dakikalık bir süre verilmiştir. Sürenin sonunda soruların tartışılma aşamasına geçilmiştir. Her katılımcıya söz hakkı verilerek sorular ve yaşamış oldukları deneyimler grup üyeleri ile paylaşılmıştır. Tamamlama ve kapanış etkinliği öncesinde gözlerini kapatıp kızgın oldukları bir anı düşünerek bedenlerinin

hangi bölgelerinde bu öfkeyi hissettiklerini duyumsamaları ve kendilerine verilen çalışma kağıdına hissedilen yerleri boyamaları istenmiştir (bkz. Ek 14).

Katılımcılar tamamlama ve kapanış etkinliği olarak önce kendilerine verilen çalışma kâğıdına anımsadıkları bir öfkelenme anında, olayı yaşadığı kişi ile aralarında geçen diyalogu yazmaları, ardından da ikili gruplar halinde bu diyalogları canlandırmaları istenmiştir. Canlandırma sırasında öfkelenme anlarında donmaları ve kendilerine gösterilen aynada yüz ifadelerini görmeleri sağlanmıştır. Canlandırmanın ardından oturumun değerlendirilmesi yapılarak sonlandırılmıştır.

3.5.2.4. DÖRDÜNCÜ OTURUM

Genel amaç: Akran zorbalığı ile başa çıkma becerilerini geliştirir.

Alt amaçlar: Çok kültürlülük, farklılıklara saygı, kabullenme, mücadele etme, ötekileştirmeme, duyarlılık geliştirme, dostluk, güven.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Akran zorbalığına karşı farkındalık kazanır.
- b. Farklılıkların bizi zenginleştirdiğinin bilincine varır.
- c. Sanatın birleştirici gücüne inanır.
- d. Arkadaşlık ilişkilerini yeniden gözden geçirir.

Kullanılan materyaller:

“Hayta” (Angeliki Darlasi, 2015) adlı kitap, “Zorba Olma, Kanka Ol!” kamu spotu video sunumu, görsel afişler, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli boş kâğıtlar, kurşun kalem ve boya kalemleri.

Süreç:

Araştırmacı oturuma başlamadan önce sınıfın belirli yerlerine zorbalıkla ilgili görsel metinler yerleştirmiştir. Katılımcılar sınıfa geldiklerinde onlara “Hayta” sözcüğünü daha önce duyup duymadıkları sorusu yöneltmiştir. Kitap kapağı, kitabın ismi ve duvarlarda yer alan görsel metin okumalarından yola çıkılarak

“hayta” sözcüğünü çağrıştıran “kara bulut, üzüntü, yalnızlık, hayat, harita” çağrışım sözcükleri tahtaya yazılmış, “hayta” sözcüğünün anlamı ve ilişkili olduğu kitap konusu duyumsatılmış ve görsel metinler hakkında sohbet edilmiştir. Dinleme ve izleme metni olarak kullanılan “Zorba Olma, Kanka Ol!” kamu spotu izlenerek sosyal medyada, televizyonda, okul duyuru panolarında yer alan bu sloganın gerçekten dikkat çekip çekmediği, inandırıcılık düzeyi ve olumlu davranış geliştirmeye yönelik hissettirdiği duygular üzerine konuşulduktan sonra kitabın okunma sürecine geçilmiştir.

“Hayta” adlı kitap ile buluşturulan katılımcılara önce kitabın yazarı ve çizeri hakkında bilgi verilmiştir. Kitabın gerçek bir yaşam öyküsünden yola çıkılarak yazıldığı ve “El Sistema”nın kuruluş amacı ile felsefi temeli hakkında kısa bir bilgi verilerek okuma süreci başlatılmıştır. “Hayta” adlı kitap araştırmacı tarafından okunmuş ve katılımcılar tarafından görsel olarak takip edilmiştir. Okuma sürecinin ardından oturum öncesinde hazırlanmış etkinlik kâğıtları dağıtılarak cevaplamaları için 20-25 dakikalık bir süre tanınmıştır. Sürenin sonunda soruların tartışılma aşamasına geçilmiş, her katılımcıya söz hakkı verilerek sorular ve yaşamış oldukları deneyimler grup üyeleri ile paylaşılmıştır.

Tamamlama ve kapanış etkinliği olarak duyguların farkındalığının kazanılması amacıyla “Duygunla Kal” (Voltan Acar, 2007, s. 75) adlı oyun oynanmıştır (bkz. Ek 15). Gerçekten yapılan bir zorbalığa şahit oldukları zamanı düşünmeleri ve bir süre yaşamış oldukları duygu ile kalmaları istenmiştir. Söz konusu duyguyu vücutlarının neresinde hissettikleri sorusu, aynı duyguyu –tekrar-hangi zamanlarda ve nasıl yaşadıkları konusu irdelenmiştir. Oturum sonlandırılmadan önce Paul Smaczny ve Maria Stodtmeimer yapımı, 2: 59 saniye süren “El Sistema - The Miracle” adlı video izleme ve üzerinde düşünmeleri için katılımcılara ev çalışması olarak verilmiştir. Oturumun değerlendirmesi yapılarak güzel dilekler ile sonlandırılmıştır.

3.5.2.5. BEŞİNCİ OTURUM

Genel amaç: Stresle başa çıkma becerilerini geliştirir.

Alt amaçlar: Parçalanmış aile yapısına sahip olma, akran zorbalığı, sorumluluk alma, kendi başatme stratejilerini geliştirme, dostluk, güven.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Kendi başa çıkma stratejilerini geliştirir.
- b. Gevşeme ve nefes egzersizlerinin önemini anlar ve uygular.
- c. Parçalanmış bir ailede büyümenin olası olumsuz etkilerini hafifletme stratejileri geliştirir.
- d. Sorumluluklarının farkına varır.

Kullanılan materyaller:

“Basketbol: 1, Problem: 0” (Jane Weiberbach ve Elizabeth Philips Hershey) adlı kitap, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli kâğıt ve kartlar, makas ve boya kalemleri.

Süreç:

Katılımcıların sınıftaki yerlerini almalarının ardından öncelikle geçen hafta ödev olarak verilen video hakkındaki görüşleri alınmış ve ülkemizdeki “Barış İçin Müzik” grubunun çalışmaları hakkında kısa bir tamamlayıcı bilgi verilmiştir. Ardından bu oturumun ısınma çalışması olarak “Bitirilmemiş İşlerin Bitirilmesi, Boş Sandalye” (Voltan-Acar, 2007, s. 36) adlı oyun oynanmıştır. Katılımcılardan gözlerini kapatarak rahatlamaları ve içlerinde kalıp söyleyemedikleri sevgi, nefret ya da başka herhangi bir duyguyu ifade edemedikleri kişi ve durumları düşlemeleri istenmiştir. Ardından birer tümce ile sırasıyla hatırladıkları durum ve kişileri paylaşmışlardır. Katılımcılardan duyumsadıklarını paylaşmak isteyen bir kişi çember içine oturup karşısına da boş bir sandalye yerleştirilmiştir. Katılımcı karşısına düşlediği kişiyi zihnen yerleştirerek onunla konuşmuş, o kişinin yerine geçerek o anı duyumsamış ve grup üyeleri ile duygularını paylaşmıştır.

Isınma çalışmasının ardından kitap katılımcılarla buluşturulmuştur. Kitabın yazarı ve çizeri hakkında bilgi verilmiş, kapak sayfası ve alt başlıklar gözden geçirilmiştir. Kitap araştırmacı tarafından etkileşime dayalı okuma temel alınarak okunmuş ve katılımcılar tarafından görsel okuma yapılarak takip edilmiştir. Okuma sürecinin ardından oturum öncesinde hazırlanmış etkinlik kâğıtları dağıtılarak

katılımcılara cevaplamaları için 20-25 dakikalık bir süre verilmiştir. Sürenin sonunda soruların tartışılma aşamasına geçilmiştir. Her katılımcı sorulara ve yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin duygu ve düşüncelerini grup üyeleri ile paylaşmıştır.

Tamamlama ve kapanış etkinliği olarak katılımcılara karton, makas ve boya kalemleri verilmiştir. Yaşamlarında onlara yol gösterici olan “iyi ki tanıştım” diyebildikleri, kendileri için önemli ve değerli olduğuna inandıkları bir kişiye teşekkür kartı hazırlamaları, onları olumsuzluğa sürükleyen kaygılarını da hazırladıkları pizza dilimlerinde göstermeleri istenmiştir (Thomas, 2017, s. 142). Kartların tamamlanması ve paylaşılması süreci ile oturum sonlandırılmıştır (bkz. Ek 16, 17).

3.5.2.6. ALTINCI OTURUM

Genel Amaç: Akademik öz saygı düzeyini arttırmak.

Alt Amaçlar: Planlı ve düzenli olma, odaklanma, dikkat dağınıklığı, işbirliğinin önemini anlama, sorumluluk bilinci edinme.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. Zamanı doğru ve etkili kullanmak.
- b. Sorumluluklarının farkına varmak.
- c. Öğrenci-aile ve okul etkileşimini sağlamak.

Kullanılan materyaller:

“Annie'nin Planı” (Jeanne Kraus, Charles Beyl, 2016) adlı kitap, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli kâğıt ve kartlar, makas ve boya kalemleri.

Süreç:

Bir önceki hafta katılımcıların sınavlarının uygulama günü ile çakışması sebebiyle uygulama saatinde değişiklik yapılmıştır. Araştırmacı hem bu durumdan haberdar olduğu için hem de uygulamada kullanılan kitap akademik başarıyı öncelediği için oturumun ısınma etkinliği olarak sınav ve akademik kaygı üzerine bir

tartışma etkinliği yapılması uygun görülmüştür. Katılımcılara sınıftaki yerlerini aldığında tüm hafta boyunca nasıl bir ruh hali içinde oldukları sorusu yöneltilmiş, sınava hazırlanma süreci öncesi ve sonrası hakkında konuşulmuştur.

Isınma çalışmasının ardından bu oturumun kitabı katılımcılarla buluşturulmuştur. Kitabın yazarı ve çizeri hakkında bilgi verilmiş kitabın bize nasıl katkılar sağlayacağı üzerinde kestirimde bulunarak etkileşime dayalı kitap okuma süreci başlatılmıştır. Okuma sürecinin ardından oturum öncesinde hazırlanmış etkinlik kâğıtları katılımcılara verilmiş ve cevaplamaları için uygun bir süre tanınmıştır. Sürenin sonunda sorular tartışılmış yaşamış oldukları deneyimlere ilişkin duygu ve düşünceler paylaşılmıştır.

Tamamlama ve kapanış etkinliğinde kullanılmak üzere katılımcılara karton, makas ve boya kalemleri verilmiştir. Kendilerinden ders çalışmada güdülenmelerini sağlayacak bir sloganın da üzerinde yazılı olduğu, aynı zamanda odalarında duvara ya da kapıya asabilecekleri (bkz. Ek 18), isterlerse çantalarında anahtarlık olarak taşıyabilecekleri bir kart hazırlamaları istenmiştir. Katılımcılara ev çalışması olarak bir planlayıcı taslağı verilmiş ve aileleri ile birlikte “Programlanmış Ev Ödevi/Çalışma Saati Planlayıcısı” yapmaları istenmiştir. Kartların tamamlanması ve paylaşılması süreci ile oturum değerlendirilmiş ve sonlandırılmıştır.

3.5.2.7. YEDİNCİ OTURUM

Genel Amaç: “Kendilik” değerinin farkına varma.

Alt Amaçlar: Öz güven, kendini keşfetme, düş kurma, pes etmeme, farklılıklara saygı duyma, özgün olma, kendin olma.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. “Ben” değerinin bilincine varır.
- b. Düş kurmanın sevincini yaşar.
- c. Yaşamın amacını farkederek.
- d. Sıradanlık ve özgünlük arasındaki çizginin yaşam doyumu için ne anlama geldiğini duyumsar.

Kullanılan Materyaller:

“Sobe! Ben Penelope” (Göknur Birincioğlu ve Sernur Işık, 2016), etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları.

Süreç:

Araştırmacının bugünkü oturumun ısınma çalışması olan “Ben Kimim, Ne Olmak İstiyorum?” (Voltan-Acar, 2007, s. 52) oyununu tanıtması ile oturum süreci başlamıştır. Oyunun amacı katılımcıların kendilerini tanıması, ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlamaktır. Çember biçiminde oturma düzeni sağlanmasının ardından, katılımcılardan arkalarına yaslanıp gözlerini kapatmaları ve kendilerine “Ben kimim? Ne olmak istiyorum?” sorusuna düşünerek yanıt aramaları istenmiştir. Katılımcılar gözlerini açtıktan sonra neler düşlemiş oldukları grup içinde paylaşılmıştır. Paylaşımlar sonrasında düşler karşılaştırılıp farklı çeşitlerde düşler olduğundan bahsedilmiştir. “Kimi hayallerin resme, kimi hayallerin sese benzediği (konuşma ya da melodi gibi), kimi hayallerin ise duygu ya da duygu hayalleri olduğu (çamura dokunmanın verdiği duygu hissini hayal etmek gibi)” (Plummer, 2011, s. 44), ve kişiye özel oldukları açıklanmış ve katılımcıların düşlerinin hangisine benzediği üzerinde konuşulmuştur.

“Sobe! Ben Penelope” adlı kitap ile buluşturulan katılımcılara kitabın yazarı ve çizeri hakkında bilgi verilmiştir. Kitabın ön kapak ve iç sayfalarında yer alan resimlerden yola çıkılarak konusu hakkında kestirimde bulunmaları istenmiş ardından kitap yeterli sayıda katılımcı tarafından okunmadığı için araştırmacı tarafından etkileşime dayalı sesli okuma gerçekleştirilmiş, katılımcıların etkileşimli tahta aracılığıyla kitabı takip etmesi sağlanmıştır. Okuma süreci tamamlanmış, okuduğunu anlama açısından kitap katılımcılar tarafından anlaşılımış, kitabın özümsemesi sağlanmıştır. Katılımcılar karakterin kişilik özelliklerini tanımış, karşılaştığı problemi okuma süresince gözlemlemiş, yaşamış olduğu sorunu anlamış ve kendi sorunlarıyla benzer ve farklı yönleri hakkında paylaşımlarda bulunmuşlardır. Araştırmacının yönlendirmesiyle oturumun birinci aşaması olan özdeşleşme ve yansıtma gerçekleştirilmiştir. Grup dinamiği göz önüne alındığında (Öner ve Yeşilyaprak, 2006, s. 562) bibliyoterapi tekniğinin amacına ulaşabilmesi için oturum sonlandırılmış ve sürecin bir sonraki oturumda tamamlanması uygun

görülmüştür. Katılımcılara bir sonraki oturuma kadar geçen süre zarfında kitabın duyumsattıkları üzerine düşünceleri istenmiş, iyi temennilerle oturum sonlandırılmıştır.

3.5.2.8. SEKİZİNCİ OTURUM

Genel Amaç: ‘Kendilik’ değerinin farkına varma.

Alt Amaçlar: Düşlerinin peşinden gitme, umudu kaybetmeme, pes etmeme, farklılıklara saygı duyma, özgün olma, kendin olma.

Yaşam Becerilerine Yönelik Kazanımlar:

- a. “Ben” değerinin bilincine varır.
- b. Düş kurmanın sevincini yaşar.
- c. Yaşamın amacını farkederek.
- d. Sıradanlık ve özgünlük arasındaki çizginin yaşam doyumu için ne anlama geldiğini duyumsar.

Kullanılan Materyaller:

“Sobe! Ben Penelope” (Göknur Birincioglu ve Sernur Işık, 2016), “Alike” adlı kısa film, etkileşimli tahta, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kâğıtları, renkli boş kâğıtlar, renkli pipetler, makas, ahşap mandallar, bant, delgeç, asetat kalemi ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma bir önceki hafta okunan kitabı hatırlamak ve katılımcıların zihnini oturuma yoğunlaştırmak için ısınma etkinliği olarak Daniel Martínez Lara ve Rafa Cano Méndez yapımı, 8: 01 saniyelik “Alike” adlı kısa filmin izlenmesi ile başlanmıştır. Filmin düşündürdüğü ve duyumsattığı şeyler üzerine sohbet edildikten sonra kitap katılımcılar tarafından özetlenmiştir. Oturum öncesinde hazırlanmış etkinlik kâğıtları dağıtılarak cevaplamaları için 20-25 dakikalık bir süre tanınmıştır. Sürenin sonunda tartışma soruları tartışılmış ve izleme etkinliği olarak önce dilek kelebekleri hazırlanmıştır. Çocukların kalplerine umut aşıl原因an dilekler hakkında

konuşma, bireylerin yaşamdan ne arzuladığını bilmesi adına yararlı ve sağlıklı bir çalışma olarak düşünüldüğü için bu oturumda uygulanması uygun görülmüştür (Thomas, 2017, s. 87). Ardından kendi farkındalıklarını görebilmeleri için “Kim olduğunu düşünüyorsun?” adlı çalışma kâğıdını tamamlamışlar ve kişilik özellikleri ile farkındalıkları üzerinde durulmuştur.

Katılımcılarla gerçekleştirilen son oturum olması sebebiyle iki ana tamamlama ve kapanış etkinliği planlanmıştır. Öncelikle yılanlar gibi yaşamdaki değişimi nasıl deneyimledikleri hakkında konuşmak amaçlanmıştır. Yaşam döngüsü içinde insanların da bu sürece uyum sağlaması gerektiği üzerine sohbet edilerek (Thomas, 2017, s. 95), yılan görselinin olduğu çalışma kâğıdı boyanmış ve boyama esnasında katılımcıların geçmiş yaşantılarında değişimin hangi sürecini deneyimledikleri hakkında konuşulmuştur. Ebeveynlerin boşanma süreci, okul değişimi, aileye yeni bireyin katılması, taşınma gibi nedenleri sıralayan katılımcılar boyama esnasında o an hissettikleri duyguları, yakın çevresinde yer alan insanların tutum ve davranışlarını, kendileri ile aynı değişimi yaşayacak olan bireyler için tavsiyelerini ve düşüncelerini paylaşmışlardır (bkz. Ek 19). Ardından kendi özelliklerinde var olup belki de farkına varamadıkları ilgi alanlarını hatırlamak, stres, kaygı, korku, düş kırıklığı gibi zor durumlarda onlara destek olabilecek, yanlarında taşıyabilecekleri destek kartları hazırlamaları istenmiştir (bkz. Ek 20).

Oturum sonlandırılmadan önce kendilerine fısıldamak istedikleri sihirli bir sözcüğü düşünmeleri ve bunu kendilerine verilen renkli pipetlere yazmaları istenmiştir. Pipetler küçük küçük kesilip içinden ip geçirilerek bileklik olarak takılmış ve oturum sonlandırılmıştır (bkz. Ek 21).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırma sorularına ilişkin analiz sonuçlarına geçilmeden önce analiz türüne karar verilmesi ve grupların genel özelliklerinin görülebilmesi için yapılan Shaphiro Wilks testi ve betimsel istatistiklere ilişkin sonuçlar sırasıyla Tablo 4-1 ve Tablo 4-2’de sunulmuştur.

Tablo 4-1: Deney ve Kontrol Grupları Shaphiro Wilks Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Ölçüm	Boyut	Grup	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
COOPERSMITH ÖZ SAYGI ENVANTERİ	Ön Test	Genel	Deney	.94	10	.62
			Kontrol	.90	7	.36
		Sosyal	Deney	.88	10	.16
			Kontrol	.90	7	.33
		Akademik	Deney	.93	10	.47
			Kontrol	.77	7	.02*
	Ev-Aile	Deney	.95	10	.68	
		Kontrol	.77	7	.02*	
	Toplam	Deney	.88	10	.15	
		Kontrol	.96	7	.82	
	Son Test	Genel	Deney	.94	10	.62
			Kontrol	.96	7	.87
		Sosyal	Deney	.93	10	.51
			Kontrol	.86	7	.15
		Akademik	Deney	.93	10	.48
Kontrol			.84	7	.11	
Ev-Aile	Deney	.94	10	.63		
	Kontrol	.90	7	.35		
Toplam	Deney	.94	10	.57		
	Kontrol	.94	7	.71		
ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ	Ön Test	Deney	.97	10	.89	
		Kontrol	.80	7	.04*	
	Son Test	Deney	.96	10	.82	
		Kontrol	.88	7	.26	

*p<0.05(Normal dağılım göstermeyen)

Tablo 4-1 deney grubunda bulunan öğrencilerin her iki ölçme aracından farklı uygulamalarda almış oldukları puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öte yandan kontrol grubundaki öğrencilerin ise EOÖ ön test puanları, “Akademik Öz Saygı” ve “Ev-Aile Öz Saygısı” alt boyutları ön test puanlarının normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. Buna göre normal dağılıma uygun puanların dâhil edilerek yapıldığı karşılaştırmalarda parametrik testler; normal dağılıma uygun olmayan puanların dâhil edildiği karşılaştırmalarda ise non parametrik testler tercih

edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4-2’de bir arada verilmiştir.

Tablo 4-2: Deney ve Kontrol Grubu Puanları Betimsel İstatistikleri

Grup	Ölçme Aracı	Ölçüm	Boyut	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Aritmetik Ortalama / Madde sayısı
Deney	Coopersmith Öz Saygı Envanteri	Ön Test	Genel	14.00	38.00	26.60	7.42	1.02
			Sosyal	2.00	12.00	7.80	3.58	0.97
			Akademik	2.00	12.00	6.40	3.50	0.80
			Ev-Aile	0.00	14.00	5.60	4.19	0.80
			Toplam	28.00	66.00	46.40	14.84	0.94
	Son Test	Genel	26.00	46.00	37.40	5.81	1.43	
		Sosyal	4.00	16.00	10.60	3.65	1.32	
		Akademik	6.00	16.00	11.80	2.89	1.47	
		Ev-Aile	0.00	14.00	8.40	4.40	1.20	
		Toplam	40.00	88.00	68.20	13.31	1.39	
Eleştirel Okuma Ölçeği	Ön Test		41.00	108.00	77.00	21.19	3.50	
			63.00	103.00	82.00	12.58	3.72	
Kontrol	Coopersmith Öz Saygı Envanteri	Ön Test	Genel	20.00	38.00	27.71	6.47	1.06
			Sosyal	6.00	14.00	10.28	2.92	1.28
			Akademik	4.00	12.00	7.71	3.54	0.96
			Ev-Aile	0.00	12.00	7.14	5.01	1.02
			Toplam	38.00	66.00	52.85	9.99	1.07
	Son Test	Genel	16.00	34.00	24.57	6.39	0.94	
		Sosyal	4.00	14.00	8.85	4.45	1.10	
		Akademik	4.00	12.00	8.57	3.40	1.07	
		Ev-Aile	0.00	14.00	8.28	4.38	1.18	
		Toplam	36.00	66.00	50.28	9.48	1.02	
Eleştirel Okuma Ölçeği	Ön Test		40.00	99.00	75.00	25.69	3.40	
			36.00	100.00	69.00	26.71	3.13	

Tablo 4-2’de verilen sonuçlara göre Coopersmith ÖSE ön test puanları aritmetik ortalamalarının madde sayılarına oranlanmış değerleri deney grubu öğrencileri için 0.80–1.02; kontrol grubu öğrencileri için 1.02 – 1.06 arasında değiştiği gözlenmiştir. Aynı ölçme aracı son test puanları aritmetik ortalamalarının madde sayılarına oranlanmış değerleri ise deney grubu için 1.20 –1.43; kontrol grubu için ise 1.18–0.94 aralığında değişiklik göstermiştir. EOÖ puanları için ise deney grubu öğrencilerinin ön test uygulamasında 3.50, son testte ise 3.72; kontrol grubu için ön test uygulamalarında 3.40, son test uygulamalarında 3.13 değerleri hesaplanmıştır. EOÖ için elde edilen bu oranlar deney grubu için $x_{\text{ön}}=77$ ve $x_{\text{son}}=82$, kontrol grubu için $x_{\text{ön}}=75$ ve $x_{\text{son}}=69$ olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney

grubu öğrencilerinin ön-son test ortalama puanlarının son test lehine artış gösterdiği söylenebilir.

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemine ilişkin verilerin analizine sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1. Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada uygulanan okuma programının etkililiğini ölçebilmek için öncelikle deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde birbirine denk olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla öz saygı ve eleştirel okuma düzeylerini gösteren ön test puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılmıştır.

4.1.1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Veri analizi sürecinde yapılan ilk incelemelerde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde denk olup olmadığı incelenmiştir. Bu süreçte deney ve kontrol grubu Coopersmith ÖSE alt boyut ve toplam puanları üzerinde gerçekleştirilen analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 4-3'te verilmiştir.

Tablo 4-3: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Uygulaması Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel	Deney	10	26.60	7.42	-0.32	15	0.75
	Kontrol	7	27.71	6.47			
Sosyal	Deney	10	7.80	3.58	-1.51	15	0.15
	Kontrol	7	10.28	2.92			
Toplam	Deney	10	46.40	14.84	-0.99	15	0.33
	Kontrol	7	52.85	9.99			
Puan	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Akademik	Deney	10	8.25	82.50	-0.75	27.50	0.45
	Kontrol	7	10.07	70.50			
Ev-Aile	Deney	10	8.20	82.00	-0.78	27.00	0.43
	Kontrol	7	10.14	71.00			

Tablo 4-3'te sunulan sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz saygı alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz saygı bakımından benzer düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar uygulanan okuma programı öncesinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri incelenmiştir. Bu incelemeye ilişkin sonuçlar Tablo 4-4'te sunulmuştur.

Tablo 4-4: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Uygulaması Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Eleştirel Okuma	Deney	10	9.15	91.50	-0.14	33.50	0.88
	Kontrol	7	8.78	61.50			

Tablo 4-4 incelendiğinde, elde edilen sonuçların öz saygı özelliği için yapılan analizlerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin eleştirel okuma sıra ortalamaları deney grubu için 9,15; kontrol grubu için 8,78 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel okumaları arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi analizine göre ise uygulama öncesi anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($U=33.5$, $p>0.05$).

4.1.2. Deney Grubunun Ön Ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Deney grubu öz saygı ve eleştirel okuma düzeylerinin ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak her iki değişken için de ilişkili örneklem t testi yapılmıştır.

4.1.2.1. Deney grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ön test incelemelerinin ardından her bir grubun ön ve son test puanları araştırma kapsamında ele alınan iki değişken için karşılaştırılmıştır. Ön ve son test incelemelerindeki ilk amaç, deney grubunun katılımı ile yapılan uygulamaların etkililiğini ortaya çıkarmaktır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz saygı ön ve son test alt boyut ve toplam puanları için yapılan incelemeler Tablo 4-5'te gösterilmiştir.

Tablo 4-5: Deney Grubu Ön – Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Alt Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel	Ön Test	10	26.60	7.42	-3.48	9	0.00*
	Son Test	10	37.40	5.81			
Sosyal	Ön Test	10	7.80	3.58	-2.80	9	0.02*
	Son Test	10	10.60	3.65			
Akademik	Ön Test	10	6.40	3.50	-4.83	9	0.00*
	Son Test	10	11.80	2.89			
Ev-Aile	Ön Test	10	5.60	4.19	-1.56	9	0.15
	Son Test	10	8.40	4.40			
Toplam Öz Saygı	Ön Test	10	46.40	14.84	-3.62	9	0.00*
	Son Test	10	68.20	13.31			

*p<0.05

Tablo 4-5'te ifade edilen sonuçlar deney grubunda yer alan öğrencilerin öz saygı ön ve son test puanları arasında “Genel Öz Saygı” (t= -3.48; p<0.05), “Sosyal Öz Saygı” (t= -2.80; p<0.05), “Akademik Öz Saygı” (t= -4.83; p<0.05) alt boyutları ve toplam ölçek puanları için (t= -3.62; p<0.05) anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca “Ev - Aile Öz Saygısı” alt boyutu için (t= -1.56; p>0.05) ön ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin “Ev - Aile Öz Saygısı” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar ve toplam ölçek puanları için gelişim gösterdiği görülmektedir. Ön ve son test ölçümlerine ait aritmetik ortalamalara göre “Genel Öz Saygı” boyutu için 10.80; “Sosyal Öz Saygı” boyutu için 2.80; “Akademik Öz Saygı” boyutu için 5.40; ölçek toplam puanları için ise 21.80 puanlık son test lehine bir artış olduğu gözlenmiştir. Bütün bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olduğu

ortaya konmuştur. “Ev-Aile Öz Saygısı” alt boyutu için hesaplanan 2.80 puanlık artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

“Ev-Aile Öz Saygısı” alt boyutuna ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde anlamlı düzeyde bir farklılığın çıkmamış olması katılımcıların ev ve aile yaşantılarına ilişkin katılımcı günlüğünde vermiş oldukları bilgileri de destekler niteliktedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de aile yaşantısına ilişkin notlar araştırmacı günlüğünde yer almıştır. Buna ilişkin katılımcı günlüğü ve araştırmacı günlüğünde yer alan örnek bilgiler aşağıdaki gibidir.

KÖ4: Annem babam hep kavga ederdi ve ben de abimle kavga ederim. Bu yüzden biraz üzgünüm. Öfkelenme, hayatta kal! Öfkeden korkma, kendini unutma!

KÖ1: Annem için üzüldüm. Nasıl bakacak bize, nasıl ilgilenecek diye. İkizim de var benim. Kime ne yapacak diye çok endişelenmişim. İki tane ablam var, ikizim var. Bir de kardeşim olmuştu.

KÖ5: Bazen aynı durumları yaşıyorum. Abimle oluyor. O beni dövüyor.

KÖ6: Bazen vaktim kalmıyor, kardeşimle oynamak zorunda kalıyorum. Kimse oynamıyor kardeşimle. “Oynamazsan seni babama söylerim” diyor.

EÖ1: Ben de resim yapıyorum. Mesela köpek çiziyorum kızdığım zaman kardeşime.

KÖ2: Ben en çok Felix’e benzettim kendimi. Çünkü onun da anne ve babası boşanmış. Onunla da kimse ilgilenmiyor. Bazen yalnız olduğuu düşünüyorum.

Sınıf Öğretmeni ile Yapılan Görüşmelere İlişkin Araştırmacı Günlüğü,

4 Nisan 2017, Atatürk İlkokulu

“Sınıf öğretmenin ifadesine göre KÖ2 parçalanmış bir aile yapısına sahip, sessiz, içine kapanık ve akıllı bir öğrenci. Babası yeniden evlenmiş. Vekaleti annesine verilmeden önce babası ve üvey annesi ile birlikte yaşamış ve üvey annesi tarafından istismara uğramış. Sıkıntılı bir mahkeme süreci yaşanmış. Şu an annesi ile birlikte yaşıyor. Annesi KÖ2’yi evde sürekli yalnız başına bırakmış. Anne ilgisiz, baba ise sorumsuz bir kimse. Sınıf öğretmeni akranları arasında sevilen ama çok sessiz bir kişilik yapısına sahip olduğu için iletişim kurmada sıkıntı yaşayan bir

öğrenci olduğunu, çok duygusal bir dönem yaşadığını ve büyük olasılıkla erken ergenlik dönemi yaşıyor olabileceğini ifade ediyor.”

“Sınıf öğretmeni KÖ4’ün, okul dışında kalan zamanlarını esnaf olan ailesinin iş yerinde ya da evde ağabeyi ile geçirdiğini söyledi. Sert bir karaktere sahip olan baba ile annenin iş yerinde yaşadığı sıkıntıların çocuklar tarafından farkedildiğini ve yaşanan olumsuz olaylara maruz kaldıklarını anlattı. Aynı zamanda KÖ4, büyüme sürecini ailenin iş yerinde tamamladığı için dükkana gelen kimi müşterilerin halen kendisini küçük bir çocuk gibi okşayarak ya da dokunarak sevmelerinden duyduğu rahatsızlık sebebiyle kendini bu yıl daha çok dış çevreden soyutladığını ve içine kapandığını ifade etti.”

“KÖ1 sınıf öğretmeninin ifadesine göre ‘aile kurbanı’ bir öğrenci. Öğretmeni ‘aile biraz olsun önemsiyor olsa ya da destek olsa güzel başarılar elde edebilecek yetkinliğe sahip’ olduğunu söylüyor. Aynı zamanda anne ve babanın çok ilgisiz ve çocukları için yetersiz olduklarını, maddî açıdan sıkıntı yaşamıyor olmalarına rağmen çocukların temel ihtiyacını bile karşılamadıklarını, KÖ1’in yapmış olduğu çalışma, resim, ödev gibi etkinlikleri annenin çöp olarak gördüğünü ve attığını, KÖ1’e ebeveynlerin ‘ablalık’ rolünü yüklediklerini ve kardeşlerinin sorumluluğu altında eziliyor olduğunu da söylemine eklemiştir.”

“Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeye göre; EÖ1, sorunlu bir ailenin çocuğu. İzmir’den geçen yıl nakil ile gelmiş. Babası bir süre Almanya’da çalışmış. Ama bir yıldır işsiz ve ailenin geçimini anne sağlıyor. Baba baskın bir karakter ve zaman zaman EÖ1’i şiddete maruz bırakıyor. Hiperaktif bir erkek kardeşi var ve çok sık kavga ediyorlar. Babasının ikinci evliliği ve babaannesini ile yaşayan bir de üvey ablası var.”

Uygulama Sürecine İlişkin Araştırmacı Günlüğü, 12 Mayıs 2017,

Atatürk İlkokulu

“Bugün çalışmanın beşinci oturumunu tamamladık. Oturum için okuduğumuz kitap ‘Basketbol: 1, Problem: 0’ kitabıydı. Kitap, Tuck isimindeki anne ve babası boşanmış bir çocuğun yaşamış olduğu yaşam serüvenini ve zaman içinde kendi yaşam koçu olma yolculuğunu anlatıyordu. Bu kitapta parçalanmış bir aile yapısına sahip olma ve bu durumla başa çıkma stratejilerinin yanı sıra, bir çocuğun yaşadığı

çevreden ayrılması, yeni bir okula ve sosyal çevreye alışma durumuna ve yeteneğini keşfetmesine de yer verilmişti. Kitap okuma süreci tamamlandıktan sonra tartışma oturumuna geçtiğimizde KÖ2'nin gözlerinden birkaç damla yaş aktığını gördüm. Kendisine bizimle konuşmak isteyip istemediğini, eğer daha iyi hissedecekse biraz hava alması ya da elini ve yüzünü yıkaması için sınıftan ayrılabilceğini söyledim. Bizimle kalmak istedi ve yaşadığı duygu durumundan bahsetti. Kendiliğinden gelişen süreç önce ağlama ile başladı. Ardından Tuck ile benzer durumlar yaşadığını, anne ve babasının boşanmış olduğunu, özellikle de doğum günü olduğu zamanlarda bu durumu daha derinden hissettiğini anlattı. Anlattıkça rahatladığını farkettim. Tuck nasıl basketbol oynayarak rahatlıyorsa kendisi de şarkı sözü yazarak ve söyleyerek rahatladığını hissediyormuş. Bu durumun ayırımına varmış olması da ayrıca mutluluk vericiydi.”

4.1.2.2. Deney grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu eleştirel okuma ön-son test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi için yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-6: Deney Grubu Ön – Son Test Uygulamaları Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Alt Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Eleştirel	Ön Test	10	77.00	21.19	-0.99	9	0.34*
Okuma	Son Test	10	82.00	12.58			

*p>0.05

Tablo 4-6'da açıklanan eleştirel okuma ön-son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu için eleştirel okuma düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (t= -0.99; p>0.05). Eleştirel okuma toplam ölçek puanları ön-son test uygulamaları aritmetik ortalama puanları arasında 5.00 puanlık bir artış hesaplanmıştır. Ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmaması deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel okuma düzeyi açısından benzer düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

Eleştirel okuma toplam ölçek puanlarındaki farklılığın anlamlı düzeyde çıkmamasına rağmen uygulama sürecinde katılımcıların eleştirel okuma sürecini destekler nitelikteki okuma metnini anlamlandırma düzeylerine ilişkin bilgiler,

katılımcı günlüklerine ve etkinlik kâğıtlarına da yansımıştır. Katılımcıların bibliyoterapiye dayalı okuma programı sürecine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

KÖ6: Öğretmenim “Bir Fikirle Ne Yaparsın?”da çocuk yürüdükçe yumurta da geliyordu, bacakları vardı. Çocuk gitmesini istiyordu ama gitmiyordu. Yumurtanın her geçtiği yer yemyeşil oluyordu. Bu düşüncesinin güzel olduğunu anladım. Öğretmenim bir fikirle kitap yazarım, şiirler yazarım.

KÖ7: “Sobe! Ben Penelope”de bir kız vardı. Herkes ona “Hangi mesleği olacaksın?” diye soruyorlardı. Kız da hep sinirleniyordu bu soruyu soruyorlar diye. Çünkü hangi mesleği olacağını bilmiyordu. En sonunda büyüyünce istediğim mesleği olabilirim diye düşünüyor, mutlu olmam gerekir diyordu. Önemli olan mutlu olmak.

4.1.3. Kontrol Grubunun Ön Ve Son Test Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan kontrol grubunun öz saygı ve eleştirel okuma düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak her iki değişken için de ilişkili örneklem t testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

4.1.3.1. Kontrol grubunun öz saygı düzeyi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öz saygı ve eleştirel okuma ortalama puanları arasında ön-son test açısından anlamlılık durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Öz saygı alt boyut ve toplam ölçek puanları için elde edilen sonuçlara Tablo 4-7’de yer verilmiştir.

Tablo 4-7: Kontrol Grubu Ön – Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Alt Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel Öz Saygı	Ön	7	27.71	6.47	3.26	6	0.01*
	Son	7	24.57	6.39			
Sosyal Öz Saygı	Ön	7	10.28	2.92	1.17	6	0.28
	Son	7	8.85	4.45			
Toplam	Ön	7	52.85	9.99	1.21	6	0.27
	Son	7	50.28	9.48			
Puan	Ön test-Son test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	
Ev Aile Öz Saygısı	Negatif sıra	2	3.00	6.00	-0.41	-0.55	
	Pozitif sıra	3	3.00	9.00			

	Eşit	2				
Akademik Öz Saygı	Negatif sıra	1	3.50	3.50	0.68	0.58
	Pozitif sıra	3	2.16	6.50		
	Eşit	3				

*p<0.05

Tablo 4-7’de verilen öz saygı ön ve son test puanları karşılaştırma sonuçlarına baktığımızda kontrol grubundaki öğrencilerin “Genel Öz Saygı” (t= 3.26; p<0.05) açısından ortalama puanlarında anlamlı olacak şekilde düşüş gözlenmiştir. Söz konusu boyut için ön ve son test puanları aritmetik ortalamaları arasında ön test lehine 3.14 puanlık bir fark hesaplanmıştır. “Sosyal Öz Saygı” (t= 1.17; p>0.05) alt boyutu ve toplam ölçek puanları (t= 1.21; p>0.05) için yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Ev Aile Öz Saygısı” (Z= -0.41; p>0.05) ve “Akademik Öz Saygı” (Z= 0.68; p>0.05) alt boyut puanlarında da anlamlı sayılabilecek düzeyde bir değişim gözlenmemiştir.

4.1.3.2. Kontrol grubunun eleştirel okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma puanları ön ve son test puanları arasında yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4-8’de gösterilmiştir.

Tablo 4-8: Kontrol Grubu Ön – Son Test Uygulamaları Eleştirel Okuma Düzeyleri Karşılaştırması Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Ön test-Son test	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
Eleştirel Okuma	Negatif sıra	3	4.66	14.00	0.00	1.00
	Pozitif sıra	4	3.50	14.00		
	Eşit	0				

Tablo 4-8’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Z= 0.01; p>0.05). Öğrencilerin sıra ortalamalarındaki değişiklikler incelendiğinde pozitif yönlü gelişim gösteren öğrenci sayısı 4; negatif yönlü değişiklik gösteren öğrenci sayısı ise 3 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmediği çıkarımı yapılabilir.

4.1.4. Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından biri olan deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla hem öz saygı hem de eleştirel okuma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalarda İlişkisiz Örneklem t Testi yapılmıştır.

4.1.4.1. Deney grubu ile kontrol grubunun öz saygı düzeyleri, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubu öz saygı alt boyutları ve toplam ölçek son test puanları için yapılan analiz sonuçlarına Tablo 4-9’da yer verilmiştir.

Tablo 4-9: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Uygulaması Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Alt Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel	Deney	10	37.40	5.81	4.29	15	0.00*
	Kontrol	7	24.57	6.39			
Sosyal	Deney	10	10.60	3.65	0.88	15	0.39
	Kontrol	7	8.85	4.45			
Akademik	Deney	10	11.80	2.89	2.10	15	0.05
	Kontrol	7	8.57	3.40			
Ev-Aile	Deney	10	8.40	4.40	0.05	15	0.95
	Kontrol	7	8.28	4.38			
Toplam Öz Saygı	Deney	10	68.20	13.31	3.04	15	0.00*
	Kontrol	7	50.28	9.48			

*p<0.05

Öz saygı alt boyut ve toplam ölçek puanları için yapılan karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Genel Öz Saygı” (t= 4.29; p<0.05) alt boyutu ve toplam öz saygı (t= 3.04; p<0.05) ölçek puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri arasındaki farklılaşma durumlarına ilişkin incelemelerde deney grubundaki öğrencilerin öz saygı düzeylerinde pozitif yönlü bir değişim söz konusu iken kontrol grubundaki öğrenciler için negatif yönlü bir değişim gözlenmiştir.

4.1.4.2. Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar, uygulanan okuma programı sonrasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Deney ve kontrol grubu arasında eleştirel okuma son test toplam puanları için yapılan karşılaştırmalar Tablo 4-10’da sunulmuştur.

Tablo 4-10: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Uygulaması Eleştirel Okuma Karşılaştırması İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	Alt Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Eleştirel Okuma	Deney	10	82.00	12.58	1.35	15	0.19*
	Kontrol	7	69.00	26.71			

*p>0.05

Eleştirel okuma son test puan karşılaştırmalarına ilişkin Tablo 4-10'da yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t= 1.35; p>0.05).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Gelişimsel amaçlı bibliyoterapi tekniğinin uygulandığı bu araştırmada, ilkokul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin nitelikli çocuk kitapları ile buluşturulması ve uygulama süreciyle birlikte öz saygı ve eleştirel okuma düzeylerindeki değişimi gözlemlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu olarak ilkokul öğrencilerinin tercih edilmesinin kimi geçerli sebepleri vardır. Bunlardan biri okuma kültürü edinme ve nitelikli okur olma sürecinin çocuk yaşlarda başlıyor olmasıdır. Bir diğeri de sağlıklı yaşantı geliştirme sürecine önemli katkı sağladığı düşünülen öz saygı ve kişilik oluşumu sürecinin, bu yaş gurubunda yer alan öğrenciler tarafından sözlü ve yazılı biçimde ifade edilebilmesi konusundaki kolaylıktır. Okuma kültürü edinmiş, bireysel hak ve özgürlüklerinin yanı sıra toplumsal sorumluluklarının farkında olan, demokratik kültür bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinde eleştirel okuma düzeyine sahip olma önemli bir etkidir. Bu sebeple araştırmada bibliyoterapi tekniğinin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından öz saygı ve eleştirel okuma değişkenleri ele alınmıştır.

Bu araştırmada 4. sınıf düzeyindeki (n=10) deney, (n=7) kontrol grubunda olan toplam 17 ilkokul öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bibliyoterapiye dayalı okuma programı uygulanan öğrencilerin benlik algısı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Eleştirel okuma düzeylerinde de artış gerçekleşmiş ancak bulgular söz konusu artışın anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında tartışma ve sonuç kısmı iki alt başlıkta ele alınacaktır. Birinci alt başlıkta araştırma, ilkokula devam eden çocukların benlik algısı ve eleştirel okuma düzeylerinin gelişiminde bibliyoterapinin önemi ile ilgili deneysel çalışmalarla ilişkilendirilecektir. İkinci alt başlıkta ise BDOP'nin uygulandığı ve uygulanmadığı öğrenci gruplarının öz saygı ve eleştirel okuma düzeylerine ilişkin bulgular ilgili araştırmalar tanıklığında tartışılacaktır.

5.1.1. Çocukların Benlik Algısı Ve Eleştirel Okuma Düzeylerinin Gelişiminde Bibliyoterapinin Önemi

İlkokul öğrenimine devam eden çocuklarda benlik algısının gelişimine yönelik yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde bibliyoterapi uygulamalarının kimi çalışmalarda etkili sonuçlar vermediği kimi çalışmalarda ise etkililik düzeyinin yüksek bulunduğu görülmektedir. İlgili deneysel araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Bibliyoterapi ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin okuma başarısına, benlik algılarına, kaygı düzeylerine ve kişisel-sosyal uyumuna etkisinin incelenmesi amacıyla beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle bir çalışma yürütülmüştür. Farklı yöntemlerin kullanıldığı beş deney grubunda da kontrol grubuna göre benlik algıları açısından bir avantaj görülmemiştir. Başka bir deyişle uygulanan müdahalelerden hiçbiri öğrencilerin benlik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dixon, 1974).

Duygusal problemleri olan öğrenme güçlüğüne sahip 12-14 yaşları arasındaki öğrencilerle yapılan araştırma bir kontrol ve üç deney grubu ile planlanmıştır. Araştırmada, öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sık sık karşılaştığı sorunlarla ilişkili okumaların olduğu üçüncü grupta ve bu okumaların yanı sıra her hafta tartışma çalışmalarının gerçekleştirildiği dördüncü grupta yapılan uygulamaların, öğrencilerin benlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Lenkowsky, Barowsky, Dayboch, Puccio ve Lenkowsky, 1987).

Dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada sesli okuma-bibliyoterapi, sessiz okuma-bibliyoterapi, sözlü okuma-bibliyoterapi ve temel okuma öğretimini içeren farklı yöntemlerin kullanıldığı dört farklı uygulama sürecinin benlik saygısı, okuma başarısı ve okumaya yönelik tutum değişkenlerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda dört grup arasında da öğrencilerin öz saygı puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Watson, 1993).

Nuccio (1997) boşanmış aileleri olan üçüncü sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu bir araştırmada, boşanmayı konu alan kitapların okunmasını içeren

bibliyoterapi sürecinin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sridhar (2000) tarafından yürütülen araştırmada ise çeşitli düzenlemelerle zenginleştirilmiş bibliyoterapi sürecinin üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin metni kavrama, okumaya ilişkin tutum ve benlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Zenginleştirilmiş bibliyoterapi sürecinin öğrencilerin metni kavrama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, okumaya ilişkin tutum üzerinde herhangi etkisi olmadığı ve benlik algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

İki sınıf öğretmeni ve bir okul psikolojik danışmanın işbirliği ile yürütülen bibliyoterapi tekniğinin uygulandığı çalışmada, ikinci sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada yedi ve dokuz yaşlarındaki öğrencilerle çalışılmış ve ön test-son test puanlarında öz saygı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Stringer, Reynolds ve Simpson, 2003).

Meier-Jensen (2001) farklı kültürel ve etnik kökene sahip, ilkokula devam eden birinci sınıf öğrencileriyle stres/endişe düzeylerinin azaltılmasında bibliyoterapi tekniğini kullandığı otuz dakikalık ve haftada beş oturum biçiminde planlanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada sekiz hafta süresince toplam kırk çocuk kitabı öğrencilerle buluşturulmuştur. Araştırma birinci sınıf öğrencilerinin hangi alanlarda stres/kaygı durumu yaşadıklarını belirlemek ve uygulamaya katılan öğrencilerin stres/kaygı düzeyini azaltmada bibliyoterapi tekniğinin etkiliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okula gitme, uyuşturucu ve alkol kullanımı, evsiz kalma kaygısı, arkadaş edinme, diğerlerinden farklı olma, taşınma, okul kurallarına uymama, ebeveyn tartışması gibi birçok stres durumuna maruz kaldıkları, uygulama sürecine katılan öğrencilerin ise stres ve kaygı düzeylerinin azaldığı yönündedir.

Tofaha (2012) bibliyoterapi müdahale programının üstün zekâlı çocukların benlik saygısı üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında biri deney, biri kontrol grubundan oluşan ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile bir uygulama gerçekleştirmiştir. Her biri 40 dakika süren sekiz haftalık oturumlarda bir kitabın bölümlerini sesli okuyarak öğrencilerin kitabı takip etmesini sağlamıştır. Araştırma bulguları deney

grubu öğrencilerinin son-test lehine özgüven düzeyleri üzerinde programın etkili olduğu sonucunu vermiştir.

İlter (2015) üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine bibliyoterapi tekniğinin etkisini araştırdığı çalışmasında, 80-90 dakikalık yedi oturum planlamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, uygulanan programın öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı biçimde azalttığını, bu azalmanın Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe duyma ve düzen boyutlarında anlamlı bulunurken, ailesel eleştiri boyutunda azalmanın anlamlı olmadığı sonucunu doğrulamıştır.

Magaji (2016) tarafından 267 katılımcıyla yürütülen çalışmaların bulguları bibliyoterapinin danışanların problem çözme becerileri üzerindeki etkililiğini göstermektedir. Aynı zamanda araştırmacı duygusal problemler ve çözümüne, problem çözme becerilerini ilişkilendirmekte ve problem çözme becerilerinin bibliyoterapi tekniğinin uygulanması aracılığıyla geliştiği gözlenen çocuklarda karakter ve beceri gelişiminin de olumlu yönde etkileneceği görüşünü savunmaktadır.

Leana-Taşcılar (2017) bibliyoterapi programının ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, hazırlamış olduğu beş oturumdan oluşan bibliyoterapi eğitim programını deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde bibliyoterapi eğitim programına katılan öğrencilerin öz saygı envanteri alt boyutlarının son test lehine anlamlı biçimde farklılaştığı, uygulamaya katılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir.

Özan (2017) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği alan deney ve kontrol grubu ile yapılandırılan araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 90-100 dakikalık 8 oturumdan oluşan bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları

incelendiğinde uygulanan programın çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı, bu artışın Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri alt boyutlarının tümünde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında öz saygı ile ilişkili kavramlardan biri olan benlik algısı ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Zekâ geriliği olan 8-15 yaşları arasındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada bibliyoterapinin öğrencilerin benlik algısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre bibliyoterapinin zihinsel engelli çocuklarda olumlu etkisi olduğu ve benlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Nursalam, Harsaktiningtyas, Kurnia, Fadhillah ve Efendi, 2018).

Kurt (2019) ise bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören (n=9) deney, (n= 8) kontrol grubundan oluşan deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacının uyguladığı 40 dakikalık sekiz oturumdan oluşan bibliyoterapi programı sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı biçimde artış olduğu gözlenmiştir.

5.1.2. BDOP'nin Uygulandığı Ve Uygulanmadığı Öğrenci Gruplarının Öz Saygı Ve Eleştirel Okuma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz Saygı Düzeyine İlişkin Bulguların Sonuç ve Tartışılması

Araştırma sonucunda BDOP'nin uygulandığı deney grubu ön ve son test puanları arasında “Genel Öz Saygı”, “Sosyal Öz Saygı”, “Akademik Öz Saygı” alt boyutları ve toplam ölçek puanları için anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “Ev - Aile Öz Saygısı” alt boyutu için ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar çocuklardaki benlik algısının gelişimi üzerinde aile faktörünün etkili olduğunu göstermektedir (Demo, Small ve Williams, 1987; Ogelman, Önder, Seher ve Erten, 2013). Plummer'ın (2011, s. 37) Satir'den (1972) aktardığına göre “kişilerin kendilerini değerli hissetme duyguları, bireysel farklılıkların saygıyla karşılandığı, hataların hoş görüldüğü, açık iletişimin yapıldığı ve kuralların esnetilebilir olduğu ortamlarda –destekleyici aile ortamı gibi-

çiçeklenir". Katılımcılar sekiz hafta süren oturumlar sırasında aile yaşantılarına ilişkin rahatsızlık duydukları durumları paylaşmışlardır (bkz. s. 126).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri, ülkemizde 2012 yılının üçüncü döneminde gerçekleşen boşanmaların % 38,3'ünün evliliğin ilk 5 yılı içinde, % 24,8'inin ise 16 yıl ve daha fazla süre evli kalan çiftlerde gerçekleşmiş olduğu bilgisini vermektedir. Bu bilgiden hareketle gerçekleşen boşanma süreçlerinden en çok etkilenen bireylerin daha çok küçük yaştaki çocuklar olduğunu söylemek yerinde olacaktır (Şahin ve Altun, 2014, s. 1252).

Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu (2011) araştırmalarında, tek ebeveynli bir aileye sahip olan çocukların mutsuz oldukları en önemli yaşam durumlarından birinin de ailece yapılan etkinliklerin sadece anne ya da sadece baba ile yapılması olduğunu belirtmektedir. Şahin ve Altun (2014, s. 1253) ise boşanma, tek annelik, ayrılma ve ölüm gibi nedenlerle (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD], 2013) parçalanmış aile sayısının ve dolayısıyla okullarda öğrenim görmekte olan parçalanmış aile yapısına sahip çocukların artmış olduğu bulgusunu yapmış oldukları çalışmalarında paylaşmışlardır. Aynı zamanda araştırmacılar parçalanmış aile yapısına sahip çocukların eğitiminde, çocukların yaşamlarında önemli yer tutan öğretmenlere ve diğer eğitimcilere önemli görev ve sorumluluklar düştüğünü, özellikle öğretmenlerin parçalanmış aileye sahip çocuklara yardımcı olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dilidüzgün (2003, s. 66) ise boşanma konusunun toplumda sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğunu, benzer durumlar yaşamış duyarlı çocukların, kendileri ile ilgili benzer gerçekleri konuşmak ya da açığa vurmak istemeyeceklerini, bu sebeple de öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanımalarının bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir.

Aynı zamanda Tablo 3-4'te çalışma grubunun aile birliğine ilişkin dağılımına baktığımızda hem deney hem de kontrol grubundan ikişer öğrencinin anne ve babası ile bir arada yaşamadığı bilgisine ulaşıldığı görülmektedir (bkz. s. 89). Dengesiz ve kararsız anne baba tutumlarının, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkilediği, çocukta iç çatışma ve huzursuzlukların oluşmasına neden olduğu bilinmektedir (Haktanır, Aral, Alisinanoğlu, Baran, Başar, Köksal ve Bulut, 1999). Alacahan

(2010) “Aile Birliğini Oluşturan Faktörler ve İşlevleri” başlıklı çalışmasında ailenin en temel işlevinin bireyin psikolojik gelişimi ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında önem kazandığını ifade etmektedir. Bireyin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama, kimlik oluşumunu sağlama, toplumsal yapı içinde rol ve statü kazanma noktasında “aile”, en temel yapı taşıdır. Özellikle içinde bulunduğumuz Türk toplumunda bireylere toplum içinde statü kazandırma işlevi, ailenin temel işlevlerinden biri olmuştur (Alacahan, 2010, s. 290). Uygulama sürecine katılan öğrencilerin aile bireylerinin birliğine ilişkin ifadeleri hem katılımcı günlüklerine hem de araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Anne ve babanın birbirinden ve çocuklarından ayrı bir yerde yaşamını sürdürüyor olması deney grubu öğrencilerinin okunan kitaptaki kahramanlar ile özdeşim kurdukları ya da kendilerini yalnız hissettikleri ifadelerinden de anlaşılmaktadır (bkz. ss. 126, 127). “Aile” unsurunun bireyin duygusal, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimini, özellikle de öz saygı düzeyini olumsuz yönde etkilediği araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Çalışma grubu demografik özelliklerinden sahip olunan kardeş sayısına ilişkin bilgilere Tablo 3-3’te yer verilmiştir (bkz. s. 88). Kardeş faktörü de uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencileri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu sebeple ev-aile özsaygısı alt boyutuna kardeş faktörünün de olumsuz yansımaları olduğu düşünülmektedir. Deney grubu öğrencileri uygulama sürecinde ve katılımcı günlüklerinde yaşadıkları olumsuz durumları kardeşleri ile ilişkilendirmişlerdir (bkz. s. 126).

Uygulama çalışmaları eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği okullarda öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Çocukların aile yaşantısına hiçbir şekilde müdahale edilmediği için “Ev - Aile Öz Saygısı” alt boyutunun istatistiksel olarak anlamlı bulunmamasında çocuğun yaşamış olduğu ev ortamı ve aile bireylerinin sergilemiş olduğu tutum ve davranışların etkili olduğu düşünülmektedir.

Uygulanan BDOP sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasındaki farklılaşma durumlarına ilişkin incelemelerde deney grubundaki öğrencilerin öz saygı düzeylerinde pozitif yönlü bir değişimin ve anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bu değişimin uygulanan BDOP’nin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bizim çalışmamızla benzerlik gösteren kimi çalışmalar da vardır. Karacan (2009) tarafından geliştirilen öz saygının geliştirilmesi

odaklı bibliyo-psikolojik danışma programının altıncı sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Sonuçlar bibliyo-psikolojik danışma programının öğrencilerin öz saygı puanlarında anlamlı düzeyde artışa neden olduğu sonucunu göstermektedir. Leana-Taşcılar'ın (2017) bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisini tartıştığı araştırmasında da uygulanan bibliyoterapi tekniğinin öğrencilerin öz saygı düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin öz saygı düzeyi ön ve son test puanları karşılaştırıldığında “Sosyal Öz Saygı”, “Ev - Aile Öz Saygısı” ile “Akademik Öz Saygı” alt boyutlarında anlamlı sayılabilecek düzeyde bir değişim gözlenmemiştir. Ancak “Genel Öz Saygı” açısından ortalama puanlarında anlamlı şekilde bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Alanyazında çocukların yaşadığı rekabet ve sosyal kabule ilişkin kimi günlük dalgalanmaların öz saygı düzeylerini etkilediği belirtilmektedir (Kernis, 2005). Bu sebeple kontrol grubundaki öğrencilerin genel öz saygı düzeylerindeki düşüşün sebebinin bu dalgalanmalar olabileceği, gündelik yaşamda karşılaştıkları durumların etki düzeyinin farklılıklar gösterdiği düşünülmektedir.

Eleştirel Okuma Düzeyine İlişkin Bulguların Sonuç ve Tartışılması

Uygulanan BDOP sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney grubu ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ön ve son test puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin sıra ortalamalarındaki değişikliklere göre pozitif yönlü gelişim gösteren dört, negatif yönlü değişiklik gösteren üç öğrenci olduğu görülmektedir.

Uygulanan BDOP sonrasında deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ön ve son test puanları karşılaştırıldığında ise toplam ölçek puanlarının aritmetik ortalama puanlarında görülen artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bunun sebebi deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının eleştirel okuma düzeyi son test puanlarıyla benzer düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırma sonuçları Sridhar'ın (2000) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Sridhar (2000) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle

gerçekleştirdiği araştırmasında zenginleştirilmiş Bibliyoterapi sürecinin metni kavrama, okumaya ilişkin tutum ve benlik algısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Seçkisiz atanmış deney ve kontrol gruplarından müdahalenin uygulandığı grupla 12 hafta süresince, haftada üç gün ve 45 dakikalık oturumlar düzenlenmiştir. Uygulamalardan sonra gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler, bibliyoterapinin metni kavrama üzerinde etkili, ancak okumaya ilişkin tutum geliştirmede hiçbir etkisi olmadığı ve öz saygı puanlarında da düşüşe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2006) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan EOÖ'nün geliştirilmesi ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelendiği çalışmanın bulguları da öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yetersiz olduğu yönündedir. Bizim çalışmamızın bulguları ise 4. sınıf öğrencilerinin ön ve son test puanları kapsamında eleştirel okuma düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu ancak anlamlı bir farklılığın gerçekleşmemesi yönündedir. Bu noktada ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir başka ölçme aracının sonraki çalışmalarda farklı bulguların edinilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde alanyazına katkı sağlayacak benzer çalışmalara rehber olunması adına kimi önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

1. Araştırma sonuçları bibliyoterapi tekniğinin uygulandığı örneklem grubunda yer alan öğrencilerin benlik algı düzeylerini arttırdığı yönündedir. Ancak örneklem grubu sayıca sınırlı olması sebebiyle araştırma genellenememektedir. Daha büyük örneklem grubuyla yürütülecek çalışmalarda genellenebilirliğin sağlanma oranı daha yüksek olacaktır.
2. Araştırmada BDOP'nin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin Coopersmith ÖSE alt boyutlarından "Ev - Aile Öz Saygısı" alt boyutu, ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tek alt boyut olarak belirlenmiştir. Ev yaşantısında aile bireylerinin sergilemiş olduğu

tutum ve davranışlardan kaynaklı kimi nedenlerin anlamlı düzeyde farklılığın ortaya çıkmasına engel olduğu düşünülmektedir. Araştırma dışında kalan değişkenlere müdahale edilememesi, bulguların bu şekilde sonuçlanmasına neden olmuştur. Bu sebeple araştırma sonuçlarını anlamlı düzeyde arttırması adına, var olan çalışmanın yanı sıra ailelerle yürütülecek eş zamanlı bir çalışmanın da ileride yapılacak araştırmalar için önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda farklı örnekleme grupları ya da tüm katılımcıların tamamını kapsayan deneysel bir bibliyoterapiye dayalı okuma programı gerçekleştirilip uygulamanın etkililiğine ilişkin sonuçlar değerlendirilebilir.
4. Araştırma eğitim öğretim sürecinin ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla uygulama programı tamamlandığında öğrencilerin yaz tatili başladığı için izleme testi uygulanamamıştır. Bu nedenle katılımcıların öz saygı düzeylerindeki artışın kalıcı bir artış olup olmadığına ilişkin herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Bu alanda yapılacak ileriki çalışmalarda sonuçların kalıcılığının kontrol edilmesi ve değerlendirme yapılabilmesi için izleme testinin çalışma sürecine dâhil edilmesi önerilmektedir.
5. Araştırma eğitim öğretim döneminin bir yarıyılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda çalışma takviminin eğitim öğretim sürecinin tamamına yayılarak planlanması araştırmanın daha güçlü sonuçlar vermesini sağlayabilir.
6. Planlanacak ileriki araştırmalarda uygulamaya katılan öğrencilerde gündelik yaşama ilişkin herhangi bir değişimin gözlenip gözlenmediği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerine yer verilerek araştırmanın desteklenmesi sağlanabilir.
7. Araştırma sürecinde dikkat çeken bir konu da sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin uygulama sürecine ve uygulamada kullanılan kitaplara karşı duydukları ilgidir. Uygulama sürecinde öğretmenlerdeki merak duygusu ile öğrenmeye karşı ilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Bu konuda

öğretmenlere verilebilecek hizmetiçi eğitimlerle bibliyoterapi tekniğinin sınıflarda uygulanabilirliğine yönelik çalıştay ya da atölye çalışmaları planlanabilir.

8. Araştırma sürecinde kullanılan kitapları inceleyen sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler, çocuk yazını ve örnekleri konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmiş, bu konuda veli desteği göremediklerini de ifade etmişlerdir. Yayınevleri tarafından basılan kitapları takip etme eğiliminde olmadıkları da gözlenmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve velilere yönelik yapılacak seminer, atölye vb. çalışmaların yarar sağlayacağı öngörülmektedir.
9. Eğitim öğretim sürecinin olumlu yaşantı geliştirmeyi etkilediği okullarda düzenlenecek kitap okuma saatlerinde bibliyoterapi tekniğinin kullanıldığı oturumların düzenlenmesi, yapılan deneysel çalışmaların kısa vadede değil de boylamsal olarak ele alınması açısından önemlidir. Bu nedenle ilkokul birinci sınıftan itibaren dört yıl süre ile sınıf öğretmenleri ya da okullarda görev yapan rehber öğretmenler tarafından dengeli okuma saatlerinin düzenlenmesi önerilmekte ve öğrencilerin olumlu yaşantı geliştirmelerine destek olurken okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirileceği düşünülmektedir.
10. Araştırma 8-10 yaş grubunda yer alan ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerle planlanan bibliyoterapi çalışmalarının alanyazına değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle ön ergenlik döneminde yer alan öğrencilerle deneysel bir çalışmanın planlanması önerilmektedir.
11. Uygulama öncesi kitap havuzu oluşturulma aşamasında karşılaşılan en büyük güçlük, uygulamanın amacına ulaşabilmesi için uygun kitapların bulunup temin edilmesi süreci olmuştur. Bu aşamada bilgisine başvuru yapılan yayınevi ve kütüphane uzmanlarının bibliyoterapi konusunda bilgi sahibi olmamaları dikkat çekici bulunmuştur. Bu sebeple kütüphaneci ve yayınevi çalışma ekibinin yeterlilik kazanması noktasında ilgili kurum ve yayınevlerince eğitime sevk edilmesi önerilmektedir.

12. Bibliyoterapi tekniğinin bireylerdeki duygusal zekâ alanlarının gelişimi ya da değişimi üzerindeki etkilerinin araştırılması da ileriki çalışmalar için önerilmektedir.
13. Çocuk gelişimi, özel eğitim, psikoloji, PDR, sınıf ve diğer alan öğretmenliği, sosyal hizmetler gibi çocuk ve aile ile çalışan meslek elemanı yetiştiren bölümlerde ilgili mesleklerin çalışma alanına yönelik gelişimsel bibliyoterapi uygulamalarını kapsayan atölye çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve lisans öğrencilerinin bu konuda farkındalığının artırılması önerilmektedir.
14. Yapılan çalışmalar sonucunda bibliyoterapi tekniğinin uygulanması için nitelikli kitaba ulaşmanın güç olduğu fark edilmektedir. Bu nedenle karşılaşılan sorun, yaş grubu ve gelişimsel süreç farklılıklarına uygun kitap önerilerinin yer aldığı nitel çalışmaların da gerekli olduğu ve alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
15. Kişilerarası problem çözme becerisini en çok etkileyen unsurlardan biri çocuğun yaşamını devam ettirdiği ev ortamıdır. Buna bağlı olarak ebeveynlerin yaşanan sorun karşısında verdiği tepkiler de önemlidir. Bu kapsamda aile üyeleri ile planlanacak eş zamanlı bir uygulamanın bibliyoterapi çalışma sonuçlarını anlamlı düzeyde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education, *Reading Horizons*, 33(2), 137-148. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=reading_horizons adresinden edinilmiştir.

Ağrelim-Turhan, H. (2017). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim durumları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Ahmann, E. (1997). Books for siblings of children having illness or disability. *Pediatric Nursing*, 23(5), 500-502.

Aiex, N.K. (1993). Bibliotherapy, *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN*. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED357333)

Ak, M., Eşen, E., Özdengül, F. (2014). Mevlana penceresinden bilişsel terapiler. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 133-141. <https://www.ejmanager.com/mnstemps/77/77-1406021097.pdf> adresinden edinilmiştir.

Akgün, E. ve Karaman-Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study. *Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100-111. doi:10.18863/pgy.392346

Alacahan, O. (2010). Aile birliğini oluşturan faktörler ve işlevleri, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11, 1. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/2129.pdf> adresinden edinilmiştir.

Altunay, A. (2004). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı*, (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye).

Altunay, A. ve Öz, F. (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı, *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 46-59.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/88590>

adresinden

edinilmiştir.

Altunbay, M. (2018). *Edebiyat ve psikolojinin buluşma noktası: Bibliyoterapi*.

A. Yalçın ve A. U. Üstten (Ed.). *Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı* içinde. (887-908). Ankara: Akçağ.

Altunya, H. (2012). Ahlâk bildirgelerine dönüşen masallara bir örnek:

güçlükten kolaylığa kederden sevince [Ferec Ba'de's-Şidde Hikâyeleri kitabının tanıtımı]. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 29, 237-242.

Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91–95.

<https://search.proquest.com/docview/199421461?accountid=15410>

adresinden edinilmiştir.

Arseven, D. A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*. 10(60), 11-17.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5434/1599>

adresinden edinilmiştir.

Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk-yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.

<https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38398> adresinden edinilmiştir.

Aslan-Yılmaz, H. (2016). Bir derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 79-89.

<https://dergipark.org.tr/dpusbe/issue/26800>

adresinden edinilmiştir.

Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*. 2, 3, 40-49. doi: 10.19128/turje.181063

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen-Hoeksema, S. (2006). *Psikolojiye giriş. (Üçüncü bas.), Y. Alogan (Çev.)*. Ankara: Arkadaş.
- Aviles, A., Anderson, T. R., ve Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, (1), 32-39. doi: 10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi (Sekizinci baskı)*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.
- Aydın-Gönül, D. (2016). *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. Sınıf Örneği)*, (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi). <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/bitstream/handle/123456789/2822/55200.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bal, F. (2018). Bibliyoterapi uygulamasının depresyon üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*. 5, 24, s. 1630-1640. <https://www.researchgate.net/publication/327748081> adresinden edinilmiştir.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma (Altıncı baskı)*. Ankara: PegemA.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 1, 1-15. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/318527> adresinden edinilmiştir.
- Beatty, W. K. (1962). A historical review of bibliotherapy. *Library Trends*, 11, 106-117. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6050/librarytrendsv11i2c_opt.pdf adresinden edinilmiştir.

- Belen, F. Z. (2014). *Manevi danışmanlıkta bibliyoterapi tekniği ve uygulanması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366513)
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmelliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 192729)
- Benesch, S. (1993). Critical thinking: a learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, 24(3), 545-548. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3587485.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Brewster, E. A. (2007). *“Medicine for the soul”: Bibliotherapy and the public library*. (Master's thesis, University of Sheffield). <https://pdfs.semanticscholar.org/b331/5c46ba68e2947d1bd6589afeb712632e10ad.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Bryant, J. ve Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *Journal Academy of Rehabilitative Audiology*, XXV, 51-67. <https://www.audrehab.org/jara1990archives> adresinden edinilmiştir.
- Bulut, S. (2010a). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Bulut, S. (2010b). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31. <http://dergipark.org.tr/esosder/issue/6148/82545> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.

- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 1-76). Chicago: Rand McNally. <http://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Carlson, R. (1965). Stability and change in the adolescent's self image. *Child development*, 36, 3, 659-666. doi: 10.2307/1126912
- Carter, M. J. ve Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism, *Current Sociology*, 1-31. doi: 10.1177/0011392116638396
- Combs, R. (1992). *Developing critical reading skills through whole language strategies*, [Opinion Paper]. Foundations in Reading II, Southern Nazarene University. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED353556)
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T. ve Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100. doi: 10.1177/10534512060420020801
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman ve Co.
- Cornett, C. E. ve Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the right time*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED192380)
- Crocker, J. ve Park, L.E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 3, 392– 414. <https://motamem.org/wp-content/uploads/2016/07/The-Costly-Persuit-of-Self-Esteem-Crocker-and-Park.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çakır, M. ve İrez, S. (2014). *Nitel mülakat yapma*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde*. (Üçüncü baskıdan çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelik, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Dağkırın, D. (2010). *The impact on critical thinking of the use of l1 and l2 in peer feedback*. (Master's thesis, University of Bilkent). <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/15002/0003968.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dankowski, T. (2017). American libraries, *The Magazine of the American Library Association*, 50. E. Huron St., Chicago. <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7880/State-of-Americas-Libraries-Report-2017.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Davis, K. ve Wilson, T. L. Y. (1992). Bibliotherapy and children's award-winning books. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED354470)
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü. (Altıncı baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demo, D. H., Small, S. A., ve Williams, R. C. S. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescent and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715. doi: 10.2307/351965
- DeMoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers [Abstract]. *Journal of Education*, 20(1), 14. <https://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA56639696> adresinden edinilmiştir.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?, *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D. ve Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797

- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 43-55. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92990> adresinden edinilmiştir.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İzmir: Tudem.
- Dirks, K., L. (2010). *Bibliotherapy for the inclusive elementary classroom*. (Senior honors theses). <https://commons.emich.edu/honors/237> adresinden edinilmiştir.
- Dixon, J., R. (1974). *The effect of four methods of group reading therapy on the level of reading, manifest anxiety, self-concept and school personal-social adjustment among fifth and sixth grade children in a central city school setting*. (Doctoral thesis, University of New York at Buffalo). <https://psycnet.apa.org/record/1976-26710-001> adresinden edinilmiştir.
- Downing, V., B. (2013). *The effectiveness of bibliotherapy in group therapy to assist pre-adolescents in dealing with bereavement after divorce*. (Master's thesis, University of South Africa). <http://hdl.handle.net/10500/13323> adresinden edinilmiştir.
- DuBois, D. L. ve Flay, B. R. (2004). The healthy pursuit of self-esteem: Comment on and alternative to the Crocker and Park (2004) Formulation, *Psychological Bulletin*, 130(3), 415– 420. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.415
- Duclos, G. (2016). *Benlik saygısı, yaşam için bir pasaport*. (Çev. Kunal, O.). İstanbul: Yapı Kredi.

- Dursun, O. (2012). Medyada gerçekliğin inşasında okurun rolü (Hürriyet gazetesi okur yorumları üzerine bir analiz), *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-22. <https://dergipark.org.tr/hititsosbil/issue/7713/101000> adresinden edinilmiştir.
- Dülger, M. (2019). *Çocukluk çağı örselemesinin bağlanma stili ve yetişkinlik başatme stratejilerine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa). <http://docs.neu.edu.tr/library/6728607646.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Early, B. P. (1993). The healing magic of myth: Allegorical tales and the treatment of youngsters of divorce. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 2, 97-106. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00778781.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-57.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. <https://www.jstor.org/stable/1476699> adresinden edinilmiştir.
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 3(10), 7-15. <https://dergipark.org.tr/spcd/issue/21098/227215> adresinden edinilmiştir.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 135-150.

<https://dergipark.org.tr/download/article-file/1751>

adresinden

edinilmiştir.

Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, doi: 10.14527/pegegog.2015.030.

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında Fatih Projesi değerlendirmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000140124> adresinden edinilmiştir.

Essa, E. L., Murray, C. I. ve Everts, J. (1995). Death of a friend. *Childhood Education*, 71(3), 130-133. doi: 10.1080/00094056.1995.10521826

Feyzioğlu, S. ve Kuşcuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Aile ve Toplum*, 12, 7(26), 97-110. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/198025> adresinden edinilmiştir.

Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London-Thousand Oaks- New Delhi: Sagepublications.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.

Forgan, J. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82. doi:10.1177/10534512020380020201

Fuller, G. B. (2015), *Reality therapy approaches (Chapter 7), Counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory and practice for school and clinical settings (Ed. Prout, H.T. & Fedewa, A.L.), (Fifth ed.)*. New Jersey: Wiley. <https://books.google.com.tr/books> adresinden edinilmiştir.

Gabay, R. (1996). *Çocuklarda benlik sisteminin incelenmesi*, (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir).

- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi. (Altıncı baskı). (B. Onur, Dü., A. Dönmez, N. Çelen, ve B. Onur, Çev.),* Ankara: İmge.
- Gauntz, M. (2007). *The Graham model of bibliosupervision: a multiple baseline analysis.* (Doctoral thesis, Philosophy in Counseling, Oregon State University).
- Gazda, G. M. (1982). *Approaches to group psychotherapy and group counseling (Fourth edition).* Illinois: C.C. Thomas Publisher.
- Gladding, S. T. ve Gladding, C. (1991). The ABC's of bibliotherapy for school counselors. *The School Counselor*, 39, 7-13. <https://scihub.se/https://www.jstor.org/stable/23901529> adresinden edinilmiştir.
- Gladding, S. T. (2016). *Writing and literature in counseling, (Chapter six), in The creative arts in counseling. (Fifth ed.).* Alexandria, VA: American Counseling Association. doi: 10.1002/9781119291961.ch06
- Gladding, S. T. (2014). *Literature and counseling, (Chapter six), in The Creative Arts in Counseling,* American Counseling Association. [ProQuest ebook center] <http://ebookcentral.proquest.com/lib/balikesir-ebooks/detail.action?docID=1889224> adresinden edinilmiştir.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş (Çev. Editörü; Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu).* Ankara: Anı.
- Glouberman, D. (2003). *Life choices, life changes: Develop your personal vision with image work (Revised edition).* London: Hodder and Stoughton.
- Gordon, T. (1998). *Etkili öğretmenlik eğitimi, B. Özkan (Ed.),* İstanbul: Sistem.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M.. (2013). *Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), Çocuk Edebiyatı içinde, (s. 1-12).* Ankara: Eğiten Kitap

Göner, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/181293> adresinden edinilmiştir.

Heegaard, M. E. (2017). *Çok sevdiğim bir yakınımı kaybettim*. İstanbul: İletişim.

Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Başar, F., Köksal, A. ve Bulut, Ş. (1999). *Türkiye'de anne-baba tutumu araştırmalarına genel bakış*. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Cumhuriyet ve Çocuk (s. 331-344). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Halsted, J. W. (2002) *Some of my best friends are books: Guiding Gifted Readers from Preschool to High School*. Scottsdale, AZ, Great Potential Press.

Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding Gifted Readers from Preschool to High School (3rd Ed.)*. Great Pottential Press, Inc.

Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce tarihi. (Düzenlenmiş basım)*, İstanbul: Eriş. <https://book4you.org/book/1278304/f18eca> adresinden edinilmiştir.

Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *The Literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association. ERIC Veri tabanından edinilmiştir. (ED385820)

Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. ve Money, K. (2005). Bibliotherapy. A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580. doi: 10.1177/0143034305060792

- Hirsch, B. ve DuBois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F01537351.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Hoge, D. R., Smit, E. K. ve Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students. *Journal of Educational Research*, 82(1), 117-127. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.117
- Iaquinta, A. ve Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary school classroom. *Early Childhood Education Journal*, 4(3), 209-213. doi: 10.1007/s10643-006-0128-5
- Inman, D., Bloss, K., Marlow, L. ve Bernard, D. (2000). Encouraging self-reflection and awareness through the use of children's books. *Bibliotherapy and Reading*, 11(1), 1- 4.
- Işık-Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)*, (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 480344)
- İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD]. (2013). *Trends Shaping Education*, OECD Publishing. doi: 10.1787/trends_edu-2013-en
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*, (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 423212)
- İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin eleştirisi*. İstanbul: Cem.
- İpşiroğlu, Z. (2008). *Çağdaş çocuk ve gençlik yazınının Türkiye'deki işlevi, gelişimi ve konumu*. Z. İpşiroğlu, (Yay. haz.). *Çağdaş Türk yazını içinde* (s. 171-192). İstanbul: Toroslu.

- İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Sel.
- Jack, S. ve Ronan, K. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-182. doi: 10.1177/0143034308090058
- Jacob, J. ve Guzman, R. G. (2016). Effectiveness of taking in the good based-bibliotherapy intervention program among depressed Filipino female adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*. 23, 99–107. doi: 10.1016/j.ajp.2016.07.011
- Jacob, J. (2017). Taking in the good based bibliotherapy, *A Novel Treatment for Adolescent Depression*. Partridge Publishing.
- Jones, J. L. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services*, 5, 1, 24.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1, 1-13. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1007.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Karacan, N. (2009). *The effect of self-esteem enrichment bibliocounseling program on the self-esteem level of sixth grade students* (Doctoral thesis, Middle East Technical University, Ankara).
- Karagöz, B. (2015). Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 40, 486-493. <http://sosyalarastirmalar.com/> adresinden edinilmiştir.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*. 2, 43-55. <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi. (Onbeşinci basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256277> adresinden edinilmiştir.
- Kenny, D. A. (1975). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82(3), 345-362. doi: 10.1037/0033-2909.82.3.345
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73(6), 1569-1605. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x
- Kınağ, M. (2017). George Herbert Mead'in sosyal ahlak anlayışı. *Dini Araştırmalar*, 20, 51, 87 – 116. doi: 10.15745/da.325710
- Kim, B. S., Green, J. L. G. ve Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 223-234. doi: 10.1002/j.2161-1912.2006.tb00041.x
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*, (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 52350)
- Korkmaz, N. H. (2007). Yaz spor okulları ile çocukların benlik saygısı arasındaki ilişki. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, XX, (1), 49-65. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/153306> adresinden edinilmiştir.
- Koyuncu, N. (1979). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik tasarımı ve rehberlik hizmetleri*, (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye).

- Kramer, P. A. ve Smith, G. G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26, 2, 1998. doi: 10.1023/A:1022951212798
- Kung, H-Y. (2009). Perception or confidence?, Self-concept, self-efficacy and achievement in mathematics: A longitudinal study. *Policy Futures in Education*, 7, 4, 387-398. doi: 10.2304/pfie.2009.7.4.387
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 523952)
- Küçük, N., (2007). *Talasemi majörlü adölesanlarda beden imajının benlik saygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 196095)
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self-esteem in the classroom*. California: Sage Publications Inc.
- Lazarsfeld, S. (1949). *The use of fiction in psychotherapy*. *American Journal of Psychotherapy*, 3(1), 26–33. doi:10.1176/appi.psychotherapy.1949.3.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2, 118-136. http://www.tuzed.org/publications/cilt2/sayi2/2012_2_2_tascilar.pdf adresinden edinilmiştir.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi, *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 20, 37, 73-95. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c20s37/c20s37m4.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Lenkowsky, R. S. (1987). Bibliotherapy: A review and analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 21(2), 123-132. doi: 10.1177/002246698702100211

- Lenkowsky, R. S., Dayboch, M., Barowsky, E. I., Puccio, L., ve Lenkowsky, B. E. (1987). Effects of bibliotherapy on the self-concept of learning disabled, emotionally handicapped adolescents in a classroom setting. *Psychological Reports*, 61(2), 483-488. doi: 10.2466/pr0.1987.61.2.483
- Lewis, K. M., Amatya, K., M. S., Coffman, M., M. A. ve Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103-112. doi: 10.1016/j.janxdis.2014.12.004
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48, 936–949. doi: 10.3758/s13428-015-0619-7
- Lipman, M. (2003). Education for the improvement of thinking. *In Thinking in Education*, 195-196. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511840272
- Luna, L. (2017). *A bibliotherapy curriculum for enhancing self-concept in fourth and fifth grade students*. (Master's thesis). <http://scholarworks.csun.edu/bitstream/handle/10211.3/194208/Luna-Lilian-thesis-2017.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Magaji, S. (2016). Bibliotherapy as a problem-solving skill of counsellors and teachers for character and skills development in Ogun State Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(20), 18-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109184.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Maltby, J., Day, L. ve Macaskill, A. (2010). *Personality, individual differences and intelligence*. (2nd ed.). Harlow: Pearson education.

- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-6284-3
- Marsh, H. W. ve Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Education Psychology*, 89(1), 41-54. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.41
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. (Chapter 4). Harper & Row, Publishers, Inc. <https://b-ok.cc/book/1014266/6a0ecb> adresinden edinilmiştir.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38. doi:10.1080/08893675.2012.654944
- McCulliss, D. ve Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents school-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40. doi: 10.1080/08893675.2013.764052
- Meier-Jensen, W. (2001). *The effects of bibliotherapy on reducing stress/worry in inner-city first grade students*. (Master's thesis). <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40063/2001meier-jensenw.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (Second ed.)*. California: Thousands Oaks, Sage Publications. <https://b-ok.cc/ireader/874803> adresinden edinilmiştir.

- Myers, C. D. (2012). *Bibliotherapy for adopted children: A pathway to healthier adoptive identity and self-esteem*. Prescott College. <https://search.proquest.com/openview/a93f59faf4cf1dd434fbfeaf6d1af6d4/> adresinden edinilmiştir.
- Nasrollahi, M. A., Krishnasamy, P. K. N. ve Noor, M. N. (2015). Identifying the critical reading strategies employed by Iranian EFL learners. *International J. Soc. Sci. ve Education*, 5(2), 360-373. doi: 10.2139/ssrn.2491033
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (İkinci baskı)*. B. Aybek, (Çev.), Ankara: Anı.
- Nuccio, L. M. (1997). *The effects of bibliotherapy on the self-esteem and teacher-rated classroom behavior on third-grade children of divorce*. (Doctoral thesis), University of Southern Mississippi, United State. https://aquila.usm.edu/theses_dissertations/2357/ adresinden edinilmiştir.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Nursalam, N., Harsaktiningtyas, K., Kurnia, I. D., Fadhillah, H., ve Efendi, F. (2018). Effect of bibliotherapy on self-concept in children with mental retardation in SLB. *Indian Journal of Public Health Research & Development An International Journal*, 9(11), 612-616. doi: 10.5958/0976-5506.2018.01526.7
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, E. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/50/34> adresinden edinilmiştir.

- Olweus, D. (1993). *Bullying At School : What We Know and What We Can Do Understanding Children's Worlds*. USA: Blackwell Publishing Ltd. <https://b-ok.cc/book/1204557/ceb15c> adresinden edinilmiştir.
- Onat, O. ve Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 123-143. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/961> adresinden edinilmiştir.
- Orton, G. L. (1997). *Strategies for counseling with children and their parents*. Pacific Grove, CA, USA: Brooks/Cole.
- Ouzts, D.T. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons*, 31(3), 199-206. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol31/iss3/3/ adresinden edinilmiştir.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 147-170. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/200436> adresinden edinilmiştir.
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 143-149.
- Öner, U. ve Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyat Sempozyumu* içinde. 203, 559-565. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi, *Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Öz, R., Yılmaz, H. B. ve Akçay, N. (2009). Tip 1 diyabetli çocuklarda benlik saygısını etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 330-338.

- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 472164)
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma (Altıncı baskı)*. Ankara: Bilgi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme (Yedinci baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Özer, A. K. (2015). "Ben" değeri tiryakiliği, duygusal gerilimle baş edebilme. İstanbul: Galata Yayın Dağıtım.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9. <http://www.dusunenadamdergisi.org> adresinden edinilmiştir.
- Pala, I. (2004). *Ferec-ba'de's-şidde. Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü. (ss. 151-152)*. İstanbul: Kapı.
- Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports*, 67(3), 1043-1049. doi: 10.2466/pr0.1990.67.3.1043
- Pardeck, J. T. (1991a). Using books to prevent and treat adolescent chemical dependency. *Adolescence*, 26(101), 201-209. <https://search.proquest.com/docview/195926993?accountid=15410> adresinden edinilmiştir.
- Pardeck, J. T. (1991b). Using reading materials with childhood problems. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 28, 58-65. <https://philpapers.org/rec/PARURM> adresinden edinilmiştir.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91(1), 33-39, doi: 10.1080/0030443930910104
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421-428.

<https://search.proquest.com/docview/195935879?accountid=15410>

adresinden edinilmiştir.

Pardeck, J. T. (1995) Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110(1), 83-88, doi: 10.1080/0300443951100106

Pardeck, J. A. (1998). *Using books in clinical social work practice: a guide to bibliotherapy*. Routledge. doi: 10.4324/9781315821719

Pardeck, J. T. (2005). Using bibliotherapy in family health social work practice with children of divorce. In F. K. O. Yuen (Ed.), *Social work practice with youngsters and families: A family health approach* (pp. 45-56). Binghamton, NY: Haworth.

Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1984). Treating abused children through bibliotherapy. *Early Child Development and Care*, Gordon and Breach, 16, 195-204. doi: 10.1080/0300443840160304

Pardeck, J. A. ve Pardeck, J. T. (1985). Bibliotherapy using a neo-Freudian approach for children of divorced parents. *School Counselor*, 32, 313-318. <https://www.jstor.org/stable/23901503> adresinden edinilmiştir.

Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1986). Using bibliotherapy to help children adjust to changing role models, *Early Child Development and Care*, 25(4), 279-289. doi: 10.1080/0300443860250402

Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129. doi: 10.1080/0300443890470106

Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1993). Bibliotherapy: A clinical approach for helping children. *Special Aspects of Education*, 16. Gordon and Breach Publishers. Netherlands: Amsterdam. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98429-000> adresinden edinilmiştir.

- Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and development problems. *Early Child Development and Care*, 136(1), 57-63. doi: 10.1080/0300443971360105
- Pardeck, J. A. ve Pardeck, J. T. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child Development and Care*, 147(1), 25-31. doi: 10.1080/0300443981470104
- Pardeck, J. A. ve Murphy, J. W. (2005). *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century*. Routledge, 2005.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey* (Doctoral thesis). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/24717/> adresinden edinilmiştir.
- Pişkin, M. (2010). Examination of Peer Bullying Among Primary and Middle School Children in Ankara, *Education and Science*, 35, 156, 175-189. <https://search.proquest.com/docview/1009842141?accountid=15410> adresinden edinilmiştir.
- Plummer, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?*. İstanbul: Sistem.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. ve Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A Guide for Teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5-13. doi: 10.3200/PSFL.50.4.5-10
- Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors. *Eric clearinghouse on counseling and personnel services*, Ann Arbor, Mich. ERIC Veri tabanından edinilmiştir. (ED304630)
- Pyszczynski, T. , Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. ve Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review.

Psychological Bulletin. 130, 3, 435–468. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.435

Riordan, R. J. ve Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy: Does it work?. *Journal of Counseling and Development*, 67(9), 506-508. doi: 10.1002/j.1556-6676.1989.tb02131.x

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale. Society and the adolescent self-image. New Jersey: Princeton University Press.

Rubin, R. J. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*, Phoenix, AZ: Oryz Press. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2421462> adresinden edinilmiştir.

Ruggiero, V. R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. İstanbul: ALFA.

Russell, D. H., ve Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language arts program. *School review*, 58, pp. 335-342. <https://www.jstor.org/stable/1082532> adresinden edinilmiştir.

Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school?, *Educational Research*, 44, 269-278. doi: 10.1080/00131880210135331

Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/465368> adresinden edinilmiştir.

Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2). <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/417/312> adresinden edinilmiştir.

- Saymer B., Savaşan E., Sözen D. ve Köknel Ö. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-265. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/340/M00171.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Schlichter, C. L. ve Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students, *Roeper Review*, 16, 4, 280-283. doi: 10.1080/02783199409553598
- Seals, D. ve Young, J (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747. <https://search.proquest.com/docview/195934198?accountid=15410> adresinden edinilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87673> adresinden edinilmiştir.
- Selin, E., ve Graube, K. (2018). Bibliotherapy at its best: Reading aloud in a swedish hospital. *Children & Libraries*, 16(2), 13-15. <https://search.proquest.com/docview/2091595947?accountid=15410> adresinden edinilmiştir.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı , 108-126. Ankara: MEB.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat. (Dördüncü baskı)*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (Beşinci baskı)*. Ankara: Anı.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem.

- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46, 3, 407-441. <https://www.jstor.org/stable/1170010> adresinden edinilmiştir.
- Shechtman, Z. (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-09745-9.
- Shepherd, T. ve Iles, L. B. (1976). What is bibliotherapy?. *Language Arts*, 53(5), 569-571. https://www.jstor.org/stable/41404208?seq=1#metadata_info_tab_contents adresinden edinilmiştir.
- Silverberg, L. I. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training. *Journal of the American Osteopathy Association*, 103(3), 131-135. https://www.researchgate.net/profile/Lawrence_Silverberg/publication/10831467 adresinden edinilmiştir.
- Silverman, L. K. (1993). Promoting positive social development. *Counseling The Gifted And Talented*, 291-327. ERIC Veri tabanından edinilmiştir. (ED428472)
- Skaalvik, E. M. ve Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study, *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149. doi: 10.1080/00220979909598349
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi. (Sekizinci baskı)*. Ankara: Anı.
- Sridhar, D. (2000). Effects of bibliotherapy on text comprehension, reading attitude, and self-concept in third and fourth grade students with

attention difficulties. *Dissertation Abstracts International: Journal of Poetry Therapy*, 16(2), 119-122. doi:10.1080/0889-3670310001596248

Sridhar, D. ve Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for All Enhancing Reading Comprehension, *Self-Concept and Behavior*, Teaching Exceptional Children, 33(2), 77-84. doi: 10.1177/004005990003300210

Stamps, L. S. (2003). *Stamps, L. (2003)*. Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.

Stringer, S. J., Reynolds, G. P. ve Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 69-77. <https://search.proquest.com/docview/213906632?accountid=15410> adresinden edinilmiştir.

Sullivan, A. K. ve Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence, *Childhood Education*, 79, 2, 74-80. doi: 10.1080/00094056.2003.10522773

Şahin, Z. D. ve Altun, T. (2014). Parçalanmış aileye sahip çocukların hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasının işlenişine katılım düzeylerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 13(4), 1249-1277. doi: 10.17051/io.2014.51178

Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/231623> adresinden edinilmiştir.

Şenöz-Ayata, C. (2003). *Almanca ve Türkçede metin türü olarak yazın eleştirisi*. istanbul: Mavibulut.

- Şenşekerci, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(18), 15-43. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/214537> adresinden edinilmiştir.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök.
- Thomas, B. (2017). *Çocuklar için yaratıcı baş etme becerileri*. İstanbul: Sola Unitas.
- Tofaha, J. A. (2012). The effect of bibliotherapy intervention program on self esteem of gifted primary school children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1, 1, ss. 63-70. <http://journal.kie.university/wp-content/uploads/2017/03/20127.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Triandis, H. C. (1994). 'Cultural syndromes and emotions'. In S. Kitayama and H. R. Markus (eds) *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. Washington, Dc: American Psychological Association. doi: 10.1037/10152-008
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmeye çocuk edebiyatından yararlanma, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31465> adresinden edinilmiştir.
- Turner, N. D. (2013). Bibliotherapy and autism spectrum disorder: Manking inclusion work. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-20. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss1/8/> adresinden edinilmiştir.
- Turner, N. D. I. ve Traxler, M. A. D. (2000). *Children's literature for the primary inclusive classroom*. New York: Delmar Publishers.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2005). *Türkçe sözlük. (Onuncu baskı)*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

- Uçar, Ö. (1996). *Ortaöğretim rehberlik hizmetlerinde edebiyat eserlerinden yararlanma*, (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara).
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1108-1118. doi: 10.17719/jisr.2019.3123
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188864)
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 229-233. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87935> adresinden edinilmiştir.
- Valerio, A. (2013). Translation and ideology: A critical reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 986-996. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.149
- Voltan-Acar, N. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar-deneyler*. Ankara: Nobel.
- Watson, J. J. (1980). Bibliotherapy for abused children, *The School Counselor*, 27, 3, 204-208. <https://www.jstor.org/stable/23900144> adresinden edinilmiştir.
- Watson, D.C. (1993). *The effects of three bibliotherapy techniques on fourth graders' self-esteem, reading achievement, and attitudes toward reading*, (Doctoral thesis). North Carolina State University, Carolina. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından edinilmiştir.
- Weimerskirch, P. J. (1965). Benjamin Rush and John Minson Galt, II: Pioneers of bibliotherapy in America. *Bulletin of the Medical Library Association*, 53(4), 510-526.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC198327/> adresinden edinilmiştir.

Wolf, W. (1967). *Logic and critical reading*. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf adresinden edinilmiştir.

Wolf, W., King, M.L. ve Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children, *Reading Research Quarterly*, 3, 4, 435-498. <https://www.jstor.org/stable/747152> adresinden edinilmiştir.

Wolverton, L. (1988). Classroom strategies for teaching migrant children about child abuse. Las Cruces NM. ERIC veri tabanından edinilmiştir. (ED293681)

Wong, A. S., Li-Tsang, C. W. ve Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24(2), 56-63. doi: 10.1016/j.hkjot.2014.11.001

Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi.

Yazgan-İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç-Atıcı, M. (2004). *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Altıncı baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye).

Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28, 2, 169-181.

<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/2417/2373>

adresinden edinilmiştir.

Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi),

<http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/523/372020.pdf> adresinden edinilmiştir.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar, özgür yayınları, (On üçüncü baskı)*, İstanbul.

Yurtal, F. D. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türleri*, Kaya, A. (Ed). *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (Geliştirilmiş onuncu baskı). Ankara: Anı.

Yusuf, R. ve Taharem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Journal Antidadah Malaysia*, 75-90.

Zaccaria, J. ve Moses, H. (1968). Facilitating human development through reading: The use of bibliotherapy in teaching and counseling. Champaign IL: Stipes. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40011232.pdf> adresinden edinilmiştir.

Zigler, E. ve Finn-Stevenson, M. (1987). *Children: Development and social issues*. Lexington, MA: D.C. Heath ve Co.

Yararlanılan İnternet Kaynakları

- Hatton, D.D. ve Sapp, W.K. (?).Texas School for the Blind and Visually Impaired. <https://www.tsbvi.edu/literacy-items/197-emergent-literacy/4703-session-4-what-is-emergent-literacy-major-points> adresinden edinilmiştir.
- Pettry, W.D. (2014). *Cinema Therapy: An Idea for Recreational Therapists*, Special Report. M.Ed., M.S., NCC, CTRS Huntington, West Virginia. <http://www.dannypetry.com/cinematherapy.html> adresinden edinilmiştir.

- Ray, R., ve Lupiani, N. (?). Storyboard That. <https://www.storyboardthat.com/tr/articles/e/karakter-haritas%C4%B1> adresinden edinilmiştir.

Kullanılan Çocuk Kitapları

Birincioğlu, G. (2016). *Sobe, Ben Penelope!*, İstanbul: Redhouse Kidz.

Darlası, A. (2015). *Hayta*. İstanbul: Kuraldışı Çocuk.

Es-Sa'di, D. (2016). *Öfkelendiğinde*. İstanbul: Edam.

Kraus, J. (2016). *Annie' nin Planı*. İstanbul: Okuyan Koala.

Provoost, A. (2016). *Uçuyorum*. İstanbul: Epsilon.

Yamada, K. (2017). *Bir Fikirle Ne Yaparsın?*, İstanbul: Nar Çocuk.

Weierbach, J. (2016). *Basketbol: 1, Problem: 0*. İstanbul: Okuyan Koala.

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI: Güliz ŞAHİN

DOĞUM TARİHİ: 19.08.1982

İLETİŞİM BİLGİLERİ: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.

E-POSTA ADRESİ: guliz@balikesir.edu.tr, gulizgur@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Necatibey Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği	Balıkesir Üniversitesi	2001-2005
Yüksek Lisans	Sosyal Bilimler Enstitüsü / Türkçe Eğitimi	Balıkesir Üniversitesi	2006-2009
Doktora	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2014-2019

İŞ DENEYİMİ

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Balıkesir Üniversitesi	2006- devam ediyor

Uluslar arası Projelerde Yaptığı Görevler

1. GO PRINCE: Developing Good Practices: Inclusive Education in Early Childhood (2014-1-TR01-KA203-011754), Avrupa Birliği, Araştırmacı, 01/08/2014 - 31/10/2017.
2. Talented Children And Talented Teachers: Competencies, Resilience and Culture, Avrupa Birliği, Erasmus Intensive Programme, Lifelong Learning

Programme, (No: 2012-1-TR1-ERA10-36817), Uzman, 12/11/2012 - 23/11/2012.

3. Patchwork Theatre, (TR-11-567-2010-R3), Avrupa Birliği, Uzman, 01/09/2010 - 30/09/2010.

Çalıştay/Sempozyumda Aldığı Görevler

1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri - ğretmen Atölyeleri, *Eğitim Görevlisi*, 17-21 Haziran 2019, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
2. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Sekreteryaya, 26-28 Ekim 2018, Balıkesir.
3. Masal Őenliđi, Balıkesir Eğitimde Niteliği Geliştirme ve İzleme Projesi, Atölye Uygulayıcısı, 8 Mayıs 2018, Balıkesir.
4. Çocuk İstismarının Nedenleri ve Koruyucu nlemler Çalıştayı, 23-24 Őubat 2018, Balıkesir.

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Şahin, G. (2015). Türkçe ğretiminde dil ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim durumu rneği. *Journal of Turkish Studies*, v. 10, S.11, ss. 1377-1377.

Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Journal of Turkish Studies*, v.9, S.3, ss. 1309-1309.

Şahin, G. (2014). An investigation on the Mektepli Newspaper published between the years of 1932 and 1935- Periodic function-Publication-Closing down. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5210-5214.

Sezginsoy-Şeker, B. ve Şahin, G. (2012). Images of future technology generated by primary school students through their paintings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 178-186.

Şahin, G. ve Dikkartın-Övez, F. T. (2012). An investigation of prospective teachers reflective thinking tendency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 568-574.

Şahin, G. (2012). Reflections of violence on children's books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3577-3581.

Sezginsoy-Şeker, B. ve Şahin, G. (2012). Sample game applications in social studies teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1679-1683.

Şahin, G. (2012). Children's literature, children's journalism and magazine publishing in Turkish Republic the period between 1923-1940. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1658-1663.

Hakemli Kongre/Sempozyumların Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

Şahin, G. ve Güneş A. M. (2018). Sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarında yer alan kök değerlerin etkililiğine ilişkin algıları. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, Balıkesir, Türkiye, 26-28 Ekim 2018.

Güneş, A. M. ve Şahin G. (2018). Sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin algıları. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi*, Balıkesir, Türkiye, 26-28 Ekim 2018.

Şahin, G. (2018). Öğretmen adaylarının okuma tercihleri: Dijital mi, kâğıt mı?. *17.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Ankara, Türkiye, 11-14 Nisan 2018.

Şahin, G. (2018). Dijital tehlike: Teknoloji bağımlılığı. *17.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Ankara, Türkiye, 11-14 Nisan 2018.

Taşkın, N. R., Güçhan-Özgül, S., Şahin, G. ve Akyüz, G. (2017). Erken çocuklukta kapsayıcı eğitim-İyi uygulamaların geliştirilmesi projesinin tanıtılması. *5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Ankara, Türkiye, 18-21 Ekim 2017.

- Şahin, G. (2017). Göç olgusu ile başa çıkmada çocuk edebiyatından yararlanma. *10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, İstanbul, Türkiye, 28-30 Eylül 2017.
- Şahin, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dinleme etkinliklerinin B2 düzeyi kazanımlarını karşılama yeterliği: Bir karşılaştırma çalışması. *8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 1-3 Ekim 2015, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, G., Arıcı, M. A. ve Yücelşen, N. (2015). According to Holland's theory of careers the personality profiles of Turkish teacher candidates, *3.rd International Symposium New Issues on Teacher Education*, September 11-13, 2015, Volos, Greece.
- Çevik, D. B., Şahin, G. ve Güven, E. (2011). Education Research about ORFF Music Teaching Method in the Field of Music Between 2003 and 2011 in Turkey, *ICIE, Excellence in Education 2011: Giftedness-Creativity-Development*, July 6-9, 2011, İstanbul, Türkiye.
- Sezginsoy-Şeker B., Karaca, D. ve Şahin, G. (2010). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin hazırladıkları matematik gazetelerinin yaratıcılığı, *10th International Educational Technology Conference*, April 26-28, 2010, İstanbul, Türkiye.
- Çevik, D. B. ve Şahin, G. (2010). Türkiye'de yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayan müzik öğretim yöntemlerinden orff öğretisi ile ilgili yapılan araştırmalar: 2003-2009 yılları arası, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya, Türkiye.
- Çevik, D. B. ve Şahin, G. (2010). Öğretmen adaylarının Kıbrıs'ta eğitimini aldıkları müzik/müzik öğretimi derslerine ve Kıbrıs'ta kültür-sanat faaliyetlerine ilişkin görüşleri üzerine bir çalışma, *2. Uluslararası Kıbrıs Sempozyumu*, 21-25 Ekim 2010, İzmir, Türkiye.
- Sezginsoy-Şeker B., Karaca, D. ve Şahin, G. (2008). Aday sınıf öğretmenlerinin matematik alanındaki bilim adamları ve matematiğe katkılarına ilişkin

görüşlerinin drama etkinliği çerçevesinde değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale, Türkiye, 2-4 Mayıs 2008.

Topuzkanamış, E. ve Şahin, G. (2008). Öğretmen adaylarının imla ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri üzerine bir araştırma, Balıkesir Üniversitesi örneği. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale, Türkiye, 2-4 Mayıs 2008.

Topuzkanamış, E. ve Şahin, G. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ile ilgili bilgi ve uygulama düzeyleri. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi*, Ankara, Türkiye, 21-23 Kasım 2008.

Kurs / Sertifika Eğitim Programları

Sanat Terapisi, Haliç Üniversitesi, 2019.

Türk İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2019.

STEM Eğitici Eğitimi, Muş Alparslan Türkeş Üniversitesi, 2019.

Yetenek Gelişimi Odaklı Farklılaştırılmış Öğretim Eğitim Programı, İstanbul Aydın Üniversitesi, 2018.

Oyun Terapisi, Başkent Üniversitesi Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Merkezi, 2018.

Proje Döngüsü Yönetimi Eğitimi, İPED Danışmanlık Eğitim ve Bilişim, 2015.

Tiyatro Eğitimi, Balıkesir Belediye Konservatuvarı, 2003-2007.