

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI¹

Bibliotherapy Technique in Turkish Language Education: A Case Study

Funda YEŞİL²

Latif BEYRELİ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalar bağlamında Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinin uygulanabilirliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda bir durum çalışması gerçekleştirilmiş ve ortaokul 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye bibliyoterapiye yönelik mevcut çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanmış eğitim tasarımları uygulanmıştır. Sürecin ilk adımında, katılımcıların okuma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla çalışma grubuna Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel analiz ile çözümlenmiştir. Bibliyoterapi süreci, Türk edebiyatına ait iki çocuk kitabına yönelik olarak planlanmış; araştırmacı ve gözlemci günlüklerinden, eğitim tasarımı kapsamında hazırlanan bibliyoterapi etkinliklerinden ve Bil-İste-Öğren (BİÖ) tablolarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Gerçekleştirilen durum çalışması, Türkçe eğitiminde bibliyoterapinin öğrencileri okumaya teşvik edebileceğini ve onların okumaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler sağlayabileceğini göstermektedir. Özellikle okuma sonrası etkinliklerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullandıkları ifadeler, bibliyoterapi sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştiği sonucuna ulaştırılabilir. Bununla birlikte, bibliyoterapi temelli teorik ve uygulamalı çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanmış eğitim tasarımlarının öğrenci etkinliğini farklı açılardan kısıtlayabildiği de görülmüştür. Bibliyoterapi sürecinin verimli bir biçimde gerçekleşmesi için

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Makalenin bir bölümü, 9-10 Ekim 2020'de çevrim içi olarak gerçekleştirilen "Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulmuştur.

²Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fundayesil87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0519-1478>

³Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, beyreli@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0130-3332>

öğrencilerin etkinliklere yüksek bir motivasyonla katılım sağlaması önemlidir. Bu sebeple onların rahatsız veya baskı altında hissedecekleri etkinliklerden kaçınılması gerekmektedir. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzlukların önüne geçmek için eğitim tasarımlarındaki etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetenilerek düzenlenmelidir. Bunun için alternatifli etkinliklere yer verilebilir ve öğrenciler kendilerine uygun buldukları etkinliği seçmeleri için yönlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, çocuk edebiyatı, okuma.

Abstract

This study investigated the applicability of the bibliotherapy technique in Turkish language courses regarding theoretical and applied studies on bibliotherapy techniques. Therefore, the case study, including an educational program design prepared based on existing bibliotherapy studies, was applied to 40 5th-grade students. The initial step involved applying the Reading Motivation Scale (RMS) to the study group to observe participant reading habits trends. Also, the bibliotherapy practice process was planned for two children's books written in Turkish. Followingly, the content analysis method was applied to the data collected from the researcher's and observer's diaries, bibliotherapy activities of the educational program, and Know-Want to Know-Learned (KWL). The results showed that bibliotherapy in Turkish language education could encourage students to read more while positively contributing to changing their attitudes toward reading. Likewise, students' expressions to convey their feelings and thoughts, especially in post-reading activities, revealed the effectiveness of bibliotherapy practice. Nonetheless, educational designs prepared based on previous bibliotherapy studies were observed to limit student activity differently in different cases potentially. Consequently, we suggest that high student motivation to participate in the activities is of paramount importance and likely to affect outcomes, and activities making them feel uncomfortable or under pressure should be avoided. As a result, the activities in the educational program designs should be planned considering individual differences to prevent the undesired outcomes that may arise during the implementation process. Finally, we suggest that alternative activities should be included in the instructional design, and students should be guided to choose the activity they think is suitable for them.

Keywords: Bibliotherapy, children's literature, reading.

GİRİŞ

Bibliyoterapi, kasıtlı bir müdahale olarak tanımlanabilecek bir etkinliktir. Bu müdahale, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda ve okuma aracılığıyla sağlanır. Okumayı bibliyoterapiye dönüştüren basamaklar; tespit edilen bir gereksinim, bu gereksinime ve kişiye özel bir kitap seçimi, bir faaliyet ve izleme planı tasarımı ve uygulamasıdır (Cornett ve Cornett, 1980). Çocuklar için gerçekleştirilecek bir bibliyoterapi süreci, farklı hususların dikkate alınmasını gerektirir. Öncelikle çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun nitelikte kitaplar seçilmeli, bu kitaplarda ilgi çekici ve iyi kurgulanmış bir olay örgüsü bulunmalı, kitapların ana karakterleri olumlu bir rol modeli olarak sunulmalıdır. Kitabı okuyan çocuk, bir problemle mücadele etme ve o problemin üstesinden gelme becerilerini geliştirmesi için teşvik edilmelidir. Bunun için kitapta konu edilen problem gerçekçi bir biçimde yorumlanmalı ve çocuğu yanlış yönlendirmekten, onun gerçekçi olmayan umutlara kapılmasından uzak bir biçimde ele alınmalıdır. Bazı kitaplar gerçeküstü karakterler veya çeşitli karikatürler içerebilir, bu tür kitaplar tercih edilecekse konu ve tema bakımından gerçekçiliğe bağlı kalınmış olmasına dikkat edilmelidir. Çocuğu üzen, duygusal karmaşaya sürükleyen veya yaralayabilecek olan içeriklerden kaçınılmalı; onun rahatlamasını ve güvende hissetmesini sağlayacak içeriklerden yararlanılmalıdır (Cleveland, 2011).

Bibliyoterapinin çok sayıdaki faydalarından biri, çocukların problemlerini ve kaygılarını rahatlıkla dile getirebilmeleri için onları güdülemesidir (Prater ve diğerleri, 2006). Fakat bu faydaların en önemli ve en kalıcı olanı, çocukların bibliyoterapi sayesinde edindikleri kazanımların onları daha iyi ve seçici okurlara dönüştürmesidir. Bu teknik sayesinde çocuklar, birçok duygu ve düşüncenin kalıplaşmış bir nitelik taşıdığını, geleneksel bir

biçimde aktarıldığını görebilir, çeşitli kısır döngülere ait ortaklıklara ulaşabilirler (Justman, 2010). Problemler, bu problemlere gösterilen tepkiler, kaygılar, mücadele etme yolları dünyanın her yerinde benzerlikler taşımaktadır. Bibliyoterapi tekniği okurlara bu benzerliklerle yüzleşme, farklı çözüm yollarıyla tanışma ve problemleri normalleştirme imkânı tanır. Bununla birlikte bibliyoterapinin yalnızca çocuk ve genç okurlarla ve yalnızca problemlerin ortaya çıktığı dönemlerle sınırlandırılması gerekli değildir. Bibliyoterapinin niteliklerinden biri, önleyici olmasıdır. Gelişim sürecine ilişkin tanımlar, çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminin tüm bireyler için ortak problemler içerdiğini varsaymaktadır. Okula başlama güçlükleri, bir oyun grubunda dışlanma, fiziksel zorbalık gibi durumlar çocukların birçoğunu ortak duygularda buluşturur (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapi tekniğinin bir diğer özelliği, çocuk ve ergenlerin gelişimsel problemlerini çözmelerini desteklemek için ekonomik bir araç olmasıdır. Kişisel ve sosyal sorunlarla mücadele için yararlanılacak davranışsal ve duyuşsal becerileri öğretmeyi içeren bir sorun çözme eğitimi, gelişimsel geçiş sürecini kolaylaştıran bir yoldur (Sandor, 1991). Bibliyoterapi, metinler aracılığıyla olgunlaştırma, öz farkındalığa ulaştırma ve iyileştirme potansiyeli taşıyan eylemlerin temsili olan bir terimdir. Bibliyoterapi tekniğiyle ilgili araştırmalarda ayrılıklar bulunabilir fakat ortak birçok görüşe de rastlanmaktadır. Öncelikle bibliyoterapi psikoterapi değildir, dolayısıyla bibliyoterapiyi uygulayan öğretmenler veya kütüphaneciler terapist rolünü üstlenmezler. Bibliyoterapinin adımlarından biri olan özdeşleşme; metinde yer alan, okurun macerasına eşlik ettiği karakterle kurduğu ilişkidir. Söz konusu karakterin başarıyla gerçekleştirdiği bir çözüm, okuru umutlandırır, onun için model teşkil eder ve böylece fayda sağlar (Allen ve diğerleri, 2012). Bibliyoterapinin sağlayabileceği sosyal faydalar şu maddelerle özetlenebilir: 1. Okur, metinde yer alan karakterle psikolojik ve duygusal olarak bağ kurabilir. 2. Okur, yapıcı ve olumlu düşünmeye yönelebilir. 3. Sorunlara yönelik ifade özgürlüğü güdülenebilir. 4. Tutum ve davranışların analiz edilmesi sağlanabilir. 5. Bir soruna çözüm bulunabilir. 6. Kişisel problemler farklı problemlerle ilişkilendirilerek benzerliklere ulaşılabilir. 7. Okur, problemini kabul edebilir ve onunla başa çıkabilmek için yaratıcı yollardan ilham alabilir (Pardeck, 2013).

Etkili ve sağlıklı bir bibliyoterapi süreci için, uygulayıcıların rolü ve hedef kitlesinin hazır bulunuşluk düzeyi oldukça önemlidir. Süreç çocuklara yönelik planlanıyorsa onların gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı hassasiyetlerin üzerinde durulması gerekir. Çocuk okurlarla kitaplar arasındaki bağ, kendine özgü nitelikler taşır, aile ve öğretmen desteği ve yönlendirmeleriyle şekillenir. Kimi zaman bu yönlendirmeler etkisiz kalabilir hatta olumsuz etkiyle sonuçlanabilir. Çocuk, okumayı onaylanmaktan, takdir görmekten çok kendisi için gerçekleştirdiği bir eylem olarak benimseyebilirse yönlendirmeye ihtiyaç duymadan okumayı hayatına dâhil edebilir. Akademik başarı, gelişmiş bir okuma becerisi, gelişmiş bir öz güven ve sosyal uyum, bu benimseme sürecini gerçekleştirebilmiş çocukların elde ettikleri kazanımlardır. Kendi problemine çözüm bulabilen ve olası problemleri sezebilen çocuk, kitaplar aracılığıyla edindiği deneyimlerden beslenerek kişisel gelişim sürecine katkı sağlayabilecektir. Türkçe dersleri, çocuğa bu beslenme olanaklarının sağlanabilmesi için büyük bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada “Türkçe derslerinde, bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanmış mevcut eğitim tasarımlarının uygulanabilirlik durumu nedir?” problemi üzerinde durulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada, bibliyoterapiyle ilgili literatürden hareketle düzenlenen Türkçe eğitimi tasarımlarının uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama ve değerlendirme sürecinde durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışmaları,

deneysel tasarımları veya eğilimleri tespit edebilmek için yaygın olarak gerçekleştirilen çalışmalarıdır. Araştırmacıların ve katılımcıların ortak bir faaliyet gerçekleştirdikleri durum çalışmalarında, bu ortaklık sayesinde katılımcıların faaliyetlerinin anlamlandırılması kolaylaşır ve böylece üzerinde çalışılan durum, bütünsel olarak analiz edilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırma kapsamında tek durumlu tasarım tercih edilmiştir. Bu tasarım türünün tercih edilmesinin sebebi, özellikle eğitim ve psikoloji alanında yapılan müdahalelerin etki gücünü yansıtabilir nitelikte olmasıdır. Öğretmenler öğrencileri için, psikologlar ise danışanları için; bu kişilerin çözmekte güçlük çektikleri bir problemle karşılaştıkları durumları araştırmak için tek durumlu tasarımdan yararlanabilirler. Çeşitli konulardaki öğretim stratejilerini ve terapi tekniklerini test etmek için de tek durumlu tasarım tercih edilebilir. Tek durumlu tasarımın oluşturulma amaçlarından biri, bir veya az sayıda kişinin tanımlanmış davranışlarını değiştirebilecek şartları belirlemektir (Mertens, 2010).

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın “bibliyoterapi uygulamasında faydalanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirleme” alt amacına ait sürecin evreni çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Bu alt amaca ait örnekleme Türk edebiyatına ait iki çocuk kitabı dâhil edilmiştir.

Bibliyoterapi uygulamasında faydalanılacak kitapların belirlenmesi için bir doküman inceleme formu hazırlanmıştır. Doküman inceleme formu olarak oluşturulan “Bibliyoterapiye Uygunluk Bakımından Kitap Değerlendirme Formu”, Cleveland’ın (2011) belirttiği, bibliyoterapi kapsamında okunacak kitapların taşınması gereken özelliklerden yola çıkılarak hazırlanmış ve kitapların seçiminde bu formdan yararlanılmıştır. Hazırlık sürecinin tamamlanmasının ardından form, Türkçe ve PDR alanı uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve geri bildirimler doğrultusunda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre; formun ilk hâlinde, kitabın bibliyoterapi tekniğine uygunluğunun değerlendirilmesi kapsamında yer alan “Üzücü, kafa karıştırıcı, yaralayıcı özellikler barındırmaması, rahatlatac ve güven veren unsurlara sahip olması bakımından” maddesi, olumlu ve olumsuz niteliklerin ayrı değerlendirilmesinin daha uygun bulunması sebebiyle “Üzücü, kafa karıştırıcı, yaralayıcı özellikler barındırmaması bakımından” ve “Rahatlatac ve güven veren unsurlara sahip olması bakımından” şeklinde iki ayrı madde hâlinde yeniden düzenlenmiştir. Maddelerin altında yer alan “Öneri” bölümünün yanı sıra, uzmanların gerekli bulmaları durumunda görüş bildirebilecekleri “Yorum” bölümüne yer verilmiştir. Cleveland’ın (2011) belirttiği ölçütlerin yanı sıra kitapların çocukların psikolojilerini olumlu olarak etkileme olasılığının değerlendirilmesi amacıyla “Çocuğun ruhsal gelişimine fayda sağlaması bakımından” maddesinin eklenmesi uygun bulunmuştur. Formda gerekli görülen değişiklik ve düzenlemelerin tamamlanmasının ardından kitaplar belirlenmiş ve bu kitapların bibliyoterapiye uygunluğunun değerlendirilmesi için Türkçe eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında çalışan akademisyenlerden ve Türkçe öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından Grup 1 için, Can Göknil tarafından yazılan *Ormandaki Arkadaş* kitabı, Grup 2 için ise Karin Karakaşlı tarafından yazılan *Uçan Kız Volante* kitabı belirlenmiştir.

Uygulamada kullanılacak çocuk kitaplarının tespit süreci, amaçlı örneklemeden yararlanılarak tamamlanmıştır. Durum çalışmalarında örneklem belirlemek için üzerinde çalışılacak durum saptanır ve örneklem belirlenir. Örneklemin verilerin toplanmasından önce seçilmesi, örneklem belirlemede bir amaç doğrultusunda harekete geçildiği anlamına gelebilir. Amaçlı örnekleme için belirlenen ölçüt, doğrudan çalışmanın amacını göstermekte ve zengin bilgi içeriği sunan durumların tanımlanmasına kılavuzluk etmektedir. Bu ölçütlerin yalnızca fonksiyonları açıklanmamalı, araştırmadaki önemli rolleri

vurgulanmalıdır (Merriam, 2018). Araştırmanın “bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulama ve değerlendirme” alt amacına yönelik çalışma grubu, ortaokul 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda amaç, olgunun gerçekçi ve betimsel sunumudur. Gerçekçiliğin ve betimselliğin sağlanması için veriler ve katılımcıların tecrübeleri, ayrıntılı bir şekilde ve doğrudan sunulmuş olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere, çalışma grubunu daha iyi tanımlayabilmek ve uygulama sürecini daha etkili bir biçimde planlayabilmek amacıyla Yıldız (2010) tarafından Wigfield ve Guthrie (1997) ve Wang ve Guthrie’den (2004) uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) uygulanmıştır. OMÖ’den elde edilen verilerin öncelikle eksik değerler analizi yapılmış olup veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Daha sonra aykırı değerler analizi yapılmış olup veri setinde herhangi bir aykırı değer (outlier) tespit edilmemiştir. Normallik varsayımlarını kontrol etmek için ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, histogramlar, box plot grafikleri ve Shapiro-Wilk testleri ile verilerin normallik değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğini test etmek amacıyla grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Shapiro-Wilk Testi Sonucu

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.
Grup 1	.981	19	.953
Grup 2	.970	19	.774

Tablo 1’deki verilere göre Shapiro-Wilk normallik istatistiği incelendiğinde iki farklı kurumda uygulanan OMÖ’den elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Shapiro-Wilk testi gibi normallik istatistikleri normallik varsayımı için tek ölçüt olarak kabul edilmediğinden (Pallant, 2001), maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri de hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak görülebilir (Huck, 2012). İki farklı kurumda uygulanan OMÖ’den elde edilen verilere ait ortalama puanların basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Basıklık ve Çarpıklık

Gruplar	Basıklık katsayısı	Çarpıklık katsayısı
Grup 1	.338	-.217
Grup 2	-.142	-.911

Tablo 2’ye bakıldığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilere ilişkin p değerleri 0,05’ten büyük çıkmıştır. Bu anlamlı değerlere dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Araştırmada yer alan bağımsız iki grubun okuma motivasyonlarının, OMÖ’den elde edilen veriler doğrultusunda, ortalama yönünden karşılaştırılmasında bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 1’de belirtildiği gibi her iki grup verileri normal dağılım sergilemekte olup t-test uygulanmadan önce normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi (Tablo 2) ile kontrol edilmiştir.

Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiş ve sonuçların anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyans eşitliğinin ihlal edilmemiş olduğu belirlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 2. Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{x}	S	t	p
Okuma	Grup 1	19	64.42	8.215	-.911	.369
Motivasyonu	Grup 2	19	66.74	7.445		

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, farklı gruplardaki öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları açısından farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Grup 1 (X= 64.42, SS= 8.215) ve Grup 2 (X= 66.74, SS= 7.445) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(36)= -.911, p=.369). Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan ve Grup 2'de yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının Grup 1'deki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırma kapsamında, OMÖ ile elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında yine bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 1'de belirtildiği gibi her iki grup verileri normal dağılım sergilemekte olup t-test uygulanmadan önce normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi (Tablo 2) ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiş ve sonuçların anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyans eşitliğinin ihlal edilmemiş olduğu belirlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır (Tablo 4).

Tablo 3. Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları

Okuma Motivasyonu	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Tüm Gruplar	Erkek	17	65.29	8.214	-.199	.843
	Kadın	21	65.81	7.685		
Grup 1	Erkek	7	66.43	10.114	.806	.432
	Kadın	12	63.25	7.111		
Grup 2	Erkek	10	64.50	7.075	-1.419	.174
	Kadın	9	69.22	7.429		

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları açısından farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, erkek öğrenci (X= 65.29, SS= 8.214) ve kız öğrenci (X= 65.81, SS= 7.685) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(36)= -.199, p=.843). Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Grup 1 kendi içerisinde değerlendirildiğinde yine erkek öğrenci (X= 66.43, SS= 10.114) ve kız öğrenci (X= 63.25, SS= 7.111) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(17)= .806, p=.432). Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan Grup 1'deki erkek öğrencilerin okuma motivasyonlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Son olarak Grup 2 kendi içerisinde değerlendirildiğinde de erkek öğrenci (X= 64.50, SS= 7.075) ve kız öğrenci (X= 69.22, SS= 7.429) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (t(17)= -1.419, p=.174). Bu

sonuçlara göre araştırmaya katılan Grup 2'deki kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmanın katılımcı profilini betimlemek amacıyla katılımcıların okuma motivasyonu düzeyleri OMÖ ile belirlenmiş olup elde edilen veriler öğrencilerin yüzde, frekans ve toplam puanlarından elde edilerek çözümlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 4. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeyleri

	Grup 1		Grup 2		Toplam	
	Y	F	Y	F	Y	F
Orta Seviye	%63.16	12	%47.37	9	%55.26	21
Yüksek Seviye	%36.84	7	% 52.63	10	%44.74	17
Toplam	%100	19	%100	19	%100	38

Araştırma kapsamında uygulanan OMÖ'nün sonuçlarına göre toplamda 38 kişiden oluşan çalışma grubunda, 21 (%55.26) öğrencinin orta ve 17 (%44.74) öğrencinin yüksek okuma motivasyonu düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar ayrı olarak değerlendirildiğinde; Grup 1'de orta, Grup 2'de ise yüksek düzey okuma motivasyonuna sahip olan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Grup 1'de yüksek okuma motivasyonuna sahip 7 (%36.84) öğrenci bulunmaktayken bu sayı Grup 2'de 10 (%52.63) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla orta düzeyde okuma motivasyonuna sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında, veri toplama araçları olarak bibliyoterapiye uygunluk bakımından kitap değerlendirme formu, katılımcı grubunun okuma eğilimlerinin daha iyi görülebilmesi amacıyla OMÖ, BİÖ tablosu, araştırmacı günlükleri ve gözlemci günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ilk amacı kapsamında yararlanılan eğitim tasarımları Forgan (2002) tarafından hazırlanan tasarımlarından uyarlanarak oluşturulmuş ve etkinlikler bu tasarımda yer alan adımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarından biri, çalışma grubunun okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeğidir (OMÖ). Yıldız (2010) tarafından Wigfield ve Guthrie (1997) ve Wang ve Guthrie'den (2004) uyarlanan bu ölçekte, 4'lü Likert şeklinde derecelendirme ifadeleri (benden çok farklı, benden biraz farklı, bana biraz benziyor ve bana çok benziyor) kullanılmıştır. Türkçe formdaki OMÖ 21 madde, iki boyut ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon boyutunda ilgi (Madde 2, 7 ve 20) ve merak (Madde 3, 9, 12 ve 14) faktörleri bulunurken, dışsal boyutunda tanınma (Madde 5, 13 ve 16), sosyal (Madde 1, 11, 15 ve 19), rekabet (Madde 4, 8, 10 ve 18) ve uyum (Madde 6, 17 ve 21) faktörleri yer almaktadır. Okuma Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiş olup, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Merak, $\alpha = .59$; İlgi, $\alpha = .68$; Tanınma, $\alpha = .52$; Sosyal, $\alpha = .62$; Rekabet, $\alpha = .62$; Uyum, $\alpha = .54$; İçsel Motivasyon, $\alpha = .68$; Dışsal Motivasyon, $\alpha = .82$; toplam OMO, $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2010). Tüm maddelerin cevaplanması koşulu ile, 21 maddelik 4'lü Likert tipi ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan 84'tür. Yüksek puanlar yüksek motivasyon düzeylerini ortaya koysa da bu çalışmada araştırmacı, okuma motivasyonu düzeyinin tespiti için daha belirli bir kriter kullanmıştır. Buna göre, ölçekten elde edilen puanlar yüksek (68 ve üzeri), orta (51-67) ve düşük (50 ve altı) puanlar kapsamında katılımcıların okuma motivasyonu düzeylerini ifade etmektedir.

Bibliyoterapi uygulamasının ilk ve son adımında, Ogle (1986) tarafından geliştirilen Bil-İste-Öğren (BİÖ) tabloları kullanılmıştır. Tabloda yer alan *bil* (know) sütunu ile çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ifade edilen kavramla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Bunun için öğrencilere, onların beyin fırtınası yapmalarını teşvik edecek bazı kavramlar sunulmalıdır. Tabloda yer alan *iste* (want) sütunu ile öğrencilerin kendi okuma sebeplerini detaylı bir biçimde sunmaları beklenmektedir. Son olarak tabloda yer alan *öğren* (learn) sütununda öğrencilerin kazanımlarını yorumlamaları ve bu kazanımlar doğrultusunda öneriler geliştirmeleri istenmektedir (Ogle, 1986).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı kapsamında; uygulamada kullanılacak çocuk kitaplarının belirlenmesinde yararlanılan doküman inceleme formları, uygulama için düzenlenen eğitim tasarımları, OMÖ, araştırmacı ve gözlemci günlükleri ve BİÖ tablosu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Eğitim tasarımlarının sunduğu veriler, 6 haftalık (8 saat) bir uygulama sürecine aittir. Bibliyoterapinin ve bu kapsamda eğitim tasarımlarının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yararlanılacak çocuk kitaplarının uzman görüşleriyle belirlenmesinin ardından araştırmacı tarafından çalışma gruplarına OMÖ uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı, kitapların konu aldığı sorunlar doğrultusunda belirlenen temalara yönelik olarak öğrencilerin BİÖ tablosunun “Bil” ve “İste” sütunlarını doldurmalarını sağlamıştır. Tabloda yer alan “Öğren” sütunu ise eğitim tasarımı uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bibliyoterapi sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini ve öğrencilerin bu süreçteki eylemlerini çok yönlü bir şekilde yorumlayabilmek için veriler, araştırmacı ve gözlemci günlükleri ile desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yararlanılan çocuk kitaplarının uygunluğunun belirlenmesi için uzman görüşlerinin alınmasının ardından bir doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin sunduğu veriler ise doküman analizi, içerik analizi ve istatistiksel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir. Doküman olarak nitelendirilen birçok kaynak, araştırmalardan bağımsız bir biçimde üretilmektedir. Fakat bu bağımsız olma niteliği, bu kaynakların doğruluğu konusunda daha hassas olunmasını ve daha dikkatli incelenmesini gerektirir. Çeşitli anlamları keşfetmek, belirsizlikleri ortadan kaldırmak, ele alınan probleme ilişkin içgörü elde etmek gibi amaçlar doğrultusunda dokümanlara başvurulabilir (Merriam, 2018). İçerik analizi, dokümanların gizil unsurlarının ve sahip olduğu özelliklerin kavranması ve açıklanması için kullanılır. İçerik analizi aracılığıyla dil ve anlatım özellikleri ve bakış açıları da çözümlenebilir (Karasar, 2018). Bu araştırma kapsamında içerik analizine dâhil edilen temaları araştırmacı belirlemiştir. Bibliyoterapi süreci için seçilen kitapların sunduğu problemler, bu temaların temelidir. Belirlenen temalar, eğitim tasarımlarında yer alan etkinlikler için bir çerçeve teşkil etmiştir. OMÖ'nün uygulanmasından elde edilen veriler ise istatistiksel analiz ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerine geçmeden önce veri seti içinde eksik ve aykırı değerler (outlier) analizi yapılmıştır. Normallik varsayımlarını kontrol etmek için ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, histogramlar, box plot grafikleri ve Shapiro-Wilk testleri ile verilerin normallik değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Araştırmada yer alan bağımsız iki grubun okuma motivasyonlarının, OMÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda, ortalama ve cinsiyet yönünden karşılaştırılmasında bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bütün sonuçlar $p < .05$ düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Türkçe eğitimi kapsamında hazırlanan bibliyoterapiye dayalı eğitim tasarımlarının uygulamasından elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları sunulmuştur.

Bibliyoterapi sürecinin ilk adımında BİÖ tablolarında yer alan “Bil” ve “İste” sütunlarının doldurulabilmesi için öğrencilerin temalarla ilgili ön bilgilerinden yararlanmaları gerekmiştir. Öğrencilerin paylaşımları, araştırmacı tarafından belirlenen temaların sınırlarını belirginleştirmiştir. Bulgular, 9 tema bağlamında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Yorumlamada araştırmacı ve gözlemci günlüklerinden de yararlanılmıştır. Belirlenen temalar şunlardır: *Dışlanma, Ayrımcılık, Eleştirme/Eleştirilme, Kusurlu Olma, İlgisizlik, Sevilmeme, Farklılıklar/Fiziksel ve Karakteristik Özellikler, Aile, Okuma*. Bu temalar kapsamında bulgulara soru-cevap, BİÖ tabloları, “Ben çözerim.” ve canlandırma etkinlikleri ile ulaşılmıştır.

Dışlanma Temasına Ait Bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen bulguların bir bölümü dışlanmaya yöneliktir. Öğrencilerin bir kısmı bu temaya yönelik paylaşımlarında sahip oldukları rahatsızlıkları, ailelerini ve arkadaşlarını öne çıkarmıştır. BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna alınan cevapların bazılarında dışlanmanın tanımları bulunmaktadır: “*Dışlanmak bana göre bazı arkadaşların oyun oynarken seni oyuna istememeleri ve seni üzmemeleridir.*” (Ö31) Bazı tanımlarda dışlanma ve ayrımcılığa uğrama ilişkilendirilmiş veya anlamdaş olarak yorumlanmıştır: “*Dışlanmak mesela ben yeni bir okula geldim, oradaki çocuklar beni yanlarına almıyor, benle alay ediyor, bu dışlanmaktır. Ayrımcılık; dışlanmakla aynı. Ben dışlansam çok üzülürüm, kendimi kötü hissederim.*” (Ö22) İfadelerin büyük bir bölümünde kişisel tecrübeler ve duygular yer almaktadır: “*Oyunda dışlanıyorum çünkü ben sevmediklerini düşünüyorum ve aralarına almıyorlar, beni arkadaşları gibi görmüyorlar ve benim kalbimi kırıyorlar. Beni oyunlarında dışlıyorlar ve dalga geçiyorlar.*” (Ö17) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna alınan cevaplar kişisel veya kitap kahramanlarına ilişkin beklentilerle ilgilidir: “*Kim onun hakkında ne, neler konuştuğunu, kimin konuştuğunu. Dışlanmak istemesin, benim gibi olmasın. Hiç kimse onu dışlamasın, eleştirmesin ve hiç kimse onun kendisini kötü hissettirmesine izin vermesinler. Çünkü aynı şeyler onların da başlarına gelirse ah biz ne yapmışız, keşke hiç öyle şey yapmasak hem arkadaşını endişeye düşürüyor hem de kendisini kötü hissettiriyor. Çünkü birisi onun hakkında konuşsa kendisini çok hem de çok kötü hissettiriyor.*” (Ö3) Bir öğrencinin BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna verdiği yanıt ilgili kavrama yönelik çıkarımını içermektedir: “*Arkadaşlarımla oyun oynarken onları dışlamamayı ve onlarla açık sözlü olmayı öğrendim.*” (Ö38) Okuma sonrası “Ben çözerim.” etkinliğinde bir öğrenci, karakterin içinde bulunduğu durumu açıklarken dışlanmadan söz etmiştir: “*Problem: Kitaptaki As ve Ormandaki Arkadaşının yavaş diye nitelendirmeleri. Kitabın çözümü: Yavaş olduğu için hep dışlanmıştır ama bazı kişilerin bilmediği neden ve özellikleri vardır, bu özellikleri bilmeden önce problem vardı ama öğrendikten sonra yok oldu. Benim çözümüm: Ninesinin ve dedesinin yerinde olup niye As’ın böyle davrandığını sorar bu da olmazsa koşu bandı alıp onu hızlı koşmaya alıştırdım. Benim engelim: As nedeni söylemek istemezse olmaz ve yol çalışması olup elektrikler kesilirse koşu bandı çalışmaz.*” (Ö9)

Temaya ilişkin bulgular, katılımcıların genel olarak kendi durumlarına ve hislerine odaklandıklarını göstermektedir. Aileleri ve arkadaşları tarafından dışlandıklarını ifade eden katılımcılar, özellikle oyun gruplarındaki dışlanmalara vurgu yapmışlardır. Oyunun çocukların sosyal ilişkiler kurmasındaki önemi dikkate alındığında, dışlanmaya ilişkin

duyguların ve tecrübelerin onların sosyal gelişimlerini etkileyebileceği öngörülebilir. Katılımcıların okudukları kitaplarla ilgili olarak temaya dair beklentilerini ve tahminlerini aktardıkları ifadelerde; dışlanmayla yüzleşme ve mücadeleye dair beklentilerin, bu durumla hiç karşılaşmamaya dair beklentilere kıyasla ağırlık kazanması, onların dışlanmaya ilişkin güçlüklerle başa çıkma konusunda istekli oldukları kanısına ulaştırabilir. Bu arzu kitaplara olan merakı güdüleyebilecek ve ilgiyi artırabilecektir.

Ayrımcılık Temasına Ait Bulgular

Katılımcılar, BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna verdikleri yanıtlarda tanımlamalarına yer vermişler ve bu tanımlarla bağlantılı bir biçimde kardeş-ebeveyn ilişkilerini örnekleyerek yorumlamışlardır. Önceki temada da vurgulandığı gibi yanıtların bir kısmında dışlanma-ayrımcılık ilişkilendirilmesi yapılmıştır. BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna yanıt olarak öğrenciler, kendilerini merkeze alan beklentilerini sunmuşlardır: “Asla vazgeçmememiz gerektiğini, ayrımcılık yapılmadığını, dışlanmadığımızı, ayrımcılık yapıldığında ne yapacağımızı, ilgi görmediğimizde ne yapacağımızı görmek isterim.” (Ö39) “Ben çözerim.” etkinliği kapsamında öğrencilerden biri, karakterin sorununu ayrımcılıkla ilişkilendirerek açıklamıştır: “*Problem: Kitaptaki problem Volante’ye ait. Anneannelerine gideceklerdi, Paulo ağladı, annesi Volante’ye kızdı, ayrımcılık sanıp kaçtı. Anne babası, ablası, Tessa fark etmedi. Eşlin ve Massimo ile tanıştı, ailesi anons yaptı ve üçü danışmaya gitti, mutlu bir olayla olayı çözdüler. Kitabın çözümü: Eşlin ve Massimo ile tanıştı, sohbet ettiler, Volante Eşlin ve Massimo’dan yardım alıp bu problemi çözdü. Benim çözümüm: a) Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım alarak çözerdim b) Ben Volante’nin yerine kaçmam, ailemin benimle ilgilenmediğini söylerim. Benim engelim: a) Havalimanındaki insanlar yardım etmedi. b) Ailem beni dinlemedi ve ilgilenmedi.*” (Ö30)

Tema bağlamında katılımcıların örnekleri, ailelerin tutumlarına ve kardeşler karşısında maruz bırakılan ayrımcılığa ağırlık verildiğini göstermiştir. Herhangi bir öğrencinin okul ve sınıflarında ayrımcılıkla karşılaştığını vurgulayan bir ifadeye bulunmaması dikkate değerdir.

Eleştirme/Eleştirilme Temasına Ait Bulgular

Bu tema kapsamında yürütülen soru-cevap etkinliklerinde bazı öğrenciler, fiziksel özelliklere yapılan eleştirileri vurgulamışlardır. Yanıtların bazılarında cinsiyet bağlamında yöneltilen eleştiriler bulunmaktadır: “Ö9: Öğretmenim ben futbol oynamayı çok seviyorum, ailem de bunu geliştirmemi istiyor ama akrabalarım bana erkek olarak bakıyor, ben de bu yüzden futbolu bıraktım. A: Tekrar başlamayı düşünmüyor musun? Ö9: Hayır. A: Ama çok fazla kadın futbolcu var. Ö9: Ama erkek oyunu olarak bakıyorlar, ben de parçalanmış hissediyorum kendimi, o yüzden bıraktım.” Öğrencilerden bu tema kapsamındaki durumları yalnızca maruz kalan değil, maruz bırakan açısından da yorumlamaları istendiğinde daha çok arkadaşlarından söz ettikleri görülmüştür: “Bizim sitede bir kız var, benden bir yaş büyük, belki de iki yaş olabilir; on iki yaşında olmasına rağmen kendisine hep on üç-on dört diyor ve büyük davranıyor. Çok küfür ediyor, o yüzden onu hiç sevmiyorum, çok kötü davranıyor.” (Ö7) BİÖ tablosu kapsamında, “Ne biliyorum?” sorusuna verilen yanıtların bir bölümünde temaya ilişkin görüş ve tecrübeler bulunmaktadır: “*Eleştirilmek, bir insan senin farklılığını ya da bir şeyini ‘o kötü bir özellik öyle yapmamalı’ gibi şeylere eleştirilmek denir.*” (Ö12) Bazı öğrenciler, fiziksel özellikler veya kişilik özellikleri konusunda eleştirilmeleri karşısındaki duygularını açıklamışlardır: “*Eskiden çok şeyimi eleştirirlerdi. Ama kendimi düzelttim. Babam saçımın ön kısmını uzatma isteğimi çok eleştiriyor ve buna çok üzülüyorum. Bana Allah seni kız yaratmak istese yaratırdı diyor ve başkaları da aynı duyguyu*

yaşıyor.” (Ö4) “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna yanıt olarak öğrenciler; temaya ilişkin beklentilerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların beklentilerinin bir bölümü kendilerine, bir bölümü ise kitap kahramanının temayla ilgili yaşayacaklarına dair duydukları merakla yöneliktir: “Kim onun hakkında ne, neler konuştuğunu, kimin konuştuğunu. Dışlanmak istemeyin, benim gibi olmasın. Hiç kimse onu dışlamasın, eleştirmesin ve hiç kimse onun kendisini kötü hissettirmesine izin vermesinler. Çünkü aynı şeyler onların da başlarına gelirse ah biz ne yapmışız, keşke hiç öyle şey yapmasak hem arkadaşını endişeye düşürüyor hem de kendisini kötü hissettiriyor. Çünkü birisi onun hakkında konuşsa kendisini çok hem de çok kötü hissettiriyor.” (Ö3) “Ben çözerim.” etkinliğinde sunulan paylaşımlardan biri Uçan Kız Volante kitabını okuyan bir öğrenciye aittir. Bu öğrenci, kitapta aktarılan problem için kendi ürettiği çözümün engeli olarak yargılanmaya yönelik ihtimaller üretmiştir: “Problem: Kitaptaki problem Volante’nin kendinin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir. Kitabın çözümü: Volante sevildiğini ama ailesinin onu telaş arasında unuttusundan sonra anonslar yaparak onu sevdiğini hatırlamasını sağlayarak çözüm bulmuştur. Benim çözümüm: a) Ailemle bu konuyu konuşurum. b) Kafamı dinlemek için güvendiğim birine anlatırım. c) Ailemle yaşadığım güzel anıları hatırlarım. Benim engelim: a) Ailem beni dinlemeyebilir. Dinleseler bile beni kale almazlar. b) Güvendiğim kişi beni yargılayabilir. Benim düşüncemi aileme ve onun ailesine söyleyebilir. c) Yaşadığım güzel anıların en sonunda kötü şeyler olabilir.” (Ö27)

Temaya dair bulgular, aile ve arkadaşlarından gelen eleştirilerin ön planda olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin çoğunlukla futbol konusunda aldıkları eleştirileri aktarmaları veya futbol başta olmak üzere fiziksel oyunlarla ilgili eleştirilerde bulunmalarının yanında, sadece bir kız öğrenci futbol oynamaktan hoşlandığı için çevresi tarafından olumsuz tepkiler gördüğünü ve bu sebeple futbol oynamaktan vazgeçtiğini ifade etmiştir. Cinsiyet bağlamındaki eleştirilerden bir diğeri ise saçını uzatmak isteyen erkek bir öğrencinin babasından gördüğü olumsuz tepkidir. Öğrencilerin eleştirdikleri kişiler içinde, buldukları gelişim döneminde arkadaşlık bağlarının öneminin artmasının doğal bir yansıması olarak arkadaşları ve akranları ağırlıktadır. Öğrencilerin aktarımlarında kahramanla özdeşleştikleri ve onlara karşı korumacı bir tutum sergiledikleri; kendileri için ise hem eleştirmemeye hem de eleştirilmemeye dair beklentilerini dile getirdikleri görülmüştür.

Kusurlu Olma Temasına Ait Bulgular

Tema bağlamında öncelikle öğrencilerden soru-cevap etkinliklerinde, kendilerinin kusur olarak tanımladıkları veya çevrelerinin kusur olarak nitelendirdiği özelliklerini paylaşımları istenmiştir. Bu paylaşımlarda fiziksel kusur olarak betimlenen özellikler ön plandadır: “A: Peki çok meraklı olduğun için kendini kötü hissediyor musun? Ö9: Bazen hissediyorum, bazen hissetmiyorum ama genellikle kötü hissetmiyorum. A: Neden kötü hissetmiyorsun? Ö9: Çünkü meraklı olmak güzel bir duygu.” BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna yanıtlayan öğrencilerin bir bölümü, kusur/kusurluluk kavramlarını açıklamışlardır: “Kusur, eleştiri yapılarak diğer kişinin senin hakkında fiziksel ya da karakter olarak edilen söz.” Bazı öğrenciler tema bağlamında ortaya çıkan hislere vurgu yapmışlardır: “Yazımın kötü olması, insanların benden zeki olması. Çarpma bölme bilmiyorum, herkes biliyor. Bir şeyleri öğrenemem, insanlarla arkadaş olmakta zorlanıyorum. Öğretmenin bahsettiğinden anlamıyorum. Bir şeyi öğrenmek istiyorum ama olmuyor. İnsanların beni anlayamaması... Bunların hepsini yaşayınca ölmek istiyorum.” (Ö18) Bazı öğrenciler, BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorsun?” sorusuna verdikleri cevaplarda kendileri veya kitabın kahramanı için olan beklentilerini paylaşmışlardır: “Diğerlerini küçük görmenin çok kötü olduğu için kusurlu hissetmesini ve onun nasıl hissettiğini öğrenmek isterdim.” (Ö16) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna

verilen cevaplar, öğrencilerin temaya dair çıkarımlarda bulduklarını göstermiştir. Bu yanıtların bazılarında kusurlarla birlikte, olumlu bulunan, kişiyi öne çıkaran özelliklerinden de bahsedilmiştir: “Herkes kendini kusursuz bulsa da başkalarına göre kendisinde de bir kusur olabiliyormuş ve herkes bir konuda başarısızken başka bir konuda başarılı olabiliyormuş.” (Ö11) “Ben Çözerim” etkinliği kapsamındaki bulguların büyük kısmı *Ormandaki Arkadaş* kitabına ilişkindir. Bu kitabın öne çıkmasının sebebi, “tembellik” gibi genellikle kusur olarak kabul edilen bir özelliği merkeze almasıdır. Kitabın iki ana karakteri tembelliğin farklı temsilleridir. Bu sebeple etkinliğe ilişkin bulgularda, bu kitapla ilgili üretilenlere daha fazla rastlanmıştır: “*Problem: Kitaptaki problem As’ın ninesi ve dedesinin onun tembel olduğunu düşünmeleri ve yavaş hayvanın tembel olduğunun düşünülmesi. Kitabın çözümü: Yavaş Hayvan’ın hızlı yüzebilmesi, dereden As’ı kurtarması sayesinde çözüldü. Benim çözümüm: As’ın yerinde olsaydım nineme ve dedeme okul olan bir yere taşınmamızı ya da annem ve babamın beni buradan almasını isterdim. Benim engelim: As’ın ninesi ve dedesi burada kalmamızı söyleyebilir. İkinciye ise annesi ve babası uzak bir iş yerinde, ikisi de çalışıyor ve evleri yok olabilir.*” (Ö16)

Temaya yönelik ifadelerde fiziksel özelliklere ait kusurların öne çıktığı görülmüştür. Öğrenciler fiziksel kusurlara ilişkin tespitlerini kendi bakış açıları veya sosyal çevrelerinin yorumlamaları kapsamında açıklamışlardır. Bu tema bağlamında fiziksel özelliklerin öne çıkarılması ve bu vurgunun akranlarına yönelik ifadelerindeki yansımaları yine içinde buldukları gelişim dönemi ile açıklanabilir. Öğrenciler fiziksel kusurlara dikkat çekse de kavramın kendisini daha kapsayıcı ifadelerle tanımlamışlardır. Temayla ilgili beklentilerinde kendi kazanımlarını da önemsedikleri görülmüştür. Tema çerçevesinde *Ormandaki Arkadaş* kitabıyla ilgili daha fazla bulguya rastlanmıştır. Kendi geliştirdikleri çözüm önerilerinde ise öne çıkan iki yaklaşım dikkat çekicidir. Bu yaklaşımlardan ilki, çözüm önerilerinde karakterlerin kusurlu olarak nitelendirilen özellikleriyle olan mücadelelerine değinmeleridir. Diğer yaklaşım ise aileyi karakterin gösterdiği mücadele çabasına ikna etme ve onların onayını alma istekleridir. Etkinliğin sonunda öğrenciler, eksik veya yetersiz olarak nitelendirilen özelliklerin yanında bir insana, bir canlıya özgü ve onu diğerlerinden ayıran vasıfların da olduğunu vurgulamışlardır. Odağın bu niteliklere yönelmesi, çocuğun öz değeriyle ilgili farkındalığını artırmasına, sosyal çevresine bu farkındalıkla yaklaşmasına yardımcı olabilir.

İlgisizlik Temasına Ait Bulgular

Soru-cevap etkinliklerinde temaya ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusunun cevapları, bu kavramın sevmeme/sevilmeme, ayrımcılık gibi kavramlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir: “İlgi görmemek, mesela bir aile, anne ve babanın elinde telefon; çocuklar odasında oturuyorlar yani çocuklar ilgi görmemiş oluyor.” (Ö38) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin kendi kazanımlarına ilişkin beklentilerini taşımaktadır: “Benim bu kitaptan beklentim, benim hayatımda şöyle bir olumlu etki bırakabilir, arkadaşını dışlamamak, arkadaşlarına ilgi göstermek, ayrımcılık yapmamak.” (Ö33) “Ben Çözerim” etkinliği kapsamında üretilen sorun ve çözüm önerilerinin tümü *Uçan Kız Volante* kitabı ile ilgilidir. Kitabın sunduğu ana problem, bu tema üzerinden ele alınmıştır: “*Problem: Bence kitaptaki problem, Volante’nin kendisini yalnız hissetmesidir. Ve diğer kardeşlerine daha çok ilgi göstermesini düşünmesidir. Kitabın çözümü: Bence bu kitabın probleme çözümü Eşlin ve Massimo olmuştur. Çünkü kendi ailelerinden bahsedip Volante’ye ders vermişlerdir. Benim çözümüm: a) Ben olsam bu probleme eski ve güzel anılarımı hatırlamaya çalışırım. b) Sakinleşmesi gerektiğini söyledim ve gözlerini kapatması gerektiğini söyledim. Benim engelim: a) Eski ve güzel anılar yerine kötü anılarımızı hatırlamak b) Sakinleşmesi gerekirken sinirinin artması*” (Ö35)

Temaya dair bulgular, ilgisizlik kavramının daha çok sevmeme/sevilmeme, ayrımcılık gibi kavramlarla birlikte ele alındığını göstermiştir. Örnekler ağırlıklı olarak aile ve arkadaşlar çerçevesinde sunulmuştur. Bulgular genellikle okuma öncesi etkinliklerine ilişkindir. Okuma sonrası etkinlikleri içinde “Ben Çözerim” etkinliğinden elde edilen bulgular öne çıkmıştır. *Uçan Kız Volante* kitabının ana probleminin ilgisizlikle doğrudan ilişkili olması, bu kitabın bu temada öne çıkması ile sonuçlanmıştır. Kitabın ana karakteri Volante, ailesinin kendisiyle ilgilenmediğini düşündüğü için kaçma kararı almıştır. BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna gelen yanıtlarda temaya ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum; temanın daha çok sevmeme/sevilmeme ve ayrımcılığa veya dışlanmaya uğrama gibi diğer temaların konusu olan kavramlarla birlikte yorumlanmasından kaynaklanabilir.

Sevilmeme Temasına Ait Bulgular

İlgisizlik temasında olduğu gibi, sevilmeme temasıyla ilgili olarak da soru-cevap etkinliklerinden bulgu elde edilmemiştir. Ancak BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna alınan yanıtlar; kavramla ilgili tanımlarında öğrencilerin bu eylemin kendilerinde yarattığı hislere yer verdiklerini göstermektedir. Tanımlarda verilen örnekler, temaların birçoğunda olduğu gibi aile ve arkadaş merkezlidir. Bu kavram çoğunlukla ilgisizlik kavramı ile birlikte yorumlanmıştır: “*Sevilmemek; mesela anneniz size hiç ilgi göstermiyor, hep kardeşinizle ilgileniyor gibi. Beni birisi sevmese ben kahrolurum, üzülürüm, kendimce bir köşeye geçip ağlarım.*” (Ö22) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen cevaplarda sevilmeme temasıyla ilgili olarak az sayıda bulguya rastlanmıştır. Yanıtlardan birinde bu temaya yönelik beklenti, diğer temalara yönelik beklentilerle bir arada dile getirilmiştir: “*Bunlar (farklı olmak, dışlanmak, sevilmemek, ayrımcılık) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü kapak sayfasından belli oluyor, beklentim yüksek.*” (Ö29) BİÖ tablosunda kapsamında “Ne öğrendim?” sorusunu etkinliğe ilişkin bir çıkarımıyla yanıtlayan bir öğrenci, sevginin eyleme dökülmemesinin her zaman sevgisizlik olarak açıklanamayacağını belirtmiştir: “*Kendim ve çevremle ilgili herkesin birbirini sevdiğini fakat davranışlarıyla belli edemediğini öğrendim.*” (Ö25) “Ben çözerim.” etkinliğinde temayla ilgili üzerinde çalışılan problemler, *Uçan Kız Volante* kitabına aittir. Öğrencilerin de ifadelerinde yer verdikleri üzere, bu kitabın temel problemi ana karakterin ailesi tarafından sevilmediği, ilgi görmediği kanısına ulaşmasıdır. *Ormandaki Arkadaş* kitabı ile ilgili olarak temaya yönelik bulguyla karşılaşılmalıdır: “*Problem: Volante'nin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir. Kitabın çözümü: Volante'nin kaçtığı için anons yapılması. Anonsta herkesin Volante'yi çok özlediğini söylemesi. Benim çözümüm: a) Olaya iyi yanından bakardım. b) Ailemin beni özlediğini varsayardım. c) Volante'nin annesi olsaydım kızıma sıcak davranıp sorunlarını bana söylemesini isterdim. Benim engelim: a) Eski kötü anılarımı hatırlayabilirim. b) Ya özlemediyse, diye düşünüyorum olabilirim. c) Kızım sırcı biri olup bana hiçbir sırrını anlatmayabilir.*” (Ö25)

Temayla ilgili olarak öğrenciler, aileleri ve arkadaşları tarafından sevilmediklerini düşündüklerinde bu anların kendilerinde uyandırdığı hisleri aktarmışlardır. Bu tema kapsamındaki bulgularda *Uçan Kız Volante* kitabının *Ormandaki Arkadaş* kitabına göre açık bir biçimde önde olduğu görülmüştür. Daha önce belirtildiği gibi, sevme/sevilmeme ve ilgisizlik kavramları arasında kurulan ilişki, *Volante*'nin ailesinin tutumu karşısındaki hisleri ile bütünüyle örtüşmektedir. Dolayısıyla ana karakterin ilgisizliğe uğradığını düşünmesi, bu durumun yeterince sevilmemekten kaynaklandığı çıkarımına zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, *Ormandaki Arkadaş* kitabında da ana karakter-aile çatışmasına değinilse de bu çatışmada sevilmemeye işaret eden ifadeler, *Uçan Kız Volante* kitabında olduğu kadar açık bir biçimde rastlanmamaktadır. Kitapta ana karakterlerin farklılıklarından ortaya çıkan çatışmaların çevrelerine olan yansımaları, doğrudan bu temayla ilişkilendirilemeyecek bir biçimde aktarılmıştır.

Farklılıklar/Fiziksel ve Karakteristik Özellikler Temasına Ait Bulgular

Tema kapsamında gerçekleştirilen soru-cevap etkinliklerinde ve ana karakterler bağlamında *Ormandaki Arkadaş* kitabını okuyan öğrencilerin farklılıklar konusunda insan-hayvan ilişkilendirmesi yapmaları istenmiştir. Bu doğrultuda paylaşımlarda bulunan öğrencilerin bir bölümü fiziksel özellikler çerçevesinde örnekler sunmuşlardır: “Ben en çok köpek olmak isterdim, en sevdiğim köpek Golden. O kadar tatlı geliyorlar ki böyle, sarı tüyleri var. Bakışları çok güzel, sanki böyle, nasıl desem, çok mutlular gibi bakıyorlar.” (Ö4) “Mahalledeki erkekler benimle kiloluyum diye dalga geçiyorlar ve bu da beni üzüyor. Bununla okulda da dalga geçiyorlar. Çok yemek yiyorum. Annem, babam ve ablam çok konuşuyorsun diye uyarıyorlar. Ben çok konuşmamaya gayret ediyorum. Ben karanlıktan çok korkarım. Olumlu; okul birincisi olmak için çok çalışıyorum. Zeki ve okuduğunu anlayan bir kızım. İnatçıyım ve birazcık gıcık da olabilirim ama çok iyi kalpli bir kızım.” (Ö11) Öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında özgürlük, güç, bağımsızlık, sempatik olma gibi özelliklerin ağırlıkta olduğu görülmüştür: “Hocam ben de köpek çünkü özgürler.” (Ö14) “Kediler de özgür.” (Ö18) “Hocam kurt. Çünkü hem güçlüler hem de özgürler hocam, istediklerini yapabiliyorlar.” (Ö10) “Benim iki tane var, ikisini de söyleyebilir miyim? Birincisi kurt çünkü özgür ve hiçbir şeyin baskısı altında kalmıyor. İkincisi ise kaplan çünkü çok güçlü.” (Ö2) “Hocam ben kedi veya köpek olmak isterdim ama ikisinde de yavru olmak isterdim. Yani hocam yavru olmak bir değişik. Çok tatlılar. Daha sempatik geliyorlar.” (Ö20) “Ben köpek olmak isterdim. Onların yüzleri böyle çok tatlı oluyor. Bir de uysal oluyorlar.” (Ö17) Öğrencilerin kendileri ve *Ormandaki Arkadaş* kitabının ana karakterlerinden olan Yavaş Hayvan ile bir ilişki kurmaları istendiğinde farklı yorumlarla karşılaşmıştır: “Ben de isterdim. Çünkü çok yavaşlar, bence çok iyi. Üşenip de fazla hızlı gidemiyorsun bu çok iyi bir şey.” (Ö12) “Ben istemezdim. Genellikle ben günümü ya bir şeyler yaparak geçiriyorum ama onlar mesela bizim iki adım gittiğimiz yere onlar on adımda mı ne gidiyorlar. Bir de onlar hep uyuyor, ben uyumayı da sevmem.” (Ö18) Soru-cevap etkinlikleri kapsamında öğrenciler kendilerini güçlü buldukları alanlara da değinmişlerdir. Bu alanlar arasında çeşitli spor türlerine yönelik faaliyetlerde gösterilen becerilerin vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrenciler, güçlü hissettikleri özelliklerinin zihinsel özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. BİÖ tabloları kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna alınan yanıtlardan bir bölümünde kavrama yönelik tanım ve açıklamalar bulunmaktadır: “Farklı olduğunu düşündüğün zaman kendini dışlanmış olduğunu düşünüyorsun, üzülüyorsun ve kendini kırılmış bir vazoda gibi hissediyorsun ama ne olursa olsun karakterinden, fiziksel özelliğinden dolayı kendini farklı düşünme.” (Ö27) Bazı yanıtlarda fiziksel özelliklerle ilgili örnekler aktarılmıştır: “Mesela ben esmerim, sen, yani o sarışındır bence. Farklı olmak bence güzel bir şey, farklılıklar hayata renk katar.” (Ö22) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen yanıtlar, öğrencilerin tema kapsamında sahip olmak istedikleri bilgilere ve beklentilerine yöneliktir: “Başkalarını daha

az kişileri eleştirmek, insanların farklılıkları ile dalga geçmemek. Ben de artık insanlar ile görüşmelerini değil, iç görüşmelerini öğrenmek istiyorum.” (Ö12) BİÖ tablosunda kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna alınan yanıtlar, öğrencilerin temayla ilgili çıkarımlarını göstermektedir: “Kendim ve çevremle ilgili bunları öğrendim; herkesin farklı bir özelliği olabilir ve biz bununla dalga geçmemeliyiz. Mesela yavaş olabilir, tembel olabilir, aptal olabilir ama biz bunlarla hiç dalga geçmemeliyiz. Mesela kitaptaki As’ın dedesi ve annesi onun tembelliğinden şikâyetçiydi, sonra yavaş hayvanla tanıştı ve yavaş hayvanın da ona benzediğini düşündü ancak bizim yavaş sandığımız kişilerin belki bir sürü yeteneği vardır aynı yavaş hayvan gibi.” (Ö6) “Ben Çözerim” etkinliğinden ulaşılan bulguların büyük bir bölümü, kitabın ana karakterlerinin karakteristik özellikleri üzerine inşa edilmiş bir kurguya sahip olmasının doğal bir sonucu olarak Ormandaki Arkadaş kitabına yöneliktir. Öğrenciler ürettikleri çözüm önerileri ve engellerde bu karakteristik özelliklere bağlı kalmışlardır: “*Problem: Bir hayvan ve çocuğun tembel olmaları ve yakınlarının şikâyetçi olması. Kitabın çözümü: As’ın göle düşüyor ve boğuluyor ve yavaş hayvan hızlıca göle girip As’ı kurtarması. Tırnaklarının uzun olması ve bu sayede çok güzel As’a külah örmesi. Benim çözümüm: Ben ninenin yerinde olsaydım As’ı daha çok çalıştırdım. As’ın yerinde olsaydım da daha çok çalışırdım. Benim engelim: As’ın bir süre sonra sıkılması ya da ninesinin As’ı çalıştırmayıp üstünde durmaması olabilir.*” (Ö11)

Ormandaki Arkadaş kitabının bu temayla doğrudan ilişkili olması, bulgularda bu kitaba ait verileri öne çıkarmıştır. Bu tema kapsamında öğrencilerin öz eleştiride bulunmaları ve çevrelerine yönelik tutumlarını sorgulamaları dikkate değerdir. Bulgularda farklı karakter özelliklerinin olumsuzluk olarak tanımlanmadığı, çok yönlülüğün desteklendiği birçok yorumla karşılaşılmıştır.

Aile Temasına Ait Bulgular

Soru-cevap etkinlikleri kapsamında öğrenciler, aile ilişkilerini ve aile içindeki rollerini tartışmışlardır. Bu tartışmada dile getirilen ifadelerin büyük bir kısmı kardeşlerle olan ilişkilere yöneliktir ve öğrenciler genel olarak kardeşlerinin kendilerine yönelik olumsuz yaklaşımlarından yakınmışlardır. Bununla birlikte bazı öğrenciler, ailede kardeşlerinden daha fazla imkâna sahip olduklarını ve ebeveynlerinden kardeşlerine göre daha olumlu tepkiler aldıklarını örnekendirerek açıklamışlardır. BİÖ tablosu kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna verilen yanıtlarda aile temasının diğer temalarla ilişkilendirilerek yorumlandığı görülmüştür: “*Sevilmemek hiç ama hiç hoşuma gitmez ama umurumda bile olmaz ilgi görmemek. Ailemden görüyorum zaten onun için çalışkanım. Ayrımcılık görüyorum, ailem bana ayrımcılık yapıyor. Örneğin; kardeşime daha çok ilgi gösteriyor.*” (Ö29) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen yanıtların önemli bir bölümü aile ve kardeşlik ilişkilerine yöneliktir. Özellikle kardeşlik ilişkilerine yönelik ifadelerle sık rastlanmaktadır: “*Bence küçük kız ailesi tarafından sevilmiyor ama bu kötü bir durum. Böyle olmasını hiçbirimiz istemeyiz. Bunu kardeşime öğreteceğim. Belki kavga etmeyiz.*” (Ö37) BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna alınan cevaplar, öğrencilerin aile ve kardeşlik ilişkilerine yönelik çıkarımlarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin birçoğu, aile ilişkilerine dair olumlu fikirlere ulaştıklarını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin ebeveynleri ile kurdukları empati ve onlara gösterdikleri anlayış dikkate değerdir: “*Aslında ben de Volante gibi ailemin beni sevmediğini düşünüyordum. Çünkü sürekli kardeşimle ilgilenmeleri benim de zoruma gidiyordu. Ama şimdi anladım ki o küçük, hiçbir şey yapamaz çünkü o bebek. Ben büyüdüm, en azından bir şey olsa ben söyleyebilirim. Aslında kardeşim küçük olduğu için onunla daha fazla ilgilendiklerini öğrendim.*” (Ö31)

Ailenin her iki kitapta oldukça önemli bir konumda sunulması sebebiyle “Ben Çözerim” etkinliğinde öğrenciler, çözüm önerisi ve engel üretiminde ailelere yoğun bir biçimde değinmişlerdir: *“Problem: Kitapta kız tembel hayvanla konuşuyor ve kızın dereye düştüğünde hızlı bir şekilde kurtarıyor ve arkadaş oluyorlar. Kitabın çözümü: Kızı dereden kurtardığı için. Benim çözümüm: Onlara açıkça anlatırdım: ‘Ben tembelim, kabul edin.’ diye. Benim engelim: Onlar beni dinlemez, bir iş çıkar, dedesi kalp krizi geçirir, annanne kalp krizi geçirir.” (Ö8)* *“Problem: Volante’nin havaalanında ailesinin yanından kaçıp ters yöne doğru koşmasıyla kaybolması ve ailesinin onu anons ettirmesi. Kitabın çözümü: Volante’nin ailesinden kaçmasından 1 saat sonra Eşlin ve Massimo amca ve Eşlin Hanım’la tanışır, daha sonrasında ailesinden kaçtığını söyler, anons yapılır. Daha sonra çözüm üretirler ve Volante ailesine kavuşur. Benim çözümüm: a) Düşüncemi ailemle paylaştım. b) Biraz düşünüp daha sonra birileriyle tanışacağıma karar verirdim. c) Anons yapılırca direkt ailemin yanına giderdim. Benim engelim: a) Ailesi Volante’yi anlamaz. b) Direkt tanışıp havaalanından dışarı çıktı. c) Anons yapılırca direkt uçağa bindi.” (Ö26)*

Bu tema, öğrencilerin etkinlikler çerçevesinde yoğun olarak görüş belirttikleri temalardan biridir. Her iki kitapta da ailenin kapladığı geniş alan; ele alınan problemlerin aile-çocuk etkileşimleri merkezinde ortaya çıkan duygu ve düşünceler doğrultusunda aktarıldığı kurguların sunulması, öğrencileri paylaşımında bulunmaları için harekete geçirmiştir. Öğrenciler, etkinlikler kapsamında aile üyelerini hangi konularda yargıladıklarından veya hangi konularda takdirle karşıladıklarından, kendilerine ve kardeşlerine sunulan yaklaşımların farklılıklarından örnekler vererek bahsetmişlerdir. Okudukları kitaplarda kendi hayatlarının yansımalarını görmeleri, öğrencilerin karakterlerle kolaylıkla özdeşleşmelerini sağlamış ve onları aile konusunda sorgulayıcı bir yaklaşıma yönlendirmiştir.

Okuma Temasına Ait Bulgular

BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusunu yanıtlayan öğrenciler, karakterlere duydukları ilgiyi ve okumaya duydukları isteği dile getirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevapların bir bölümünde, kitapların kendi yaşamlarını etkilemesine yönelik beklentilerini aktardıkları görülmüştür: *“Nasıllar tembel hayvan zaten merak ediyordum, o kitabı okuyup bitirmek istiyorum çünkü çok merak ediyorum.” (Ö10)* BİÖ tablosu kapsamında “Ne öğrendim?” sorusuna alınan yanıtlar, iki kitap bağlamında okumaya dair düşünceleri sunmaktadır. Bazı öğrenciler bu ifadelerine, etkinlik sürecinden elde ettiklerini düşündükleri kazanımları da eklemişlerdir: *“Normalde az sayfalı kısa kitapları okumaz, 1. sınıfların kitabı derdim. Ama artık kısa kitapları da seviyorum.” (Ö4)* *“Açık konuşmak gerekirse ben kitap okumayı neredeyse hiç sevmeydim. Ama bu kitabı okuduktan sonra nedense kitap okumayı çok sevdim. Çünkü o kitap benim kaderimle aynı gibiydi.” (Ö22)* *“Yaptığımız etkinlikler arkadaşlarımla grup çalışmalarının çok eğlenceli olduğunu görmeme, okuduğum kitapları hayalimde canlandırınca daha kalıcı olabildiğini görmeme vesile oldu.” (Ö29)* *“Birinin beni sevmediğini düşündüğüm zaman aklıma ‘Uçan Kız Volante’ geliyor. Daha çok kitap okumak istiyorum ve her gün okuyorum.” (Ö27)* *“Artık daha verimli ve daha anlamaya yatkın bir şekilde kitap okuyorum. Bu da bana okurken empati yapmamı sağlıyor.” (Ö12)*

Bibliyoterapi sürecinin sonunda resmetme ve canlandırma faaliyetlerine yer verilmiştir. Resmetmeye yönelik etkinlikte öğrencilerden okudukları kitapta sözü edilen temel problemin çözümünü temsil eden görsel bir ürün hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinlik sürecinde karşılaşılan bir sorun, bazı öğrencilerin kendi çizimlerini kitaplarda resmedilen figürlere benzetme konusunda yaşadıkları kaygıdır. Bu sebeple hazırlanan ürünlerin dikkate değer bir bölümünde bu kaygının bir anlam illetmenin önüne geçtiği ve bu anlam eksikliğinin önüne geçmek için de resimleri yazıyla desteklemeye sık sık başvurulduğu tespit edilmiştir. Az sayıda öğrenci görsel bir ürün sunmamayı tercih etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel sebep, öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır. Bireysel farklılıklar; yazma, konuşma, resmetme gibi yalnızca bir beceriye yönelik etkinliklere olan katılımlarda öğrenci sayısının değişkenlik göstermesine sebep olmuştur. Kimi zaman öğrenciler, kendilerini yeterli kadar iyi hissetmedikleri bir beceriye yönelik bir etkinliğe katılmak için başka bir beceriden destek alma koşulunu sunmuşlardır. Bu durumda kapsayıcı olmak önemsendiği için öğrencilerin sundukları koşullar desteklenmiştir (resimde yazılı açıklamaya yer verilmesi gibi). Son olarak öğrencilerle canlandırma faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyette öğrenciler kitapların problemleri için ürettikleri çözümleri ve bu çözümlerle ilgili engelleri canlandırma yoluyla test etmişler ve tartışmışlardır. Bu faaliyet için gerçekleştirilen rol dağılımında öğrencilerin araştırmacının yönlendirmesine gerek duymadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü karakterlerin yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri gibi sebeplerle kendilerini kısıtlamaksızın rol tercihlerinde bulunmuşlardır. Bu etkinlik aracılığıyla öğrenciler, problem çözümü ve engeller konusundaki üretimlerini somutlaştırmış, tartışmış ve yeni bakış açıları geliştirmişlerdir:

“Canlandırılan durum ve engel: Benim çözümüm: Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım alarak çözerdim. Benim engelim: Havalimanındaki insanlar yardım etmedi. (Ö30)

Canlandırma sonrası değerlendirme: A: Havaalanında karşılaştığı kişi Volante'nin durumunu anne ve babasına söyleyecek mi? Ö27: Öğretmenim bence söyleyecek. A: Peki 'bence söylemeyecek' diyen var mı? Ö33: Bence söylemeyecek. Hocam yani, belki ikisinin arasında sır olabilir bu, söylemeyebilir. Ö36: Ama söyleyebilir de. A: Canlandırılanlara da sorayım, siz olsanız söyler misiniz? Ö26: Öğretmenim onların arasında kalmasın yani, annesiyle babası var; annesiyle babasının da bilmesi lazım. Ö28: Öğretmenim bence bir ihtimal söylemeyebilir. Ö35: Bence söyleyebilir çünkü ailesi bilirse bu sorunu çözebilir. Ö34: Öğretmenim bence söylemese daha iyi olur. Tam olarak onun güvendiği bir kişiye neden söylesin?”

Bu temaya yönelik bulguların merkezinde daha çok okuma sonrası etkinlikleri yer almaktadır. Etkinliklerin edindikleri tecrübelerle öğrenciler, okumaya yönelik tutumlarını daha ayrıntılı bir biçimde açıklayabilmişlerdir. Bu açıklamaların bazıları bibliyoterapi sürecinde okunan kitaplarla ilgilidir ve öğrenciler bu kitaplar sayesinde ulaştıkları farkındalıkları ve bu kitapları okumaktan duydukları hazı açıklamışlardır. Bunun yanında *Uçan Kız Volante* kitabını okuyan çalışma grubu üyelerinin kitabın kahramanı ile daha belirgin ve yoğun bir şekilde bağ kurdukları gözlemlenmiştir. Bu durumun; kitabın kahramanının kendi ideallerine ve yaşadıklarına yönelik düşünce üretmede, karar verme ve eyleme geçmede, *Ormandaki Arkadaşın* kahramanına kıyasla daha aktif bir konumda bulunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Okuma bağlamında gerçekleştirdikleri bu süreci genel olarak yorumladıkları bölümlerde öğrenciler, okumaya olan yaklaşımlarındaki değişimlerden, okuma becerilerindeki farklılıklardan veya mevcut olumlu yaklaşımlarının pekişmesinden bahsetmişlerdir. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından öğrencilerin dile getirdiği, okumaya yönelik hislerini ve düşüncelerini yansıttıkları ifadeler, bibliyoterapi sürecinin olumlu bir etki sağladığı yönünde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özbek ve Tanyeri (2022), ilkokullar için bibliyoterapi temel alınarak oluşturulmuş akran zorbalığını önleme programını tanıttıkları çalışmalarında, programın öğrencilerde farkındalık uyandırmaya ve onların zorbalığa ilişkin yeni çözümler bulmalarına destek olduğunu belirtmişlerdir. Flanagan vd. ise, hikâyelerin çocukların karşılaştıkları problemlerle mücadele etme sürecinde strateji geliştirmeleri için mühim bir kaynak olduğunu ifade etmiş, 4-11 yaş arası çocuklar için hazırlanan ve çeşitli türlerde zorbalığı ele alan kitaplarda toplum yanlısı davranış, görüş alma çabası ve uzaklaşma gibi uyarlanabilir ve intikam gibi uyumsuz kategorilerin bu kitaplarda öne çıktığını belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklar için anlaşılır metinler hazırlamanın önemi üzerinde durulmuştur (2013). İlgili araştırmada açıklanan, sorunlarla mücadele etme stratejileriyle ilgili uyarlanabilir ve uyumsuz kategoriler farklı temalara yönelik problemleri merkezine alan çocuk kitaplarında da bulunabilir. Bu araştırmada, uygulama sürecinde faydalanılan kitaplardan biri olan *Uçan Kız Volante* kitabının kahramanı Volante, ailesiyle yaşadığı problemin kendisine verdiği rahatsızlık sebebiyle onlardan uzaklaşmayı tercih etmiş ve kaçmaya karar vermiştir. Kaçma eylemi genel olarak uyumsuz bir başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilebilir fakat okurların bu eylemi uyarlanabilir bir biçimde yorumlamaları da mümkün olabilir; bu da Flanagan vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da aktarıldığı gibi, okumada ve özellikle bibliyoterapi sürecinde metni anlamının taşıdığı önemi vurgulayabilir. Bibliyoterapi uygulaması kapsamında *Uçan Kız Volante*'yi okuyan öğrenciler, Volante'nin kaçma tercihini tartışmışlar ve bu eylemin bir başa çıkma stratejisi olduğu kanısına ulaşmamışlardır. Buna paralel olarak *Ormandaki Arkadaş* kitabının ana karakterlerinden biri olan As, içine düştüğü zor bir durumdan arkadaş edindiği Yavaş Hayvan yardımıyla kurtulmuştur ve bu zorluğun üstesinden çaba göstermeden gelmesi uyumsuz bir başa çıkma stratejisi olarak değerlendirilebilir. Fakat *Ormandaki Arkadaş*'i okuyan öğrenciler ifadelerinde, As'ın kendi başa çıkma stratejilerini oluşturabileceği, uyarlanabilir alternatifler üretmeye yönelmişler ve buna yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, bibliyoterapiden destek alınan Türkçe derslerinde okunan kitaplar aracılığıyla uyumsuz başa çıkma stratejilerinin uyarlanabilir stratejilere dönüştürülebileceği söylenebilir.

Bu çalışmada uygulanan bibliyoterapi sürecinde, okuma öncesi etkinlikleri kapsamında öğrencilerle temalara bağlı soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler, kitaplarda üzerinde durulan ve kendilerinin de benzerlerini deneyimledikleri problemlerle ilgili olarak birbirlerinin duygu ve düşüncelerine tanıklık etmişlerdir. Bu süreçte öğrenciler, bir tartışma ortamı içinde birbirlerinin bakış açılarını eleştirmişler veya yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak birbirlerini destekleyen paylaşımlarda bulunmuşlardır. Süreç sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebildikleri, ifadelerinde daha açık ve ayrıntılı anlatımlara yer verdikleri görülmüştür. Bouley ve Godfrey, çocuk kitaplarını okumanın kişilerin hem kendi fikirleriyle yüzleşmelerinde hem de diğerlerinin bakış açılarıyla güçlü bağlantılar kurmalarında etki sağladığını ifade etmişlerdir (2008). Aynı zamanda Regan ve Page de çeşitli türlerde yazılmış edebiyat eserlerinin çocukların hem kendi problemleri ile başa çıkma çabalarında hem de başkalarının sorunlarla ilgili tecrübelerinin farkında olmalarında mühim bir vasıta görevi üstlenebileceğini belirtmişlerdir (2008). Görüldüğü gibi, bibliyoterapi tekniğiyle desteklenen Türkçe derslerinde öğrenciler yaşadıkları zorluklarla ve bu zorlukların ortaya çıkardığı hislerle ilgili paylaşımlarda bulunmaya dair istek göstermişlerdir. Aynı zamanda, kendi duygu ve düşüncelerini sınıf arkadaşlarının yaklaşımları ve yakın çevreleri ile sıklıkla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içindeki paylaşımlarının onları bazı ortaklıklarda buluşturması ve kendilerini zayıf hissettikleri durumları açıklıkla aktarabilmeleri; Türkçe

derslerinde bibliyoterapi tekniğinden destek alınmasının Bouley ve Godfrey'in (2008) ifade ettikleri kazanımları sunabileceğini gösterebilir.

Bu çalışmada öğrenciler, eğitim tasarımlarının uygulanmasının ardından, özellikle BİÖ tablosu kapsamında "Ne öğrendim?" sorusuna verdikleri yanıtlarda okumayla ilgili genel yaklaşımlarını gösteren açıklamalarını aktarmışlar ve okumaya ilişkin yaklaşımlarının olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Kimi öğrenciler ise okumaya dair hâlihazırda olumlu tutumlarının pekiştiğini belirtmişlerdir. Birçok öğrencinin bu yargılara özdeşleşme, rahatlatma, empati, içgörü gibi; bibliyoterapi sürecinin basamaklarına dâhil edilen duygular aracılığıyla vardığını gösteren aktarımlarda bulunması, dikkate değer bir husustur. Leana-Taşcılar çalışmasında, erken yaşta itibaren kendi gelişimleri ve problemlerinin çözümü için okuyan çocukların aktif okurlar olabileceklerini belirtmiştir (2017). Öğrencilerin bibliyoterapi süreci tamamlandıktan sonra okumanın kendilerine sağladığı faydalar konusunda daha yüksek bir bilinçe ulaştıklarını veya olumlu yaklaşımlarının pekiştiğini gösteren ifadeleri; okumanın yaşamlarında önemli bir yere sahip olması ve okumaya ilişkin bu olumlu duygularının kalıcı olabilmesi için değerli bir adım atıldığını kanıtlamaktadır.

Yalçınkaya ve Yücel (2022) bibliyoterapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasına yönelik çalışmalarında, uygulamanın psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiş ve bu bağlamda bibliyoterapiden destek alınmasının fayda sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Yılmaz (2002), çalışmasında aileleriyle çatışan gençlere yönelik bir bibliyoterapi süreci aktarmış, bu sürecin çatışma düzeylerini azaltabildiğini ifade etmiştir. Okul öncesine yönelik bir çalışmada ise Sakin ve Yıldırım (2022), 4-6 yaş grubu çocuklarına annelerinin bibliyoterapi uygulamalarının onların öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlar, uygulamanın olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlar, bu doğrultuda farklı beceri ve problemler için bibliyoterapiye başvurulabileceğini belirtmişlerdir. Akgün ve Karaman-Benli ise gereksinimler ve gelişim desteği sağlama amaçları çerçevesinde gelişimsel bibliyoterapiye öğretmenler ve ebeveynler tarafından başvurulabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bibliyoterapi uygulamasını güçleştirecek olan ruh sağlığı uzmanlarının, öğretmenlerin veya aile bireylerinin uygulama için sistematik bir yol takip etmeleri gerektiğini, yararlanılacak eğitim planının özenli bir şekilde oluşturulmasının mühim olduğunu ifade etmişlerdir (2019). Bu çalışmada, bibliyoterapi konusunda daha önce yapılmış teorik ve uygulamalı çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanan eğitim tasarımları, ortaokul Türkçe derslerinde uygulanmış ve öğrencilerin geri bildirimleri, bu tekniğin özellikle okuma becerisinin geliştirilmesinin temel amaçlardan biri olduğu Türkçe derslerinde öğretmenler için önemli bir destek aracı olabileceğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, bibliyoterapi uygulaması sonunda bazı öğrencilerin sosyal çevrelerine, özellikle ailelerine karşı olan olumsuz yaklaşımlarında kırılmalar olduğu ve eleştirel ifadelerin yerini empatiye dayalı ifadelere bıraktığı görülmüştür. İlgili araştırmalar ışığında bibliyoterapinin öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurmalarını destekleyeceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulamasında yararlanan her iki çocuk kitabında da aile üyelerinin kitaplarda sunulan olayların ortaya çıkışında ve kahramanların eylemlerini belirleyen kararları alışlarındaki etkilerine yer verilmiştir. Öğrenciler bibliyoterapi uygulaması süreci boyunca aileleriyle ilgili paylaşımlarda bulunmuşlardır. Aileyle ilgili veriler öğrencilerin kitap kahramanlarıyla bağ kurmalarını kolaylaştırmış ve bu özdeşleşme onların kitaplara olan ilgilerinin artmasını teşvik etmiştir. Okuma öncesinde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla aileleriyle olan iletişimsel güçlüklerini aktaran öğrenciler bibliyoterapiye dayalı okuma aracılığıyla benzer iletişimsizlik sorunlarıyla karşılaştıkları için kitaplarla daha güçlü bir bağ kurmuşlardır.

Katılımcıların okuma sonrasındaki paylaşımları değerlendirildiğinde, ailelerine yönelik yaklaşımlarındaki değişim; onların kitaplarda yer alan karakterlerin geçirdikleri gelişim sürecini izlediklerini ve bu kahramanların yolundan esinlendiklerini göstermektedir. Aile çatışmaları, özellikle *Uçan Kız Volante* kitabında aktarılan olay örgüsünün merkezi olduğu için bu kitabı okuyan öğrencilerin aileleri ile ilgili eleştirilerindeki değişim daha açıktır. Bibliyoterapi sürecinin ilk aşamalarında aile bireylerine daha yargılayıcı bir biçimde yaklaşan öğrenciler, sürecin sonlarında aileleriyle ilgili daha anlayışlı, empati temelli, daha sağlam gerekçelendirilmiş düşünceler aktarabilmişlerdir. Kurt (2018) üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, bibliyoterapi tekniği sayesinde çocukların empati düzeylerinin yükseldiği sonucunu elde etmiştir.

İlter, çalışmasında bibliyoterapi sayesinde öğrencilerin farklı kişilerle ortak sorunlara sahip olduklarını ve bu sorunlara yönelik alternatif çözüm önerileri konusunda bir duyarlılığa ulaştıklarını belirtmiştir (2015). Bu araştırmanın okuma sonrası etkinlikleri kapsamında Forgan (2003) tarafından hazırlanan "I Solve (Ben çözerim)" etkinliği aracılığıyla katılımcılar, okudukları kitaplarda sunulan problemler için farklı çözümler ve muhtemel engeller üretmişlerdir. Daha sonra canlandırma etkinlikleri bağlamında ürettikleri bu çözümlerin etkili olup olamayacağını deneyerek tespit etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin hem kendi çözüm önerilerini üretebilmeleri hem de bu çözümlerin muhtemel etkilerini canlandırma aracılığıyla daha somut hâle getirebilmeleri onların problemlerin birden fazla çözüm yolunun olabileceğine yönelik farkındalıklarını artırmıştır. Bu üretim ve somutlaştırma faaliyeti, öğrencilerin problem çözmede daha öz güvenli adımlar atmalarını destekleyebilir.

Al Darwish çalışmasında, çocuklara hikâye okumanın onların söz varlıklarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, okumaları yüksek sesle gerçekleştirmenin onların okuma motivasyonlarını artırabilecek yöntemlerden biri olduğunu dile getirmiştir (2015). Bibliyoterapi uygulamalarında da sesli okuma tercih edilebilir. Bu çalışmada kapsamında gerçekleştirilen bibliyoterapi sürecinde de kitaplar, araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuş ve öğrenciler bu süreçte metinleri kendi kitaplarından takip etmişlerdir. Yüksek sesle okumanın tercih edilmesinin temel sebebi, öğretmenleri dışında biriyle çalışma yapacak öğrencilerin okuma becerilerine yönelik endişeye kapılmalarının önüne geçmeye çalışmaktır. Bibliyoterapinin temel ilkelerinden biri, katılımcıların uygun hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmasıdır, bu sebeple bu muhtemel kaygının sürecin başında engellenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte uygulama süreci sınırlı bir zamanda gerçekleştirileceği için metinlerin araştırmacı tarafından okunması, okuma hızı konusundaki farklılıklardan kaynaklanabilecek kayıpları engelleyebilir. Öğrencilere sesli okumanın diğer faydaları; öğrencilerin hem okuma hem de dinleme becerilerini aynı anda harekete geçirebilmeleri, kitaplarda yer alan görsel öğelere daha uzun süre odaklanabilmeleri, bu öğeleri okudukları/dinledikleriyle daha hızlı ilişkilendirebilmeleri ve sonuç olarak kitaplarla daha yoğun bir ilişki kurabilmeleridir. Bu ilişkinin, öğrencilerin kitapların iletilerini daha hızlı bir biçimde anlamlandırmalarına ve etkinliklere daha yüksek bir motivasyonla katılmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP), öğretim programlarının yapısıyla ilgili açıklamalarda bireylerin sahip olması beklenen niteliklere değinilmiştir. Bunlar arasında sorun çözme, eleştirel düşünme, kararlılık, güçlü iletişim becerileri gibi nitelikler de yer almaktadır. Bununla birlikte öğretim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alındığı belirtilmiş ve öğrenmelerin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi önemsenmiştir. İçeriklerin, günlük hayatla ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri, kendilerinin farkında olmaları ve hayatla sağlıklı bir bağ kurmaları hedeflenmiştir. Programın amaçları arasında, öğrencilerin gelişmiş estetik algılara sahip olmaları da yer almaktadır (2019). Bibliyoterapiye dayalı Türkçe dersleri, öğrencinin estetik algısını onun psikososyal gelişimini destekleyerek zenginleştirebilir. Bu araştırmada yürütülen bibliyoterapi süreci ile öğrenciler, çeşitli temalara yönelik olarak kendi kişilik özellikleri ve yaşamlarına ilişkin fikirler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin edindikleri kazanımlara ilişkin aktarımları, onların okumaya, kendi özelliklerine ve kendi yaşamlarına, sosyal çevrelerine dair olumlu düşünceler ürettiklerini ortaya koymaktadır.

Dursun, Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yazılan tezleri çeşitli değişkenler ve terapötik kullanım açısından incelediği çalışmasında, söz konusu tezlerin çalışma alanlarının büyük oranda eğitim-öğretim ve psikoloji alanında olduğunu ifade etmiştir (2022). Akademik becerilerin güçlenmesi, öğrenim hayatı süresince olumsuz okuma algısından korunmayı ve okumadan uzaklaşmaya sebep olmayacak bir kaygı seviyesine sahip olmayı gerektirir. Bu sebeple okumanın sadece akademik başarıya ulaşmak için tamamlanması gereken bir vazife olduğu görüşünden kaçınılmalıdır. Türkçe dersleri bu risklerin önüne geçme konusunda en kritik rolü üstlenen derslerdir. Bibliyoterapi ise bireyin ruhsal durumu ve okuma arasında güçlü köprüler kurabilecek tekniktir. Dolayısıyla bibliyoterapiden faydalanılarak hazırlanan Türkçe eğitim tasarımları, okumanın etki alanının genişliğini öğrencilere, onların öz farkındalıklarını artırarak ve potansiyellerini kullanmalarını teşvik ederek sezdirebilir.

Bu araştırmada, Forgan (2002) ve Forgan (2003) tarafından problem çözmede çocuk edebiyatından destek alma amacıyla hazırlanan eğitim tasarımlarından yola çıkılarak gerçekleştirilen durum çalışması, bibliyoterapi tekniğine dayalı ve Türkçe eğitimi bağlamında hazırlanacak eğitim tasarımları için temel oluşturmuştur. Durum çalışması kapsamında ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulaması ile bu eğitim tasarımlarının güçlü ve zayıf yanları ile sınırlılıkları belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, teorik ve uygulamalı çalışmalardan hareketle hazırlanmış bu eğitim tasarımlarının özellikle öğrencilerin daha aktif oldukları okuma sonrası etkinlikler aşamasında, onları kısıtlayabilecek durumların ortaya çıkabildiğini göstermiştir. Bu durumun sosyokültürel farklılıklardan ve ülkelerin eğitim sistemlerine özgü farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Birçok öğrencinin özellikle okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerde sıklıkla onaylanma gereksinimi hissettikleri, yazılı veya sözlü aktarımlarında kendilerini sınırlandırma ihtiyacı duydukları görülmüştür. Bibliyoterapi süreci boyunca öğrenciler, rahat ve özgür hissetmeleri, bir çeşit değerlendirme sürecinde olduklarını düşünmemeleri için uygun zaman dilimlerinde, uygun bir biçimde yönlendirilmiş ve paylaşımları teşvik edilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda bibliyoterapi tekniğinin temel ilkeleri, teorik altyapısı ve çeşitli alanlardaki örnekler incelenmiştir. İncelenen bu örnekler arasında; çocuklara yönelik planlanan bibliyoterapi süreçlerine ve bu bağlamda yararlanılan kurgusal metinlere ağırlık verilmiştir. Çocuklar için planlanacak bibliyoterapi uygulamalarında kullanılabilir metinlerin taşınması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken niteliklerin, bibliyoterapi tekniğinin temel ilkeleri ile örtüştüğünün görülmesidir. Çocuk edebiyatı eserlerinin büyük bir bölümünde sorun odaklı yaklaşımın benimsenmesi; bu eserlerin sunduğu çözümler veya okuru kendi çözümünü yapılandırabilmesi ve kendi görüşlerini olgunlaştırabilmesi için teşvik etmesi, yönlendirmesi, kapsayıcı öğeler sunması, okurun ruhsal ve düşünsel dünyasını zenginleştirecek yazınsal niteliğe sahip olması, bibliyoterapi sürecinde etkin bir rol üstlenebileceğinin göstergeleridir.

ÖNERİLER

Bibliyoterapi uygulamasında kullanılan eğitim tasarımlarında üzerine yoğunlaşılması gereken bir husus, okuma sonrası etkinlikleri ile ilgilidir. Bu etkinlikler, farklı becerilere yöneliktir. Yazma, konuşma, canlandırma, resmetme gibi becerilere yönelik tasarlanan etkinliklerin uygulanması süresince öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların daima dikkate alınması gerekmektedir. Bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin ilgili becerileri sergilemeye yönelik motivasyona sahip olması gerekmektedir. Söz gelimi, resim yapmaya ilgi duymayan veya resmetme becerisi konusunda zayıf olduğunu düşünen bir öğrenci bu eylemle ilgili bir etkinliği tamamlaması beklendiğinde baskı altında hissedebilir. Benzer bir şekilde, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme isteği duymayan bir öğrenci yazmak yerine çizim yapmayı tercih edebilir. Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinden yararlanılmasındaki temel amaç, öğrencinin okumaya ilişkin olumlu yaklaşımlar edinmesini ve bu yaklaşımların kalıcı olmasını teşvik etmektir. Türkçe eğitiminde bibliyoterapinin okumayı teşvik edebilmesi için uygulama sürecinde öğrencinin sürece dâhil olmaya istekli olması gerekir. Öğrencinin etkinliklere düşük düzeyde bir güdülenmeyle katılması, onu olumlu hislerden uzaklaştırabilecek ve onun bibliyoterapinin amacı ile çelişen bir biçimde yoğun strese maruz kalmasıyla sonuçlanabilecektir. Öğrencilerin bibliyoterapi sürecine yüksek motivasyonla katılmaları önemlidir. Bu sebeple etkinliklerde alternatiflere yer verilmeli, öğrencilerin kendi ilgi ve becerilerine yönelik eylemler gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencileri kendilerini rahatsız veya baskı altında hissedecekleri etkinliklere zorlamaktan kaçınılmalıdır.

Bu araştırmanın sınırlılığı, bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanmış derslerin uygulama sürecinin 9 hafta (12 saat) olarak planlanması fakat COVID-19 pandemisi sebebiyle bu sürecin 6 haftada (8 saat) tamamlanmasıdır. Bibliyoterapiye yönelik hazırlanmış Türkçe eğitimi tasarımlarının uygulandığı bir öğrenme ortamındaki öğrencilerin bu süreçte edindikleri beceriler, onların okumaya yönelik eylemlerinin ve tutumlarının takibi amacıyla boylamsal olarak izlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. ve Karaman-Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100-111 doi: 10.18863/pgy.392346.
- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>.
- Allen, J. R. et al. (2012). The power of story: The role of bibliotherapy for the library. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 10(1), 44-49.
- Bouley, T. M. and Godfrey, P. C. (2008). Reading outside the boundaries: Children's literature as pedagogy for building empathy and understanding of social justice in the college classroom. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 33-41.
- Cleveland, A. S. (2011). *Bibliotherapy for all: using children's literature about loss and grieving to increase awareness, develop coping skills, and build community among elementary school students*. Webster University, Missouri.
- Cornett, C. E. and Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dursun, A. (2022). Bibliyoterapi konusunda Türkiye'de yayınlanan tezlerin çeşitli değişkenler ve terapötik kullanım açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(2), 373-390. doi: 10.47793/hp.1110803
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M. and Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706. doi: 10.1177/0143034313479691.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Forgan, J. W. (2003). *Teaching problem solving through children's literature*. USA: Greenwood Publishing Group, Connecticut.
- Göknül, C. (2019). *Ormandaki arkadaş*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Justman, S. (2010). Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. *Acad. Quest.*, 23, 125-135.
- Karakaşlı, K. (2018). *Uçan kız Volante*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşcılar, M. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96. doi: 10.31795/baunsobed.645183.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564-570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>.
- Özbek, Ö. Y. & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87. doi: 10.54558/jiss.995077
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 10*. Buckingham: Open University Press.
- Pardeck, J. T. (2013). *Using books in clinical social work practice a guide to bibliotherapy*. New York: Routledge.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. and Johnstun, M. R. (2006). Using children books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5-10.
- Regan, K. and Page, P. (2008). "Character" building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children & Youth*, 16(4), 37-43.
- Sakin, A. ve Yıldırım, M. (2022). Annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 44-59. doi: 10.55008/te-ad.1038335
- Sandor, M. K. (1991). *Nursing Interventions for Adolescents in Single-Parent Families: A Problem-Solving Bibliotherapy Approach*. (Doctor of Philosophy). The University of Texas at Austin.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yalçınkaya, F. N. ve Yücel, S. (2022). Bibliyoterapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 4(1), 54-69.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.