



**BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DAYANIKLILIK VE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

İhsan YILMAZ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

TEZ YÖNETİCİSİ

DOÇ.DR. MEHMET FATİH ÖZCAN

Aralık -2024

AĞRI



T.C.

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İhsan YILMAZ

**BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ 7.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DAYANIKLILIK VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

DOÇ.DR. MEHMET FATİH ÖZCAN

AĞRI – 2024

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına atıf yapıldığını bildiririm.



İmza

İhsan YILMAZ

Tarih

KABUL VE ONAY TUTANAĞI



BENZERLİK

Benzerlik Oranlarına Dair Beyannamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	İHSAN YILMAZ	
Numarası	226051033	
Ana Bilim Dalı	TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ	
Bilim Dalı	TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI	
Programı	TEZLİ YÜKSEK LİSANS	
Danışman Unvanı Adı Soyadı	DOÇ.DR. MEHMET FATİH ÖZCAN	
Tez Başlığı	BİBİLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DAYANIKLILIK VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
Giriş	%13	% 25
Kuramsal Temeller/Kavramsal Çerçeve	%20	% 30
Materyal ve Yöntem	%8	% 30
Araştırma Bulguları	%7	% 20
Sonuç/Tartışma/Öneri	%6	% 20
TEZ (GENEL)	%15	% 25

.../.../...

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza

Öğrenci Adı-Soyadı

İHSAN YILMAZ

İmza

Danışman Adı-Soyadı

DOÇ.DR.MEHMET FATİH ÖZCAN

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
BENZERLİK	v
İÇİNDEKİLER	vi
ÖNSÖZ	x
TEŞEKKÜR.....	xi
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
1.3. Araştırmanın Sınırları.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. OKUMA.....	5
2.1.1. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı	6
2.1.2. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi.....	6
2.1.3. Anlama.....	7
2.1.4. Anlama Becerisi Geliştirme Yöntemleri.....	9
2.1.5. Okuduğunu Anlama Süreçleri	11
2.2 BİBLİYOTERAPİ.....	12
2.1.1. Bibliyoterapinin Tanımı.....	13

2.1.2. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi	13
2.1.3. Bibliyoterapinin Kullanım Amacı ve Faydaları.....	14
2.1.4. Bibliyoterapinin Çeşitleri.....	15
2.1.5. Bibliyoterapinin Uygulanma Süreci	15
2.1.6. Bibliyoterapi Uygulayacak Kişilerin Özellikleri	17
2.1.7. Bibliyoterapide Kullanılacak Materyal Seçimi.....	18
2.1.8. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları.....	19
2.3. AKADEMİK DAYANIKLILIK	19
2.3.1. Mizaç ve Karakter.....	20
2.3.2. Psikolojik Kontrol.....	21
2.3.3. Ebeveyn İzlemesi.....	22
2.3.4. Sosyal Destek.....	23
2.3.5. Ebeveynlere Bağlanma	24
2.3.6. İnternet Kullanımı.....	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	25
3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	25
3.1. Bibliyoterapi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	25
3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	25
3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	27
3.2. Okuduğunu Anlama ile ilgili Yayın ve Araştırmalar	29
3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	30
3.3. Akademik Dayanıklılık ile ilgili Yayın ve Araştırmalar	30
3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	30
3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	34
4. YÖNTEM.....	34

4.1. Araştırma Süreci.....	34
4.2.Araştırmanın Deseni.....	35
4.3. Çalışma Grubu.....	36
4.4. Veri Toplama Araçları.....	39
4.4.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği	39
4.4.2. Akademik Dayanıklılık Testi.....	43
4.5. Verilerin Toplanma Süreci / Araştırmanın Uygulanma Süreci	44
4.5.1. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Ön Hazırlık Süreci	47
4.5.2. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Uygulama Çalışmaları	48
4.5.2.1. Birinci Oturum.....	48
4.5.2.2. İkinci Oturum.....	48
4.5.2.3. Üçüncü Oturum	48
4.5.2.4. Dördüncü Oturum.....	49
4.5.3. Bibliyoterapi Basamaklarının Oturumlarda Uygulanma Süreçlerine İlişkin Bilgiler	50
4.5.4. Araştırmacının Rolü.....	55
4.5.5. Verilerin Analizi.....	56
4.5.5.1.Nicel Verilerin Analizi.....	56
4.5.5.2. Geçerlik ve Güvenirlik	57
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	58
5. BULGULAR VE YORUM.....	58
5.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum	58
5.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum	65
5.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum	69
5.4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum.....	73
5.5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum	74
5.6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum	75

ALTINCI BÖLÜM	77
6. SONUÇ VE TARTIŞMA	77
6.1. Araştırma Sorularının Sonuç ve Tartışmaları.....	77
6.2.Öneriler	81
6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	82
ÖZGEÇMİŞ:	93
EKLER.....	94
EK 1. EĞER GENÇLİK BİLSEYDİ	94
EK 2 OKUL VE MESLEK SEÇİMİ.....	99
EK 3. Okumak	105
EK 4. Roman Okumak	111
EK- 5. Araştırma İzni	117
EK-6. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi	118
EK-7. Akademik Dayanıklılık Testi İzin Belgesi.....	119
EK-8. Akademik Dayanıklılık Testi.....	120
EK-9. Özdeşim Kurma Soruları	121
EK-10. Katarsis Soruları	123
EK-11. İçgörü ve Genelleştirme Soruları.....	124
EK-12. Martı Hikâye Kitabı Uygulama Soruları	125
EK 13. Martı Kitap Özeti	126
EK 14 Tez Araştırma Ve Uygulama Planı	126
EK 15 Tez Araştırma ve Uygulama Sürecinde Yer Alan Eğitimciler	128

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması Bibliyoterapinin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerine ve akademik dayanıklılıklarına etkisini incelemek amacı ile oluşturulmuş deneysel bir çalışmadır. Gerekli alan taraması yapılarak kavramsal çerçeve çalışma için önemli katkı sunması beklenen noktaların alt başlıklar halinde sunulması ile raporlaştırılmıştır. 30 kişilik 7. Sınıf öğrencisinin katılımcı olarak belirlendiği çalışmada rastgele yöntemle 15'er kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Bibliyoterapi öncesinde gruplara akademik dayanıklılık ölçeği ve okuduğunu anlama ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu üzerinde Bibliyoterapi işlem basamakları uygulanarak her iki gruba aynı ölçeklerin son-testleri uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş. Betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapmalar kullanılarak karşılaştırmalar yapılmış ve cinsiyet değişkeni etkisi ilgili alt problemde ele alınmak için T-testi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler alan yazın araştırması sonucunda oluşturulan alt problemlere uygun olarak tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulgulara ilişkin sonuç bölümünde alan yazın destekli tartışmalar gerçekleştirilmiş ve araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

İhsan YILMAZ

AĞRI-2024

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamı öncelikle Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan Ortaokuluna ismi verilen yeğenim Şehit Tuncer Doğan'a ithaf ediyorum. Tez çalışma sürecinin her aşamasında bana destek olan, benden yardımlarını esirgemeyen, süreci titizlikle takip ederek bana rehberlik eden sevgili danışmanım Doç. Dr. Mehmet Fatih Özcan'a ve yine süreç boyunca beni ilgiyle dinleyip bana yol gösteren ko- danışmanım Doç. Dr. Mehmet Emin Turan'a teşekkür ederim.

Çalışma süresince, verilerin uygulanma kısmında nezaket ve fedakarlıklarını esirgemeyen Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan Ortaokulu öğretmenlerine ve araştırmaya gönüllü katılımlarıyla destek veren sevgili öğrencilerime gösterdikleri hassasiyetten dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde bana zaman ayıran ve değerli fikirleriyle bana rehberlik eden Prof. Dr. Yusuf Söylemez ve Prof. Dr. Akif Arslan'a çok teşekkür ederim.

Her zaman ve koşulda yanımda duran, bana mücadele ruhu ve başarıma arzusu aşılayan çok kıymetli anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK DAYANIKLILIK VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

İhsan YILMAZ

Tez Danışmanı: DOÇ. DR. MEHMET FATİH ÖZCAN

2024,150 sayfa

Jüri Başkanı:Prof.Dr.Oğuzhan SEVİM

Doç.Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

Doç.Dr.Ahmet KARABULUT

Bu araştırmanın amacı Ağrı ilindeki 7. Sınıf kademesine devam eden öğrencilerin bibliyoterapi aldıktan sonra okuduğunu anlama başarı testi ve akademik dayanıklılıklarındaki farklılıkları incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma evrenini Ağrı ilindeki Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulu oluşturmuştur. Örneklem olarak okula kayıtlı 30 7. sınıf öğrencisi seçilmiş bunlardan rastgele yöntemle öğrenciler 15'er kişilik iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarı Ölçeği ve Bibliyoterapi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bibliyoterapi alan öğrencilerin ön-test ve son test puanlarında hem akademik dayanıklılık hem de okuduğunu anlama başarı testlerinde son test lehine artışlar olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda bibliyoterapi uygulamalarının öğrenci başarılarını artırdığı, bibliyoterapi alan öğrencilerin kendilerini akademik olarak daha dayanıklı tanımlayabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda araştırma sonucunda bibliyoterapi uygulamanın derslerde daha fazla kullanılması, kullanımı için gerekli olan eğitimlerin sunulması ve araştırmanın farklı eğitim seviyelerinde ve farklı illerde tekrarlanıp geliştirilmesine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Akademik Dayanıklılık

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

**THE EFFECT OF THE BIBLIOTHERAPY-BASED READING PROGRAM
ON 7th CLASSROOM STUDENTS OF ACADEMIC ENDURANCE AND
READING COMPREHENSION SKILLS**

İhsan YILMAZ

Tez Danışmanı: ASSOC. DOÇ. DR. MEHMET FATİH ÖZCAN

2024,150 sayfa

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

Doç. Dr. Ahmet KARABULUT

The aim of this research is to investigate the 7th district in Ağrı province. It is to examine the differences in reading comprehension achievement test and academic endurance of students who continue to the grade level after receiving bibliotherapy. The research was created by using experimental design from quantitative research methods. The research universe was created by a public school at Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan Secondary School in Ağrı province. As a sample, 30 registered to the school 7. A class student was selected from among them by random method, students were divided into two groups of 15 people and an experimental and control group were formed. Academic Endurance Scale, Reading Comprehension Achievement Scale and Bibliotherapy were applied in the study. As a result of the research, it is observed that there are increases in the pre-test and post-test scores of students receiving bibliotherapy in favor of the final test in both academic endurance and reading comprehension achievement tests. As a result of the research, it has been seen that bibliotherapy applications increase student achievement, and students who receive bibliotherapy can describe themselves as academically more durable. In this context, as a result of the research, suggestions have been developed regarding the increased use of bibliotherapy practice in courses, the provision of trainings necessary for its use, and the repetition and development of the research at different educational levels and in different provinces.

Keywords: Bibliotherapy, Reading Comprehension Achievement Test, Academic Endurance

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Süreci	34
Tablo 2. Çalışma Grubu (Öğrenciler)	37
Tablo 3. Çalışma Grubu (Öğretmenler)	37
Tablo 4. Okuduğunu Anlama Ölçeği Güvenirlik Sonuçları.....	39
Tablo 5. Okuduğunu Anlama Ölçeği Madde Güçlük Analiz Sonuçları	40
Tablo 6. Okuduğunu Anlama Ölçeği Betimsel Bilgiler.....	42
Tablo 7. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Güvenirlik Sonuçları	43
Tablo 8. Akademik Dayanıklılık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 9. Oturumlara İlişkin Bilgiler	51
Tablo 10. Oturumlardaki İşlemlere İlişkin Hafta Dağılımı.....	52
Tablo 11. Ölçek ve Testlerin Skewness ve Kurtosis Değerleri.....	56
Tablo 12. Deney Grubu Cinsiyet Dağılımı	58
Tablo 13. Deney Grubu Ön Test Tüm Madde Ortalama ve Standart Sapmaları	59
Tablo 14. Deney Grubu Ön Test Okuma Parçalarının Ortalama ve Standart Sapmaları	61
Tablo 15. Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarına İlişkin Veriler	62
Tablo 16. Kontrol Grubu Okuma Parçaları Ön Test Sonuçları.....	64
Tablo 17. Kontrol ve Deney Grubu Katılımcılarının Okuma Parçalarına İlişkin Ön Test Sonuçları	65
Tablo 18. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Ön-Test Betimsel Analiz Sonuçları	65
Tablo 19. Deney Grubu Ön-Test Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular ...	66
Tablo 20. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Cinsiyet Değişkeni T-Testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 21. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu Ön- Test Betimsel Bulgular	67

Tablo 22. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu T-Testi Betimsel Bulgular	68
Tablo 23. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu Ön-Test Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 24. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son-Test Betimsel Analizler.....	70
Tablo 25. Deney Grubu Okuma Parçalarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 26. Deney Grubu Okuma Parçalarına İlişkin Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	73
Tablo 27. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel Bulgular	73
Tablo 28. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 29. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Son-Test Sonuçlarının Gruplar Bazında Karşılaştırılması	75
Tablo 30. Kontrol ve Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çalışmanın Süreci	36
Şekil 2. Araştırma Süreci	45
Şekil 3. Deneysel İşlem Süreci	46
Şekil 4. Nicel Araştırma Süreci.....	47
Şekil 5. Bibliyoterapi Öğrenci Çalışmalarına İlişkin Görseller	49
Şekil 6. Bibliyoterapi Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Çalışmaları Görselleri ...	50
Şekil 7. Oturumlardaki Özdeşim Kurma Sorularına İlişkin Öğrenci Örnekleri.....	53
Şekil 8. Oturumlardaki Katarsis Sorularına İlişkin Öğrenci Uygulamaları Örnekleri	53
Şekil 9. Oturumlarda Uygulanan İçgörü ve Genelleştirme Sorularına İlişkin Öğrenci Uygulama Örnekleri.....	54
Şekil 10. Martı Kitabı Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Örnekleri	54
Şekil 11. Martı Kitabı Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Örnekleri	55

KISALTMALAR LİSTESİ

EGB: Eğer Gençlik Bilseydi

OMS: Okumak ve Meslek Seçimi

O: Okumak

RO: Roman Okumak

N: Katılımcı Sayısı



BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Okuma becerisi bireylerin çok erken yaşta kazanmaya başlayarak geliştirdikleri ve bütün hayatlarını etkileyen temel becerilerden biri olarak adlandırılır. Okuma, bireylerin tüm yaşamları boyunca gerçekleştireceği öğrenme etkinliklerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilen bir faktördür. Okuma sadece kelimeleri tanıyarak bunların bilgisi çerçevesinde yapılan bir etkinlik değildir. Okuma, anlamayı, anlamlandırmayı, birleştirmeyi ve bağ oluşturmayı kapsamaktadır (Balcı,2013). Böylesine önemli bir beceri olarak görülen okumanın da geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Bibliyoterapi, uzun yıllar önce ortaya çıkmış ve daha çok tedavi maksatlı kullanıma sahip olan bir okuma yoluyla terapi sağlama yöntemidir (Lewis, Amatya, Coffman ve Ollendick, 2015). Bireyin kendi yaşantısında çözümünü istediği probleme en yakın veya doğrudan kendisi ile ilgili bir karakterle özdeşleşme yaşaması için en uygun kitabın seçilip tanıtılması ile başlayan süreç, bireyin kendi sorunlarını çözebilmesi ile son bulmaktadır. Böylece bireylerin sorunlara uyumu ve çözüm yollarını saptayabilmesi kolaylaştırılmış olmaktadır.

Akademik dayanıklılık, bireylerin kendi yaşam öykülerinde yaşadıkları sorunların eğitim hayatlarındaki yansımaları olarak ifade edilmektedir (Wang, vd., 1993). Bireysel, çevresel ve dezavantajlarının etkisinin fazlaca görüldüğü akademik dayanıklılık kavramı son yıllarda üzerinde araştırma ve tartışmaların arttığı bir kavram olarak görülmektedir. Küreseleşme, teknolojik gelişmeler ve içinde bulunulan çağ, bireylerin akademik dayanıklılığının her zamankinden daha önemli olduğunu gösterebilmektedir.

Değişim ve gelişmelerle beraber fonksiyonel okuma yapması gereken bireylere ihtiyaç gün geçtikçe artmış, artık okuduğunu seri bir şekilde anlayabilen, farklı disiplin veya konularla ilişkisini kurabilen bireyler hem toplum hem de yöneticiler tarafından talep edilmektedir. Bunun içinde okuma ve anlama etkinliklerini farklı yöntemlerle geliştirmek değerli görülmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapiye dayalı okuma programının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın temel problemi kapsamında aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

Bibliyoterapi doğrultusunda tasarlanan öğretimin;

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin bibliyoterapi öncesinde akademik dayanıklılık düzeyleri nedir?
3. Bibliyoterapinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Bibliyoterapinin öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri nelerdir?
5. Bibliyoterapi alan ve almayan öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşma var mıdır?
6. Bibliyoterapi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma mevcut mudur?

1.2. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğrenme, çocuğun ailesi ile tanıştığı ilk andan itibaren başlamaktadır. Ailenin davranışları, direktifleri, yaşam biçimi ve hayata yaklaşımı neticesinde çocukta sosyal alanda var olma sürecine başlamaktadır. İlkokul döneminde en önemli kazanım olarak okuma yazma becerisi ifade edilmektedir. Kitaplar öğretici ana kaynaklar olarak belirtilir. İnsanların kitaplarla buluşması öğrenme yolculuğunun vazgeçilmez bir biçimi olarak ele alınır. Birçok çalışmada bireylerin özdeşim duyduğu kitap, film, müzik, tiyatro gibi sanatlarda veya edebiyatta yer alan karakterden öğrenmelerini gerçekleştirdiği savunulmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi bireyin sosyal hayatında etkili olduğu kadar akademik anlamda da etkili olan bir beceri olarak alan yazında çalışılmıştır. Türkçe dersi kazanımı olarak ifade edilen okuduğunu anlama becerisi aynı zamanda diğer akademik derslerdeki öğrenci başarısını da etkilemektedir. Bu sebeple eğitimde okuduğunu anlama becerisini artırmaya yönelik geliştirilen etkinlik ve çalışmalar değerli görülmektedir (Doğanay, 2019).

Çocukların en önemli dönemi olarak kabul edilen okuma yazmayı öğrendikleri dönemde uygulanan yöntem, etkinlik ve öğretim şekillerinin, çocukların okuduğunu anlama başarılarında doğrudan etki yaratacağı düşünülmektedir. Çocuklar okuyup yazdıkça merak duygularını geliştirirler. Öğrencilerin merak duyguları geliştikçe, daha fazla okuma ve yazma etkinliğinde bulunacaklar, bu da kendilerini tanıma yolculuğunda onlara bir rehber olacaktır (Öner, 2007).

Uzun zaman önce terapi yöntemi olarak kullanılmaya başlanan ve birçok farklı disiplin tarafından uygulanan bibliyoterapinin en temel anlamı içgörü geliştirme ve anlam çıkarmadır. Okuduğunu anlam eğitim alanında önemli bir çıktı olarak ele alınmaktadır (Fuchs, vd., 2015). Okuduğunu anlama ile problem çözme arasında doğrudan ve birbirini olumlu yönde etkileyen ilişki mevcuttur. Problem çözme becerisinin geliştirilebilmesi için önce problemin anlaşılması gereklidir (Gürsoy ve Çeliköz, 2022). Problem çözme yeteneğinin hayatın her alanında bireyin gelişimine katkısı söz konusudur. Bu bağlamda okuduğunu anlama bireyin gelişimi açısından önemli bir beceridir.

Bireyin gelişiminde önemli görülen okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için bibliyoterapi yöntemi kullanılabilir. Birçok farklı disiplinde bireye iç görü kazandırma ve anlam çıkarma becerisi kazandırmak için kullanılmaktadır. İlgili alan yazın incelemelerinde bibliyoterapinin kullanım alanının yaygın olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisi değişkeni ile yakından ilişkili olan bibliyoterapinin akademik dayanıklılık ile de ilişkili olduğu yapılan alan yazın incelemesinde görülmüştür. Bu bakımdan okuduğunu anlama becerisi ve akademik dayanıklılık gibi iki önemli değişken ile olan ilişkisinin incelenmesi, etkisinin gözlenmesi alan yazın için değerli görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’de mevcut çalışılmış kaynaklar arasında iki değişkenle birlikte ele alınmış bir çalışmaya da rastlanmamış olması araştırmanın önemini vurgulamakta, buradan elde edilecek olan sonuçların ise alan yazındaki bazı problemleri durumlara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.3.Araştırmanın Sınırları

Araştırmanın;

1. Ağrı ilinde gerçekleştirilmiş olması,
2. Ortaokul 7. Sınıf kademesini kapsaması,
3. Katılımcı sayısının 30 kişi olması,

4. Sonuçlarının genellenebilirliği üzerinde kısıtı, sınırlılıkları olarak ifade edilebilir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırma sürecinde katılım sağlayan öğretmen ve öğrencilerin terapötik okuma süresince samimi, bilinçli ve gerçeği yansıtacak şekilde davrandıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının konuyu ölçmek için uygun materyaller olduğu düşünülmektedir.
3. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan istem dışı tüm değişkenlerin bütün alt grupları ve katılımcıları aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
4. Uygulanan bibliyoterapi materyalinin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu düşünülmektedir.
5. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde ve etkinliklerde uygulamalara ilişkin gözlem, görüş ve düşüncelere eksiksiz yer verildiği varsayılmıştır.

1.5.Terim ve Tanımlar

Tutum: bireylerin istenilen kavrama karşı göstermiş oldukları olumlu veya olumsuz dönütlerdir (Baykul, 2003).

Güdü: Bir iş için bireyi harekete geçiren, bireyin hazır hale gelmesini, kendini vermesini ve zamanını ayırmasını sağlayan iç güçtür (Açıkgöz, 2003).

Bibliyoterapi: Doğru zamanda, doğru kişiyle, doğru kitabı buluşturarak onun rahatlamasına yardımcı olabilmektir (Philpot, 1997).

Zekâ; soyut düşünebilme, akıl yürütebilme, ilişki kurdurma ve bu becerileri istenilen amaç yönünde kullanma yetenekleridir. Bilginin fazlalığı değil, hayal gücünün sınırı zekâyı gösterir (MEB, 2013).

Öğrenme Stratejisi: Birey tarafından bilgi, becerilerin kazanımını kolaylaştırmak için bilerek ya da bilmeden kullanılan zihinsel taktiklerdir (Derry ve Murphy, 1986).

Akademik Dayanıklılık: Bireylerin erken yaşantı yolu ile tecrübe ile getirilen olumsuz durumlara rağmen okulda gösterebildiği başarıdır (Wang, vd., 1993).

Okuma: Okuma basılı veya yazılı olarak üretilen kaynakların duyu organları aracılığıyla algılanabilmesi, anlamlandırılabilmesi, bilinçli kavramanın gerçekleştirilebilmesi, yorumlanabilmesi ve değerlendirilebilmesi sürecidir (Balcı, 2013; Baloğlu, 2016).

Anlama: Yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında örgütlenme oluşturmaktır (Dökmen, 1994).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUMA

Okuma bilgiye ulaşmada kullanılan temel araçlardan biridir ve öğrenmenin en kolay yolu olarak ifade edilmektedir. Okuma basılı ve yazılı kaynaklardan

duygusal ve zihinsel çıkarımlar yapılmasını ifade etmektedir (Balcı, 2013). Bu bağlamda alan yazında okuma ile ilgili oldukça fazla çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde okumanın genel nitelikleri ve amaçları, okumanın insan hayatındaki yeri ve önemi, anlama, anlama becerilerinin geliştirme yöntemleri, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler ile süreçleri hakkında alt başlıklar halinde bilgiler sunulmuştur.

2.1.1. Okumanın Genel Nitelikleri ve Amacı

Okuma basılı veya yazılı olarak üretilen kaynakların duyu organları aracılığıyla algılanabilmesi, anlamlandırılabilmesi, bilinçli kavramanın gerçekleştirilebilmesi, yorumlanabilmesi ve değerlendirilebilmesi süreci (Balcı, 2013; Baloglu, 2016; Binbaşıoğlu, 1987; Çelenk, 2013; Göğüş, 1978; Gürses, 1996; Harris ve Sipay, 1990; Kantemir, 1995); yazar ile okur arasında kurulan bir anlam kurma süreci (Akyol, 2013) olarak ifade edilmektedir.

2.1.2. Okumanın İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi

Dil insanlar arasındaki en önemli iletişim araçlarından biridir ve toplumlar arasında bilgi ve becerinin aktarılmasını, kültürel gelişimi, duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlamaktadır (Bamberger, 1990). Dil becerileri gelişmiş ve etkili kullanabilen bireylerden oluşan toplumda daha sağlıklı bir iletişim akışı gerçekleşmektedir. Bu bakımdan devletler insan yetiştirmek için eğitim sistemleri içerisinde dil becerilerini geliştirici amaçlar oluşturulmaktadır. Etkili iletişim hayatın her alanında önemli ve değerlidir (Özbay, 2000).

Dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmeler dünyada önemli olan sözlü iletişimin boyutunu yazılı olarak değiştirmiş, artık yazılı iletişim dilleri daha çok tercih edilen iletişim olarak ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda toplumlar daha çok okuma ile elde edilen bilgilere yönelik geliştirici etkinlikleri ön plana çıkaran eğitim sistemlerini güçlendirmişlerdir. Sosyal hayata uyumda oldukça değerli bir beceri olan okuma becerisi ile donatılmış toplumlar sayesinde dünyadaki gelişim ve değişimlere yön verilmiştir.

Değişen ve gelişen dünya şartları ile birlikte her ne kadar farklı kitle araçları ilk uyarlamaları gerçekleştirilmiş olursa olsun, bireyler bu uyarlamalardan eksik kalan yanları okumanın değeriyle pekiştirmektedirler (Bamberger, 1990). Bireysel gelişimdeki rolü düşünüldüğünde okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı olduğu

kabul edilmektedir (Coşkun, 2002), özellikle küçük yaşlarda kazanılmış olan okuma alışkanlığı ve okuma çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949). Okulda kullanılan öğretim materyallerinin çoğu okuma temellidir. Bu bağlamda okulda öğrenme etkinliğinin temeli okuduğunu anlamaktan geçmektedir (Tekin, 1980).

Bloom ve arkadaşlarınca (1976) 15 ülkeden alınan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile temel derslerde aşağıdaki başarı puanlarına ulaşılmıştır:

1. Dil ve edebiyat testindeki başarıları arasındaki ilişki hem ortaokul hem de lise düzeyinde .70;
2. Matematik testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54;
3. Fen bilimleri testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde .56 olarak belirlenmiştir.

Egelioglu'nun çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya konulmuştur. Fidan ve Baykul'un araştırmasında da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla derslerdeki başarıları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Aktaran: Tazebay, 1997).

2.1.3. Anlama

Okuma kavramı tanımlanırken tanıma ve algılama üzerine vurgu yapılmaktadır. Okuma etkinliğinin başında harflerin ve sözcüklerin fark edilmesi, bu fark edilen kelimeler ile örgütsel bir bağ kurarak algılanması algılanma aşamasını oluşturmaktadır. Anlamlandırma evresinde bireylerin yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında örgütlenme oluşturduğu ifade edilmektedir (Dökmen, 1994). Okuduğunu anlama sadece terimsel bilgiye sahip olmakla gerçekleştirilmemektedir. Kelime anlamı bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000). Okuduğunu anlama, hali hazırda var olan bilgileri ile yeni yazılı kaynaklardan elde ettikleri verileri karşılaştırıp analiz ve sentezleme yolu ile yeni bir düşünceye ulaşılmasıdır (Akyol, 2005).

Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

- ✓ Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
- ✓ Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
- ✓ Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama
- ✓ Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt.: Dökmen, 1994).

Okuduğunu anlama; görülen, işitilen ve okunanların kavranıp, algılanmasıdır (Ruşen, 1995). Gray ve Rogers’a göre bir yazıyı anlamak, yorumlayabilmektir. Gray ve Rogers bu durumu şu maddelerle açıklamıştır:

- Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmektir (Akt.: Göğüş, 1978).

Robinson ve Good’a (1987) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır.

- Basit anlama: Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.
- Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktıları ve etkileri test etme, ima edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar

oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.

- Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:
- ✓ Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, taraflılık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,
- ✓ Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- ✓ Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- ✓ Ortamdaki dili değerlendirme,
- ✓ Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- ✓ Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- ✓ Bilgi kaynaklarını değerlendirme.

2.1.4. Anlama Becerisi Geliştirme Yöntemleri

Okuyucunun anlama becerisini geliştirme yöntemleri üç bölüm altında incelenmektedir. Bunlar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası anlama becerilerini geliştirme stratejileri olarak ele alınmaktadır.

2.1.4.1. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler

Metnin okuyucu tarafından kullanılmaya başlanılmadan önce kullanılabilecek stratejiler dikkat stratejileri olarak ifade edilmektedir. Okuyucu anlama becerisini geliştirebilmek için bu dikkat stratejilerinden bir veya bir kaçını kullanabilir. Dikkat, bilincin istenilen noktaya odaklanmasını ifade eder (Yılmaz, 2006) ve bu süreçte ön bilgilerin harekete geçirilmesi temel alındığından okuyucu metinden daha yüksek performans elde edebilir. Beklenti ve şema oluşturma stratejileri okuyucunun bu bölümde kullanabileceği dikkat stratejilerindendir. Bu dikkat stratejilerinin yanı sıra okuyucu kendine güven duyma ve içten güdülenme ile başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejileri olarak ifade edilen okuma öncesi kullanılabilen stratejilerden yararlanabilir.

- Beklenti oluşturma stratejisi: Okuyucunun okuma amacını, bu okumadan ne fayda sağlayacağını ve niçin okuduğunu irdeleyip belirlemesi, metine odaklanmasını sağlamaktadır. Hedeften haberdar olma aynı zamanda okuyucu için bir beklenti oluşturma evresidir (Öztürk, 1999).
- şema oluşturma stratejisi: okuyucunun metinle ilgili grafik, resim, tablo ve şema gibi görsel materyalleri incelemesi ön bilgilerini harekete geçiren bir

dikkat stratejisi yoludur. Ön bilgilerin metin okuma sürecine aktarımını sağlayabilmektedir. Okuyucunun okuma sürecine ne kadar çok ön bilgisi aktarılabilirse okumasının o derecede verimli olacağı ifade edilebilir (Blaha ve Bennett, 1993).

- Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi: İçten güdülenme okuyucunun metne olan merak seviyesini artırarak daha verimli okumasına, kendine güvenme ise zor gibi görünen metinleri bile rahatlıkla okuyabilmesini sağlamaktadır.
- Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi: okuyucu için en iyi anlama modelinden birisi bir başkasına öğretmeye çalışmadır. Özellikle 1. Kademedeki taklit yeteneğinin daha ön plana çıkması ile birlikte bu stratejinin kullanımı okuyucuların anlama süreçlerini geliştirmektedir (Sekman,1998).

2.1.4.2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler

Okuyucu metin öncesi hazırlıklarını yapıp artık metni okumaya başladığında çeşitli anlama stratejilerini bu noktada kullanmaya başlayabilir. Bunlar: Altını çizme stratejisi, metnin kenarına not alma stratejisi ve anlamlandırma stratejisidir.

- Altını çizme stratejisi: İlköğretimin II. Kademesi ile başlayan bu altını çizme stratejisi yöntemi, okuyucunun önemli bilgileri çizmesi ile daha sonraki yapacağı okumalar için hızlı tekrar yapmasını ve konunun özüne inmelerini sağlayan bir strateji olarak ifade edilmektedir.
- Metnin kenarına not alma stratejisi: Okuyucunun okuma sürecinde metnin kenarına işaret veya açıklamalar yaptığı, daha sonra kendisi için hızlı okuma ve hızlı tekrar olanağı sağlayan ve kullanımı yine ilköğretim II. Kademedeki başlayan strateji türü olarak ifade edilir.
- Anlamlandırma stratejisi: Bu anlamlandırma stratejisi olarak ifade edilen yöntem okuyucunun kelimeleri değil düşünceleri takip etme süreci olarak değerlendirilmektedir Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman, 1998).

2.1.4.3. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

Okuyucu okuma sürecini tamamladıktan sonra çeşitli okuma sonrası stratejiler kullanarak okuduğunu anlamayı geliştirmeye çalışmaktadır. Bunlar,

okunan metnin tekrar edilme ve anlamlandırma stratejileri olarak değerlendirilmektedir.

- Okunan metni tekrar etme stratejisi: öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi ile kalıcılığının artırıldığına ilişkin söylemler ve çalışmalar mevcuttur. Bu noktada okuyucu okuduğu metni kendi cümleleri ile ne kadar çok tekrar ederse kalıcılığını artırıp anlama becerisini pekiştirecektir.
- Anlama stratejisi: bu aşama okuyucunun sahip olduğu ön bilgilere yenilerini ekleyerek sentez yaptığı ve belleğinde yeni bilgiyi inşa ettiği süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu stratejide okuyucunun metnin ana fikrini ortaya koyması, metinde anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmesi, hatırlamayı kolaylaştırıcı unsurlar kullanması ve özet çıkarması söz konusudur (Selçuk, 2000). Bu strateji okuyucu için bilgiyi yapılandırması süreci olarak da ifade edilebilmektedir.

2.1.5. Okuduğunu Anlama Süreçleri

Okuduğunu anlama süreçlerine ilişkin Thorndike'in süreç yaklaşımı ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda okunan kelime, cümle, paragraf ve parçanın anlaşılması üç şekilde gerçekleşmektedir (Gelen, 2003). Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir;

- Kelimesi Kelimesine Okuduğunu Anlama
- Okuduklarını Yorumlayarak Anlama
- Eleştirel Okuma ve Değerlendirme

Kelimesi Kelimesine Okuduğunu Anlama: Bu anlama süreci içerisinde bilgilerin doğrudan aktarımı söz konusudur. Birey kelimelerin anlamlarını bilerek parçanın veya cümlelerin ana fikrine ulaşır. Metin okumasından ana fikri çıkarabilmektedir.

Okuduklarını Yorumlayarak Anlama: Metin içerisinde kelimelerin ulaşılan anlamlarının haricinde okuyucunun yazara ilişkin yorumlama yapması gereken bir anlama süreci olarak değerlendirilmektedir. Okuyucu yazarın amacını, niyetini, neyi niçin kullandığını yorumlamaya çalışır.

Eleştirel Okuma ve Değerlendirme: Bu anlama sürecinde ise bireylerin okunan metni özümsemesi, metnin fikrine ve bütününe eleştiri getirebilmesi, metni çözümlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir.

Thorndike'ın "düşünerek okuma yaklaşımı" olarak isimlendirdiği bu yaklaşım analiz-sentez yapma, yansıtıcı düşünme, yargılama, problem çözme, ilişkilendirme gibi becerilerin okuma sürecinde kullanılmasını içermektedir.

Thorndike'ın bu düşünerek okuma yaklaşımı dışında alan yazında Irwin (1991)'in anlama süreçlerine ilişkin tanımları mevcuttur (akt. Gelen, 2003). Mikro süreçler, bütünleyici süreçler, makro süreçler ve ayrıntıları belirleme süreci okuduğunu anlama süreçleri olarak ele alınmıştır (Gelen, 2003).

Mikro Süreçler: Metnin parçalara ayrılarak anlama çalışmalarının yapıldığı süreci ifade etmektedir. Metindeki bazı cümle ve kelimeler yol gösterici olarak kullanılır, gereksiz anlatımlardan arındırılır.

Bütünleyici Süreçler: İpuçlarının anlaşılması ve destekleyici ipuçlarının bulunması ile ilişkilerin anlaşılması bu süreç içerisinde değerlendirilmektedir. Metin içerisindeki dolaylı anlatımların neyi referans gösterdiği bu bölümde ortaya koyulur. Ayrıca metin içerisindeki eylemler daha detaylı incelenerek ne, nerede, ne zaman gibi bilgi sorularıyla anlam ilişkisi oluşturulmaya çalışılır.

Makro Süreçler: Bu süreçte metnin içerisindeki olayların akışı içerisinde anımsanması, okunan metnin zihinde metin olarak canlanması bu süreçte gerçekleşmektedir. Organize etme bu süreçte kullanılan yöntemlerden birisidir. Olayları sıralamak, tutarlı bir biçimde organize etmek özet çıkarma ve hatırlamada kolaylık sağlayacaktır.

Ayrıntıları Belirleme Süreci: Okuyucunun ne bildiğini, okumada neyi amaçladığını ve öğrendiklerini ortaya koyduğu bir süreçtir. Şemalandırma, kavramsal kategori oluşturma gibi etkinlikler bu bölümde yapılarak okuyucunun zihni okuduğunu anlama eylemine daha hazır bir hale getirilmektedir.

2.2 BİBLİYOTERAPİ

Bibliyoterapi bireylerin sahip oldukları problemlerin çözüm süreçlerine yardımcı olmak için çeşitli bilim dallarında kullanılan bir tedavi yöntemi olarak ifade

edilmektedir. Bu bölümde Bibliyoterapinin tanımı, tarihsel gelişimi, çeşitleri, uygulanma süreci ve uygulanmasında dikkat edilecek özellikler ilgili alt başlıklar halinde sunulup tartışılmıştır.

2.1.1. Bibliyoterapinin Tanımı

Yunanca biblio (kitap) ve therapeia (terapi) kelimelerinin birleşmesi ile oluşan bibliyoterapi, kitapla tedavi, iyileştirme, kişilerin sorunlarını ve olası çözümlerini ortaya çıkarmak için kitaptan yararlanma (Doğanay, 2019), kitapla iyileştirme, edebiyat terapisi (Yapıcı ve Yılmaz, 2022), literatür kaynaklarının tedavi maksatlı kullanım (Erdemir, 2016), insanlara yardımcı olma amacı ile kitapsak fayda (İlter, 2015) ve ruhsal bozukluklardaki terapi (Lewis, Amatya, Coffman ve Ollendick, 2015) olarak ifade edilmektedir.

Bibliyoterapi aslında bireyin bir kitaptaki başkahramanla kendini özdeşleştirerek sorunlarını ortaya çıkarıp çözüm üretmek için çabaladığı bir keşfetme sürecidir (Büyüksakallı, 2022). Birey kitabın başkahramanı ile birlikte kendi duygu ve düşünce dünyasına bir yolculuk gerçekleştirir. Bu kahramanın gözünden kendi sorunlarına baktığında sorunlarının çözülebilir olduğunu fark eder. Keşif sürecinin gerçekleşmesi için ilk olarak bireyin sorunları tespit edilip ona en uygun olan kitapla tanışma gerçekleştirilir.

2.1.2. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi

Bibliyoterapi yönteminin tarihsel gelişimi ele alındığında, okumanın terapi anlamında faydasını ele alan toplumların ilk olarak Antik Romalılar ve Yunanlılar olduğu görülmektedir. Filozof Aristoteles, Yunan tarihçisi Diodorus Siculus, Sigmud Freud gibi ünlü bilim insanlarının teorilerinde okumanın terapisel anlamına ilişkin izleri sürmek mümkündür (Yapıcı ve Yılmaz, 2022).

Doktorlar, psikiyatri uzmanları ve kütüphanecilerin tarihsel süreçte bu yönetime başvurdukları ve terapi aracı olarak bireylerin iyileşme süreçlerinde kullandıkları görülmektedir (Şahin, 2019). Tarihî gelişim sürecinde; gerek kütüphane görevlilerinin gerek ruh sağlığı uzmanlarının, hemşirelerin ve eğitimcilerin çeşitli amaçlar için farklı düzeylerde bibliyoterapiyi bir teknik olarak kullandıkları görülmektedir.

Günümüzde ise kütüphanecilerden daha çok özel eğitim süreci ve klinik hasta vakalarını değerlendirmede yararlı olması için danışmanlar tarafından; okullarda da önleyici çalışmalar kapsamında eğitimciler tarafından kullanılmaktadır (Jones, 2006). Bibliyoterapinin uygulama aşamalarının anlatıldığı, kitapların seçilmesinde hangi ölçütlerin dikkate alınacağı, uygulayıcıların da hangi özelliklerin bulunması gerektiği, okul öncesi döneme hatta bebeklik dönemine yönelik etkinlikler, bibliyoterapi sürecinin nasıl devam edeceğine dair öneriler literatürle desteklenmiş ve desteklenmeye devam edilmektedir (Forgan, 2002; Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007).

2.1.3. Bibliyoterapinin Kullanım Amacı ve Faydaları

Bibliyoterapi ile ilgili yapılan birçok araştırma incelendiğinde amaç ve faydalarına ilişkin çeşitli saptamaların olduğu görülmektedir. Bunlar şu noktalarla ifade edilebilir (Bal, 2018; Belen, 2014; Büyüksakallı, 2022; Cheek, 1992; Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006; Danielson ve LaBonty, 2009; İlter, 2015; Taş, 2019):

- Bireyde var olan olumsuz düşüncelerin olumlu düşünceler ile yer değiştirilip geliştirilebilmesini,
- Bireylerin maruz kalabilecekleri veya kaldıkları zorbalıklara ilişkin bir savunma mekanizması geliştirilebilmesini,
- Çocukların çevrelerine karşı duyarlılıklarının artmasını,
- Bireylerin kendi benliklerinde olan kıskançlık gibi özelliklerini ve kendilerini tanımlarını,
- Bireylerin karşılaşabilecekleri problemlere ilişkin etkinliklerin düzenlenmesini,
- Bireylere kazandırılması gereken değerlerin aktarılabilmesini,
- Bireylerin empatiye ilişkin becerilerin geliştirilebilmesini,
- Bireylerin hem duygusal hem de bilişsel yönlerinin zenginleştirilebilmesini sağlar.

Bibliyoterapinin faydaları bu şekilde ifade edilirken ayrıca bu noktalar yöntemin uygulanma amacını da oluşturmaktadır. Aynı zamanda bireylerin, tüm platformlarda bibliyoterapiye kolayca ulaşabilmesi ve maliyetsiz olması terapi yöntemi olarak bibliyoterapiyi değerli hale getirmektedir. Alan yazın incelendiğinde Aïex (1993)'in de bibliyoterapinin amaçlarını dokuz madde halinde incelediği görülmektedir;

1. Bireyin kişilik kavramını geliştirmek
2. İnsanların motivasyonları ayrıca davranışları ile ilgili anlama yeteneğini arttırmak
3. Bireyin objektif öz değerlendirme yapmasını teşvik etmek
4. Bireyin iç dünyası haricinde farklı konularla da ilgilenmesi için bir yol oluşturmak
5. Zihinsel ve duygusal rahatlama sağlamak
6. Kişiye aynı veya benzer problemle ilk kez kendisinin karşılaşmadığını fark ettirmek
7. Bireye bir problem için birden fazla çözüm yolu ve alternatifi olduğunu göstermek
8. Bireyin herhangi bir problemi rahat ve özgür bir şekilde tartışabilmesini desteklemek
9. Problemi çözme amacıyla yararlı bir eylem planı oluşturmaya yardımcı olmak

2.1.4. Bibliyoterapinin Çeşitleri

Bibliyoterapinin çeşitleri incelendiğinde alan yazında iki türden bahsedildiği görülmektedir. Bunlar gelişimsel ve klinik bibliyoterapidir (Akgün ve Karaman Benli, 2019; Bal, 2018; Belen, 2014; Halsted, 2009; Öner, 2007). Klinik bibliyoterapi, isminden de anlaşılacağı gibi alanında uzmanlık isteyen kişiler tarafından yürütülmektedir. Gelişimsel bibliyoterapi ise daha gündelik sorunların basit çözümlerine yönelik eğitimciler tarafından gerçekleştirilebilen bir bibliyoterapi çeşididir.

Alan yazında sıklıkla bahsedilen bu iki türün dışında bibliyoterapi çeşitlerinde nerede, kim tarafından, hangi amaçla, hangi materyalle yapıldığı dikkate alınarak farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (İlter, 2015). Brewster (2007) (2008), kendi kendine, yaratıcı ve informal olmak üzere üç çeşit olarak, Rubin (1979) geleneksel, klinik ve gelişimsel olmak üzere üç farklı kategoride, Gladding ve Gladding, (1991), reaktif ve interaktif olmak üzere iki grup olarak ele almıştır.

2.1.5. Bibliyoterapinin Uygulanma Süreci

Türkçe dersi bireylere kendini ifade etme becerisini sözel ve yazılı olarak kazandırmaya çalışırken aynı zamanda ortaya koyduğu edebi ürünlerle de bireylerin

hayatlarına dokunmaktadır. Edebi metinlerle birey sadece kendi hayatında sorunlar olmadığını, farklı hayatların ve farklı sorunların olduğunu ve bunların yaşam serüvenine tanıklık etmektedir. Bibliyoterapi de bireyin sahip olduğu problemle ilişkin en iyi eşleşen kitapla buluşma süreci olarak ifade edilmektedir. Bu sürecin bibliyoterapi olarak adlandırılabilmesi için bilgisi olan bir uygulayıcı tarafından ve belli bir plan dahilinde uygulanması gerekmektedir. Bibliyoterapinin uygulanma süreci özdeşim kurma, yansıtma, katarsis (arınma), içgörü kazanma aşamalarını içerir (Shrodes, 1949). Bu aşamalar üç bölümlü aşama olarak bu bölümde ilgili alt başlıklarla sunulmuştur (Öncü, 2012; Yılmaz, 2014).

2.1.5.1. Özdeşleşme ve Yansıtma Evresi

Giriş evresi olarak da nitelendirilebilen özdeşleşme ve yansıtma evresinde bireyin sorunlarına yönelik seçilen bir kitapla tanışması sağlanır. Bireyin kitaptaki karakterle benzer olan özelliklerini keşfedebilmesi, sorunları ortaya koyabilmesi için uygulayıcı tarafından yönlendirici sorular bu evre de sorulmaktadır. 7-14 yaş grubundaki çocukların okudukları kitaptaki karakterlerin yaşadıkları benzer olaylar çerçevesinde özdeşim kurdukları, genç ve yetişkinlerin ise olaylardan daha çok duygu ve duygu gereksinimlerine odaklanarak özdeşim kurdukları görülmektedir (Şahin, 2019). Bu evrede uygulayıcının yönlendirdiği sorularla birlikte okuyucu karakterle empati kurmaya ve davranışların nedenini anlamaya başlar. Böylece bir sonraki tahlil aşamasına hazırlık gerçekleştirilmiş olur.

2.1.5.2. Katarsis (Arınma) Evresi

Katarsis olarak ifade edilen arınma evresinde birey kitaptaki karakterle benzer ve farklı yönlerinin tahlilini gerçekleştirebilir. Bu evre etkinliğin bibliyoterapi olarak adlandırılabilmesi için en önemli evredir. Bireylerin karakter üzerinden sorunları keşfetmesi ve onlara çözüm önerisi getirmesi onun için daha rahat bir arınma süreci olarak ifade edilmektedir. Bireylere bu evrede sözel anlatımın yanı sıra yazarak anlatmaları gibi farklı teknikler de uygulanabilir (Öner, 2007). Okuyucunun kitap karakterinin içinde bulunduğu zor durumdan bu problemlerin çözüme ulaşmaya kadar izlediği süreç arınma olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019).

2.1.5.3. İçgörü ve Bütünleştirme Evresi

Bu evre bireyin uygulamayı sonlandırarak bu uygulamadan elde ettiği verileri gerçek yaşamına aktardığı evre olarak ifade edilebilir. Birey bu son evrede kitaptaki

karakterin sorunlarının çözüme ulaştığını görünce zor görünen durumdaki sorunların çözülebilir olduğu ile ilgili bir içgörü kazanır (Erdemir, 2016). Birey sorunların kalıcı olmadığını idrak ettiği gibi, sorunlara ilişkin kitapta yazandan daha farklı çözüm yolları geliştirir. Böylece birey duyguları kontrol edebilme, farklı çözüm yolları üreterek sorunları çözebilme yeterliliğini gerçek hayatına aktarır ve kendi sorunlarını çözmeye başlar. Bu evre sayesinde bireyde kendi sorunları ile çıkabilme kapasitesine ilişkin farkındalık oluşur (Afolayan, 1992). Birey kendi sorunlarında yalnız olmadığını, kendi ile benzer sorunlar yaşayan insanların olduğunu farkına varır ve bibliyoterapi süreci amacına ulaşmış olur.

2.1.5.4. Genelleştirme Evresi

İçgörü ve bütünleştirme evresinde ulaşılan çözüm noktaları bu evrede bireyin yaşantısında genellemeye ulaşmaktadır. Bu evrenin genel duygu durumunda empati vardır. Kullanılan materyaldeki karakterin durumu için geliştirilen empati bu evrede en üst seviyesine ulaşmıştır. Bu sebeple okul öncesi dönemde eğitim gören öğrencilerin bu evreye ulaşmaları beklenemez fakat ilköğretimden itibaren diğer bireylerin bu evreye rahatlıkla ulaşabileceği düşünülmektedir. Bu evrede bireyler durumu daha iyi tahlil edip yorumlayabilir. Yaptığı yorumlamalar ile genellemelere ulaşip çıkarımlar yapabilir (Bal, 2018).

2.1.6. Bibliyoterapi Uygulayacak Kişilerin Özellikleri

Bibliyoterapi uygulaması için bireylerde bazı niteliksel özelliklerin var olması gerekmektedir. Her birey istediği zaman bibliyoterapi uygulaması yapamamaktadır. Alan yazın incelendiğinde bibliyoterapi uygulayan kişilerin başkalarını anlama, dinleme, hoşgörülü ve saygılı olma, iletişim becerilerini iyi kullanabilme özelliklerine sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Bibliyoterapi, 1982). Smith (1989) ise bu özelliklerle birlikte uygulayıcı kişilerin uygulama yaptığı alandaki başka uzmanlarla ortak çalışması gerektiğini de vurgulamıştır. Bibliyoterapi de disiplinler arası çalışma değerli görülmektedir. Örneğin okulda bir dil ve anlatım öğretmeni bibliyoterapi yöntemini uygularken okulun rehberlik öğretmeni, okulun psikoloğu ve varsa kütüphanecisi ile birlikte çalışması, iş birliği içerisinde hareket ederek uygulamayı gerçekleştirmesi değerli görülmektedir (Akt. Aie, 1993).

Uygulayıcı öğretmen bu yöntemi eğitim ortamında kullanırken kendi özelliklerinin dışında eğitim ortamı ile ilgili belli başlı özellikleri de dikkate alması gereklidir. Öncelikle eğitim ortamını etkinlik için düzenlemeli, sınıftaki öğrencilerini

düşünerek onlar için ortak duygusal, çözüme kavuşturulması gereken bir sorun belirlemeli, soruna uygun olan kitap seçimini gerçekleştirmeli, uygulama öncesi ve sonrasında destekleyici etkinlikler oluşturmalıdır (Maich ve Keans,2004).

2.1.7. Bibliyoterapide Kullanılacak Materyal Seçimi

Bibliyoterapi sürecin etkili ve verimli geçebilmesi için materyal seçimi önemli bir adımdır. Materyal seçiminde belli başlı niteliklerden söz edilir ve bu çerçevede seçilen materyallerin sürece olumlu katkıları görülebilir.

Bryant ve Roberts (1992; akt. İlter, 2015); çalışmasında seçilebilecek materyalleri didaktik ve duygusal olmak üzere iki türde incelemiştir. Didaktik olan türdeki kitaplar otobiyografiler gibi gerçek hayat hikayelerini yansıtan ve motivasyon amaçlı kullanılan kitaplardır. Bu tarz kitaplarla birey benzer yaşam öykülerine sahip olduğu kişilerin hayat hikayesini okuyacak onun çözüm yolundan kendisine dersler çıkaracaktır. Duygusal olan türdeki kitaplarda ise birey özdeşim ya da imgeleşim yolu ile, karakterin yaşadığı duygu durumunu dikkate alarak kendi duygu durumunu fark edebilmektedir.

Okuma materyalinin seçiminde bireyin ilgisi, gelişmişlik düzeyi, okuma düzeyi, algılama ve anlama düzeyi gibi bireysel faktörleri ile anaca uygunluk ilkesi göz önünde bulundurulması gereklidir. Okuyucunun bireysel özellikleri, karakter yapısı başlangıç noktasında daha etkilidir. Çünkü bir karakterle özdeşim kurması beklenmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra materyale ilişkin dışsal özellikler de önemlidir. Okuma materyalinin kapağı, sayfa düzeni, yazı puntosu, yazarı ve edebî yönü gibi unsurlar da materyal seçiminde etkilidir (Öner, 2007; Öner ve Yeşilyaprak, 2006). Danışmanın danışan için belirlediği amaca uygunluğu ve dilinin anlaşılabilirliği de diğer kriterlerdendir (Goddard, 2011).

Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money (2005), bibliyoterapi amacıyla kullanılacak olan okuma materyalinde çok yönlülük olması, karakterlerin yapabildikleri becerilerin odak noktasında olması gerektiğini vurgulamışlardır. Yılmaz (2014), kullanılan materyallerin önerdiği çözüm önerilerinin gerçek hayata uygulanabilir olmasına dikkat etmek gerektiğini belirtmiştir.

2.1.8. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Bibliyoterapi etkinliğinde danışan bireyin özelliklerinin iyi tahlil edilmesi önemlidir. Eğer danışan sorunların çözümüne hızlı ulaşabilen bir yapıya sahip değilse bu yöntemin uygulanma süreci onun için yavaş ve ağır gerçekleşeceğinden sıkıcı olabilir. Birey özellikleri analiz edilmeden bibliyoterapi yöntemi bir tedavi aracı olarak sunulmamalıdır (Pardeck ve Pardeck, 1984).

Bibliyoterapi uygulama sürecinde de bazı olumsuz durumlarla karşılaşılabilir. Her materyal herkes için anlamlı bir sonuca ulaşmaya neden olamamakta, kitaptaki karakterle özleştirmek bazen danışanı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Afolayan, 1992). Bu noktada danışanın özelliklerinin, okuma hızının, düzeyinin iyi analiz edilmesi önemlidir (Bulut, 2010). Ayrıca uygulanacak olan bu yöntemin belirlenen problem durumu için gerçekten gerekli olup olmadığı, danışan bireyin bunun için hazır olup olmadığı saptanmalı, bibliyoterapi süreçleri dikkate alınmalı ve her bir evresi uygulamaya konulmalıdır (Öner, 2007).

2.3. AKADEMİK DAYANIKLILIK

Yapılan çalışmalarda bir risk oluştuğunda belli düzeyde dayanıklılık gösteren bireylerin farklı bir alanda bu dayanıklılığı gösteremeyip farklı bir biçimde risk yansıması yaşadıkları ortaya koymuştur (Masten ve Powell, 2003). Bu durum araştırmacıların dayanıklılığın çok boyutlu bir yapısı olduğuna dair çıkarımlar yapmalarına neden olmuştur (Luthar, vd. 2000). Çok boyutlu dayanıklılığı tanımlamaya çalışan araştırmacılar da birbirinden farklı boyutları ele alıp o alana özgü dayanıklılık tanımları gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar “eğitimsel dayanıklılık” (Wang, vd., 1993), “duygusal dayanıklılık” (Kline ve Short, 1991), “davranışsal dayanıklılık” (Carpentieri, Mulhern, Douglas, Hanna ve Fairdough, 1993) gibi tanımlamalarla alan yazındaki çalışmaları genişletmişlerdir.

Akademik dayanıklılık, bireylerin erken yaşantı yolu ile tecrübe ile getirilen olumsuz durumlara rağmen okulda gösterebildiği başarı (Wang, vd., 1993) ve öğrencilerin zorluk, stres ve baskılarla başa çıkabilmeleri (Martin, 2002) olarak tanımlayan çalışmalar mevcuttur. Martin (2002) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada akademik dayanıklılık için üç önemli koruyucu faktörden söz etmektedir. Bunlar: olumsuz olayların etkisini azaltmak, bireylerin sorunlu davranışlardan kaçınması ve direnmesine yardımcı olmak ve olumlu ve başarılı yolları teşvik etmektir. Buna

benzer olarak Wang ve arkadaşlarının (1993) gerçekleştirdiği çalışmada da akademik dayanıklılık için üç önemli boyuttan söz edildiği görülmektedir. Birey, okul ve aile iş birliği ile oluşturulan olumlu atmosferin dayanıklılığı artıran bir faktör olduğu dile getirilmiştir. Olumlu tutum ve benlik algısının matematik başarısını etkileyen faktör olduğunu belirten bir başka çalışma da alan yazında yer almaktadır (Borman ve Overman, 2004).

Akademik dayanıklılığı bireysel ve çevresel faktörlerin etkilediği görülmektedir. İlgili alan yazında bahsedilen bireysel ve çevresel faktörler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.3.1. Mizaç ve Karakter

Mizaç bireylerin sahip olduğu davranış ve tepki verme biçimlerindeki kendilerine özgü bireysel farklılıklar olarak tanımlanabilmektedir. Bireylerin çevre ile ilgili yaşadıkları etkileşimler ve bireysel gelişimleri, sahip oldukları beceriler çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gelişerek kişilik özelliklerini oluşturmaktadır (Santrock, 2012).

Alan yazında mizaçla ilgili farklı birçok sınıflandırma çalışmasının olduğu görülmektedir. Chess ve Thomas (1977) “kolay çocuk”, “zor çocuk” ve “yavaş harekete geçen çocuk” olarak ve Rothbart ve Bates (2007) “dışadönüklük” , “olumsuz duygusallık” ve “çaba harcayarak kontrol” boyutları ile sınıflamalar yapmışlardır. Kolay çocuk yeniliklere uyum sağlayabilen, zor çocuk değişime ayak uyduramayıp direnç gösteren, dürtüsel çocuk, yavaş hareket eden çocuk duygudurumu yoğun olmayan itaatkâr çocuklar olarak nitelendirilmektedir. Olumlu beklentiler ve doyum arayışı dışa dönüklük, ağlama ve endişelenme davranışlarını sık sık gösterme olumsuz duygusallık, kendi kontrolünü sağlayabilen aşırı müdahalelerden kaçınanlar çaba harcayarak kontrol boyutlarında ele alınmaktadır.

Bireylerin çocukluktan itibaren büyüme süreçlerinde kullandıkları savunma mekanizmalarının mizaç özellikleri ve çevresel faktörlerle etkileşimi sonucu oluşturduğu kişilik özelliklerine karakter denilmektedir (Sevi, 2009). Mizaç bireylerin sahip oldukları kişiliklerin biyolojik temelli yapılarını yansıtan özellikleri olurken, karakter kültürel temelli yapılarını yansıtmaktadır (Köse, vd, 2004). Cloninger (1987; 1994) geliştirdiği kişilik kuramında mizaç ve karakteri kişiliği oluşturan iki temel yapı olarak ele almış ve bu yapılar için de meydana gelen normal

ve anormal değişim süreçlerini psikobiyolojik bir çerçevede incelemiştir. Kuramda yenilik arayışı, zarardan kaçınma, ödöl bağımlılığı ve sebat etme olarak 4 mizaç boyutu ele alınmaktadır. Bu dört mizaç boyutuna ilişkin davranışlar incelenmiş bireylerin yeniliğe açık olma durumları ve yenilik karşısındaki davranışları yenilik arayışı, yabancılardan uzaklaşma, çekinme gibi davranışları zarardan kaçınma, yaptıkları eylemlerdeki onay ihtiyaçları ödöl bağımlılığı ve herhangi bir ödöl olmasa dahi davranışları sürdürebilme eğilimleri sebat boyutunda ele alınmıştır. Kuramda aynı zamanda kültürel kalıtımın önemli rol oynadığı belirtilen üç karakter boyutu açıklanmaktadır: kendini yönetme, iş birliği yapma ve kendini aşma. Kendini yönetme davranışların sorumluluklarını alabilme, iş birliği diğer bireylerle ortak çalışma halinde olup empati geliştirebilme ve kendini aşma ise potansiyelini her zaman geliştirme ve idealist olmakla ilgili karakter özellikleri olarak ifade edilmiştir (Cloninger, 1987; 1994). Mizaç ve karakter akademik dayanıklılığı etkileyen bireysel bir faktördür.

2.3.2. Psikolojik Kontrol

Akademik dayanıklılık ile kavramlarda ebeveyn etkisi ele alınırken destek ve kontrol olarak isimlendirilen iki boyuttan söz edilmektedir. Kontrol boyutu çalışmalarda farklı ebeveyn davranışları ile incelenmiş ve etkisi araştırılmıştır (Sayıl ve Kındap Tepe, 2012). Steingberg (1990) ergenler üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmada kontrolün hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu ve davranışsal ve psikolojik kontrol olarak iki biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Psikolojik kontrol, sosyalleşme sürecinde çocuğun duygusal ve psikolojik gereksinimlerine duyarsız davranış sergileyen ebeveyn kontrolleri olarak ifade edilmiştir. Davranışsal kontrol ise, çocukta istendik davranışların meydana getirilmesi için kurallar koyma ve bunları uygulamaya yönelik gerçekleştirilen ebeveyn kontrolleri olarak ele alınmıştır (Barber, 1996). Davranışsal kontrol genellikle ebeveynlerin belli kurallar çerçevesinde sınırlar çizdiği bir kontrol mekanizmasıdır, ebeveynler genellikle izleyici ve yönlendirici konumda olurken psikolojik kontrolde ebeveynler müdahale eden konumdadır. Ergenlik döneminde ebeveynler tarafından sergilenen davranışsal kontrollerin genellikle olumlu sonuçlandığı ama psikolojik kontrollerin olumsuz sonuçları olduğu saptanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Ebeveynler tarafından oluşturulmuş olan kontrolcü ve baskıcı bir yetiştirme ortamı, ergenlerin çevreyi kontrol edilmesi güç bir ortam olarak algılamalarına ve kendi gelişimlerine paralel olarak sergilemeleri gereken davranışları sergilememelerine neden olmaktadır (McLeod, Weisz ve Wood, 2007). Psikolojik kontrol ise ergenlerin birey olarak öz denetim becerilerine zarar verdiği, bağımsızlıklarını etkilediği ve ebeveynlere bağımlı bireyler haline dönüşmelerine neden olduğu görülmektedir (Pettit, vd., 2001).

Psikolojik kontrol üzerine gerçekleştirilmiş olan çalışmalar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde bu kontrol mekanizmasında kızların daha çok içselleştirme (Rogers, Bunchanan ve Winchell, 2003) erkeklerin ise dışsallaştırma davranışları (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008) ile ilgili sonuçlar sergiledikleri görülmektedir. Petit ve arkadaşları (2001) tarafından yürütülmüş olan çalışmada ise farklı bir sonuç olarak kızların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma davranışlarını sergiledikleri saptanmıştır.

İlgili alan yazında psikolojik kontrolünü araştıran çalışmaların incelenmesi ile psikolojik kontrolün uyum ve içselleştirme problemlerine kaynaklık ettiği, aynı zamanda dışsallaştırma problemlerini de yordadığı ve özerklik gelişimini engellediği görülmektedir (Cui, Morris, Criss, Houlberg ve Silk 2014; Çelik-Özden, 2013; McLeod vd., 2007; Pettit vd., 2001; Sayıl ve Kındap-Tepe, 2012; Sönmez, 2011).

Özerlik ve öz denetim kavramları akademik başarı için önemli kavramlardır. Akademik anlamda sağlanması istenen başarı da bireylerin kendi öz denetim mekanizmalarını geliştirmeleri ve belli bir özerklik seviyesine ulaşması istenmektedir. Psikolojik kontrolün özerkliği engellemesi, ebeveyn etkisinin akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaştırmıştır (Steinberg, Elmen ve Mount, 1989).

2.3.3. Ebeveyn İzlemesi

İzleme, ebeveynin çocuğu üzerinde her türlü bilgi edinme davranışı (Barber, Maughan ve Olsen, 2005), çocuğun hayatını düzenleyecek olan kuralların oluşturulup ona göre sergilenen düzenleyici davranışlar (Sönmez, 2011) olarak ifade edilmektedir. Özellikle ergenlerin davranışlarının düzenlenmesi ve denetlenmesi için gerçekleştirilen izleme davranışı davranışsal kontrol mekanizmasının kullanılan bir yöntemi olarak ifade edilir.

Davranış kontrolünde kullanılan izleme metodunun değerlendirilmesi, ergenlerin sergilemiş oldukları gelişimsel davranışlarının olumlu olması ve çevresi ile kurmuş olduğu sağlıklı psikososyal uyumla yakından ilgilidir (Barber, 1999; Karlier-Soydaş, 2011; Pettit vd., 2001; Steinberg vd.,1989). Ebeveynleri tarafından davranışsal kontrol mekanizması sağlıklı yürütülen ergenlerin zorbalık etkinliklerinde daha az bulunduğu, koruyucu konumunda yer aldıkları (Bayraktar, Sayıl ve Kumru, 2007), prososyal gruplara daha fazla katıldıkları (Brown, Mounts, Lamborn ve Steinberg, 1993) görülmüştür. Yüksek izleme davranışı sergileyen aile üyelerinin çocuklarının sanal medya kullanımında karşılaşacakları zorbalık türlerinin azaldığı ve daha koruyucu konumda yer aldıkları saptanmıştır (Karlier-Soydaş, 2011).

Bonn (2008) yaptığı çalışmada ailelerin izleme davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarında ve akademik anlamda yaşadıkları sorunlarla baş etme noktasında önemli bir davranış kontrol mekanizması olduğunu tespit etmiştir. Akranları ile geçirdikleri zamanlar ebeveynleri tarafından izlendiğinde bu öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu da ifade edilmektedir (Brown vd., 1993). Aktif izlemci olan ebeveynler çocukların akademik hayatına olumlu katkılar sunmaktadır (Spera, 2005).

2.3.4. Sosyal Destek

Sosyal destek bireylerin değer gördüklerini hissetmeleriyle ve etraflarında güvenebilecekleri insanların varlıklarını hissetmekle ilgilidir. Alan yazında yapılmış olan çalışmalar değerlendirildiğinde sosyal desteğin alınan ve algılanan olmak üzere iki türde incelendiği görülmektedir. Algılanan sosyal destek, bireyin ihtiyacı olan desteğin çevresinde var olduğuna dair inanç ve hissiyatı (Sarason ve ark., 1988; Akt. Mattson ve Hall, 2011), alınan sosyal destek ise bireyin belli bir zaman diliminde belirli uzman kişilerden alması gereken destek olarak ifade edilmektedir.

Sosyal desteğin bireyin beden ve ruh sağlığına olumlu katkıları mevcuttur (Cohen ve Wills, 1985). Bireyin sahip olduğu öğretmenleri, arkadaşlar ve ailesi önemli sosyal destek kaynaklarıdır. Aile ise bunların en temelidir. Bireyin öz güvenini ve akademik başarısını bu kaynakların ve en önemlisi de ailenin beslediği belirtilmektedir (Lian, 2008).

2.3.5. Ebeveynlere Bağlanma

Bağlanma kuramının çerçevesi Bowlby (1988) tarafından çizildiğinde, bağlanma kuralının temeline çocuğun ihtiyaçlarının anne duyarlılığındaki karşılığı belirlenmiştir. Bu noktada bir annenin duyarlılık seviyesinin bağlanmanın miktar ve içeriğini oluşturduğu belirtilmektedir. Bağlanma bakım verenin olduğu ortamda rahatlatma, huzurlu hissetme, yokluğunda korkuya kapılma ve onunla olmak isteme gibi davranış örüntülerinden oluşmaktadır (Aracı, 2012). Çocuklar bebeklik dönemlerinde birincil bakımını sağlayan kişiye bağlanma eylemi gösterirler fakat bu bağlanmanın farklı türleri mevcuttur (Steinberg, 2013).

İlgili alan yazında konu ile doğrudan ilişkili olan bağlanma türlerinin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar, güvenli, kaçınan ve kararsız bağlanma türleridir. Çocuğun ihtiyaçlarına anında cevap veren kişilerle kurduğu bağlanma güvenli, bu ihtiyaçlara kimi zaman tepkisiz kimi zaman da mesafeli davranan kişilerle kurduğu bağlanma kaçınan ve tutarsız ve aşırı müdahaleci yaklaşıma sahip bireylerle kurduğu bağlanma kararsız bağlanma olarak ifade edilmektedir (Main ve Solomon, 1990; Akt. Sümer, Sayıl ve Kazak-Berument, 2016).

Aile bireylerine güvenli bağlanma gerçekleştiren bireyler, yaşamlarının ileri dönemlerinde arkadaşları ile kolayca güvenli bağlanma gerçekleştirebilecekler, psikolojik açıdan daha sağlıklı ve saldırgan davranışları diğer bireylere göre daha az sergileyen bireyler olduğu görülebilecektir (Steinberg, 2013). Güvenli bağlanmaya sahip olan bireyler Yetişkinlik dönemlerinde de olumlu benlik algısına ve düşük kaygıya (Sümer ve Şendağ, 2009), akademik motivasyon (Duchesne ve Larose, 2007), yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılık (Tepeli-Temiz ve Cömert, 2017) gibi birçok olumlu sonuçları hayatlarına yansıtacaklardır.

2.3.6. İnternet Kullanımı

Gelişen ve değişen teknolojinin etkisiyle birlikte internet kullanımının akademik hayatın vazgeçilmez bir parçası haline dönüşmesi, akademik dayanıklılık konusunun tartışılırken internet etkisinden de söz edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bireyin sosyal ve akademik yaşamında etkili olan internet kullanımı eğer problemli bir durumda devam ederse sosyal ilişkilerde zorlanmalarla, akademik başarı ve meslek yaşantısında güçlüklerle ilişkili sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir (Tokunaga, 2014).

İnterneti akademik amaçları için kullanan bireylerin akademik başarılarında artışlar gözlenirken (Atalan-Ergin, 2018) daha çok eğlence amaçlı internet kullanım davranışını sergileyen bireylerin sosyal ilişkilerinde ve akademik yaşamlarında olumsuzluklar karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Kubey, Lavin ve Barrows, 2001). Özellikle lise öğrencilerinin interneti akademik amaçları dışında daha çok sosyalleşmek ve vakit geçirmek amacı ile kullandıkları, ama bu sosyalleşme çabasının gerçek hayatlarındaki sosyal ilişkilerine olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir (Duman, 2008).

Bu bağlamda doğru amaçlarla internet kullanımının akademik başarıyı artırırken, eğlence amaçlı ve sosyalliğin sanal ortamlarda arandığı bir internet kullanım davranışının hem akademik hem de sosyal anlamda bireyin başarısına zarar vererek olumsuz sonuçlara neden olduğu ifade edilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tezde araştırmak istenen değişkenlere ilişkin alan yazın taraması sonuçları ilgili alt başlıklarda irdelenerek sunulmuştur.

3.1. Bibliyoterapi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde bibliyoterapi değişkenini ele alan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenip sunulmuştur.

3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bibliyoterapi farklı disiplinlerde terapi amaçları ile kullanılmış olan bir okuma yöntemidir. Birçok farklı disiplinde kullanılması ve terapik katkıları sayesinde üzerinde çalışma yapılan, tartışılan bir kavram haline gelmiştir. Hem yurt içi hem de yurt dışında bibliyoterapiye ilişkin çokça çalışmaya rastlamak mümkündür.

Büyüksakallı (2022), yürüttüğü okuma “tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eser incelemesi” isimli yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını kitaplar vasıtasıyla değiştirmeye çalışmıştır. Yeşil (2021) yürüttüğü çalışmada Türkçe dersinde kullanılabilecek bibliyoterapi tekniğine uygun materyal tasarımları oluşturmaya

çalışmıştır. Uyar (2020) çalışmasında 5-6 yaş grubundaki çocukların bibliyoterapi tekniği kullanımıyla problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmasının sonunda bibliyoterapinin okul öncesi çocuk grubunda olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2019), yürütmüş olduğu “bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında bibliyoterapi tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda bibliyoterapiye dayalı okuma programının öğrencilerin öz saygı düzeylerini artırdığını saptamıştır. Taş (2019), araştırmasında üstün zekâlı/ yetenekli öğrencilerin kullanılabileceği çocuk edebiyat metinlerinden bir model oluşturmuş ve yaptığı uygulamada olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Doğanay (2019), ilköğretim ikinci kademesinin ders kitaplarında bulunan metinleri bibliyoterapik unsurlar açısından incelemiştir. Semerci (2018), yürütmüş olduğu çalışmasında Mesnevi’de yer alan hikâyeleri hastalık tanısı konmuş bir bireye okutarak tedavi seyrini incelemiş ve araştırması sonucunda Mesnevi ile bibliyoterapi uygulamasının manevi danışmanlık ve rehberlikte kullanılabileceğini açıklamıştır.

İnan ve Erkuş (2018), bibliyoterapi yöntemini 8. Sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön yargı, korku ve algılarını olumlu yönde değiştirdiğini ayrıca öğrencilerin ilgi, istek ve genel uyarılmışlık düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2018), çalışmasında “bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı çocuklara empati bakımından etkisini” araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöntemin kullanılmasının üstün zekâlı çocuklarda empati becerisini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Karagül (2018) çalışmasında bibliyoterapinin çocuk edebiyatındaki yeri ve niteliklerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür.

Akgün ve Karaman Benli (2017), okul öncesi dönemde bibliyoterapi kullanımını teorik olarak açıklamış ve örneklendirmeler sunmuştur. Özan (2017), çalışmasında “dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini” incelemiştir. Çalışma sonucunda bibliyoterapinin sorun çözme becerilerine olumlu katkılar sunduğu açıklanmıştır. Koçak (2017), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sorunlarını Çalikuşu romanı ile birlikte çalışmış ve çıkarımlar ortaya koymuştur.

İlter (2015), üstün zekâlı çocuklarla yürüttüğü çalışmasında bibliyoterapi yönteminin mükemmeliyetçilik düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmasının bulguları neticesinde bibliyoterapinin öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Taşçılar (2012), çalışmasında üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için bir bibliyoterapi modeli geliştirmiştir. Öncü (2012) çalışmasında bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik destek amaçlı kullanımını araştırmıştır.

Topuzkanamış ve Uysal (2010) çalışmasında bibliyoterapi ve Tükçe eğitiminin ortak noktalarını incelemiştir. Öner ve Yeşilyaprak (2006) psikolojik danışma ve rehberlik programında çocuk edebiyatından nasıl yararlanılacağını incelemişlerdir. Turan (2005) arkadaş edinmede güçlük çeken öğrenciler için bibliyoterapi kullanımıyla çocuk edebiyatından yararlanma etkinlikleri inceleyip geliştirmiştir.

3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Solow (2018) araştırmasında çocuk kitaplarının çocukların empati yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Araştırmanın bulguları neticesinde bibliyoterapi ile yürütülen okuma etkinliklerinin çocukların hem kendisi hem de başkalarının duygularını anlamalarına katkı sağladığı, kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanıyabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Luna (2017) çalışmasında 4. Ve 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin benlik algılarını geliştirmeye yönelik bibliyoterapi programı hazırlamıştır. Al Darwish (2015), çocukların erken yaşta okumaya teşvik edilmesinin okuma becerilerini geliştirdiğini saptamıştır.

Elley (2014), 3. Sınıf öğrencilerine 6 hafta süren bir bibliyoterapi uygulamıştır. Araştırmanın bulguları neticesinde çocuk kitapları ile gerçekleştirilen bibliyoterapi çalışmalarının öğrencilerin diğer sınıf arkadaşlarını daha kolay kabul edici bir tutum sergilemelerini sağladığı ve sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Flanagan vd. (2013), 4-11 yaş aralığında bulunan çocukların zorbalık ile başa çıkma yöntemlerinde kitapların etkisini incelemiştir.

Bouley ve Godfrey (2008), bibliyoterapi yönteminde kullanılan çocuk edebiyatının etkisini incelemişler ve çocukların empati yeteneğini geliştirdiği, kendi kişisel görüşlerinin farkında olmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Prater, Dyches, M. L. Johnstun ve M. R. Johnstun (2011), çocukların sorunları ile başa

çıkma da bibliyoterapinin bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlar ve belirli kitap listeleri sunmuşlardır. Iaquina ve Hipsky (2006), kapsayıcı eğitimin verildiği bir sınıfta bibliyoterapi yöntemi kullanılarak çocuklara içgörü kazandırılmaya çalışılmıştır.

Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money (2005), yaptıkları çalışmada bibliyoterapinin öğretmenler tarafından tercih edilebilir bir yöntem olduğunu belirtmekte ve yöntemin etkililiğini artırmak için kitap seçimine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Thibault (2004), çocuk gelişimi açısından kullanılan kitapların önemini incelemiştir. Sullivan ve Strang (2002), Okullarda bibliyoterapinin kullanılmasıyla öğrencilerin okuma becerilerinin gelişebileceği, doğru bir şekilde seçilen edebi ürünler sayesinde öğrencilerin okuma oranının yükselebileceği ve onlara akademik ve psikolojik olarak yarar sağlayacağını belirtmişlerdir.

Hebert, Long ve Neumeister (2001), üstün yetenekli kız öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde eğitimcilerin biyografî temelli okumalar yaptırmalarının yararlı olacağına dair öneriler getirmişlerdir. Sridhar ve Vaughn (2000), bibliyoterapi yöntemi kullanımında seçilen kitapların çocukların problemleri ile ilgili olmasının alınacak verimi artırdığını saptamışlardır. Turner ve Traxler (2000), kapsayıcı eğitime dahil olan çocukların analaşılabilmesinde bibliyoterapinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Hieb (1997), çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde şiir terapisi uygulamamış ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemelerini ve duygularını ifade etmelerini kolaylaştırdığını ileri sürmüştür.

Spear (1996), çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerine bibliyoterapi uygulayarak özgüven üzerindeki etkisini incelemiş ve uygulamanın sonucunda bibliyoterapinin öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Cheek (1992), lise öğrencilerinde edebi eser kullanımı ile değerler arasındaki ilişkiyi bibliyoterapi yöntemi kullanarak araştırmıştır. Araştırmasının bulguları neticesinde edebi eserlerin değer eğitiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Borders ve Paisley (1992), bibliyoterapi yönteminde nitelikli çocuk kitapları uyguladığı deney grubunun gelişimsel özelliklerinin daha olumlu bir değişim gösterdiğini ifade etmiştir.

Doering (1985), 5 ve 6. sınıf öğrencilerine okuma ve dinleme etkinlikleri uygulayarak çocuk edebiyatının özgüven üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmanın bulguları neticesinde çocuk edebiyatının üstün yetenekli ve normal bireyler üzerinde özgüven artırıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bibliyoterapi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Bibliyoterapi tekniğinin psikoloji, eğitim bilimleri, edebiyat, din bilimleri alanlarında yoğunluk kazanması bu tekniğin disiplinler arası bir uygulama alanına sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. Okuduğunu Anlama ile ilgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlama değişkenini ele alan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenip sunulmuştur.

3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin birçok farklı disiplin ve alanda araştırma konusu olduğu görülmektedir. Sert (2010) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye çalışmış ve bu düzeylere değişkenlerin etkisini araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularla öğrencilerin cinsiyetleri, ebeveynlerinin eğitim durumları, ailelerinin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlıkları, okuma türleri, dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Anılan (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Arslan (2013) çalışmasında okuma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Yayımlanmış makalelerin derlemesi niteliğinde çalıştığı bu makalede cinsiyet değişkeninin okuma becerisi üzerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu belirtilmiştir. Çakır (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir.

Altunkaya (2018), ortaokul “8. Sınıf öğrencilerinin okur özyeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki”yi incelediği çalışmasında öz yeterlilik algıları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlilik algısının düşük veya yüksekliğinin okuma

becerisini doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. İnna ve Aydın (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlilik inancı araştırılmıştır.

3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mills, Pajares ve Herron (2006) Fransızca dersi kapsamında yürütmüş oldukları çalışmalarında Fransızca dersi okuma becerisi ile öz yeterlilik algıları arasında olumlu ilişki saptamışlardır. Ghonsooly ve Elahi (2010) anadili Farsça olan katılımcı grubun yabancı dil İngilizce 'de okuduğunu anlama düzeyleri araştırılmış, bu çalışmada da İngilizce dersine karşı olan öz yeterlilik inancı da incelenmiştir.

Mucherah ve Yoder (2008), öğrencilerin okuma becerilerindeki öz yeterlilik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Solheim (2011) çoktan seçmeli testlerle katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri belirlenip çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Corkett, Hatt ve Benevides (2011) tarafından yürütülen çalışmada okumaya ilişkin algılar okuma becerisi arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Munoz, Baldiris ve Fabregat (2017) yaptıkları çalışmada okuduğunu anlamada öğrenci deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Tasarım temelli modellemeler yapıp kullanarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmışlardır. Dong, Chow, Wu, Zhou ve Zhao (2021), kelime anlam bilgisi üzerinde durarak zayıf okuma becerisine sahip olan bireylerin okuma becerilerine katkı sunmaya çalışmışlardır.

3.3. Akademik Dayanıklılık ile ilgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde akademik dayanıklılık değişkenini ele alan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenip sunulmuştur.

3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Akademik dayanıklılık ile ilgili Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde kavramın genellikle yoksulluk değişkeni açısından ele alınıp araştırıldığı görülmektedir (Aydın, 2017; Bölükbaş, 2018; Gizir, 2004; Seban ve Perdecı, 2016; Yavuz, 2015; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013).

Gizir (2004) “academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty” isimli doktora tezi çalışmasında Türkiye’de akademik dayanıklılık kavramı ilk kez araştırılmaya başlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını destekleyen bireysel ve çevresel koruyucu faktörler araştırılıp incelenmiştir. Akademik dayanıklılık çalışmalarında başarı ölçütü olarak PISA sonuçlarını ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, 2017; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013).

Aydın (2017) “explaining the Factors Associated with the Likelihood of Academic Resilience in Science and Mathematics Literacies in Pisa 2012” isimli yüksek lisans çalışmasında çalışmada okula aidiyet hissinin akademik dayanıklılığı artırdığını saptamıştır. Yılmaz- Fındık ve Kavak (2013) ise “Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Türkiye’nin bölgeleri baz alınarak oluşturulan akademik dayanıklılık araştırmalarında bölgesel olarak dezavantajlı gruba ait olan kesimlerde akademik dayanıklılığın düşük gözlemlendiği saptanmıştır. Ayrıca dezavantajlı gruplara eşit eğitim sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Yoksulluk koşulunda akademik dayanıklılığı inceleyen çalışmalarda ele alınan bir akademik başarı ölçütü de akademik not ortalamasıdır (Er, 2009; Gizir, 2004; Seban ve Perdeci, 2016; Yavuz, 2015). Yavuz (2015) çalışmasında ekonomik bakımdan dezavantajlı olan lise son sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılığını incelemiştir. Seban ve Perdeci (2016), araştırmalarında bireysel ve aile faktörlerinin akademik dayanıklılıkta daha etkili bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir.

Bölükbaş (2018) “Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü” isimli yüksek lisans tez çalışmasında sosyal politikaların akademik dayanıklılık üzerindeki etkisini test etmiştir. Yoksul çocuklar üzerine gerçekleştirilen sosyal politikaların bu çocukların akademik dayanıklılığını artırarak merkezi sınavlardaki akademik başarısının arttığı saptanmıştır.

Er (2009) “Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması” isminde gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında akademik dayanıklılık için bir risk faktörü olan parçalanmış aile değişkenini ele almıştır. Parçalanmış aile

çocuklarında içsel ve dışsal faktörlerin akademik dayanıklılık üzerinde doğrudan etkileri olduğu, yordadığı saptanmıştır.

3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Akademik dayanıklılık ile ilgili yapılmış olan yurt dışı çalışmaları incelendiğinde kavramın diğer birçok kavramla ilişkisini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Özellikle özgüven, özyeterlik, planlama becerisi, bilişsel yeterlik gibi bireysel özellikler, olumlu beklenti, akademik başarı vurgusu, okul aidiyeti, öğretmen ve akran sosyal desteği gibi okulla ilgili özellikler, destekleyici sosyal çevre, yüksek akademik beklentiler gibi çevre ile ilgili özellikler birlikte çalışılmış ve etkileri incelenmiştir (Borman ve Overman, 2004; Erberber vd., 2015; Fallon, 2010; Gonzalez ve Padilla, 1997; Martin, 2002; Martin ve Marsh, 2006; Masten vd., 2014; Williams, 2011).

Wang ve arkadaşları (1993), yoksul bölgede yer alan fakat akademik dayanıklılığı yüksek olan okul ve öğrencileri araştırmışlar, dezavantajlı olmalarına rağmen dayanıklılıklarına etki eden faktörleri incelemişlerdir. Dezavantajlı gruplardan olan azınlık grupları ile ilgili de çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu gruplarda görülen akademik dayanıklılığın daha çok okulla ilgili olduğu, okul faktörünün bu dezavantajlı grupların dayanıklılıklarını besleyip geliştirdiklerini saptamışlardır (Gonzalez ve Padilla, 1997; Martin, 2002; Martin ve Marsh, 2006; Williams, 2011). Okul çevresinin destekleyiciliği arttıkça akademik dayanıklılığın arttığını vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Borman ve Overman, 2004).

Yabancı literatürde akademik dayanıklılık yoksulluk temelli araştırılırken aynı zamanda evsiz olmaz ve sürekli konut değiştirme, etnik azınlık gibi bazı problemli durumlar da risk faktörü olarak ele alınıp akademik dayanıklılık ile birlikte çalışılmıştır. Bunun yanı sıra çocuklarda bilişsel becerinin, kendini kontrol becerisinin, destekleyici ebeveyn ilişkisinin ve daha geniş çevrede destekleyici ilişkilerin koruyucu faktör olarak rol oynadığı belirtilmektedir (Masten vd., 2014). Martin (2002), akademik dayanıklılığın motivasyonel boyutuna vurgu yaparak, öğrencilerin motivasyonlarının artırılarak akademik dayanıklılıklarının artırılabilceğini savunmuştur.

Akademik dayanıklılıkta özyeterlik, kontrol, planlama becerisi, düşük kaygı ve sebat etme gibi bireysel özelliklerin önemini saptayan ve akademik dayanıklılığın

da okulu sevmeye, sınıf katılımı ve özgüven gibi eğitimsel ve psikolojik sonuçları öngördüğü belirtilmekten çalışmaların olduğu görülmektedir (Martin ve Marsh, 2006). Kültürel özelliklerin incelendiği çalışmada ise kültürel olarak farklı özelliklerin dayanıklılığa katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Sandoval-Hernandez ve Bialowolski, 2016).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırma Süreci

Çalışmanın sürecine dair işlem basamakları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Süreci

	1. Çalışma amacının belirlenmesi.
	2. Çalışmada araştırılacak sorunun belirlenmesi.
	3. Çalışmada kullanılacak okuduğunu anlama başarı testleri için uzman görüşlerinin alınması.
	4. Çalışmada kullanılacak veri araçlarının ve formlarının oluşturulması.
Araştırma Süreci	5. Çalışmada katılımcı olan bireylerin deney ve kontrol grubu olarak ayrılması.
	6. Deney ve kontrol gruplarına ön testlerin uygulanması.
	7. Bibliyoterapi işlem basamaklarının uygulanması.
	8. Son testlerin deney ve kontrol gruplarında uygulanması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi.
	9. Elde edilen veriler ışığında çıkarımlar yapılarak uygun önerilerin geliştirilmesi.

Bibliyoterapi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik dayanıklılık becerileri üzerinde olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel yöntem

kullanılmaktadır. Araştırma süreci Tablo 1’de sunulan dokuz işlem basamağı takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

4.2.Araştırmanın Deseni

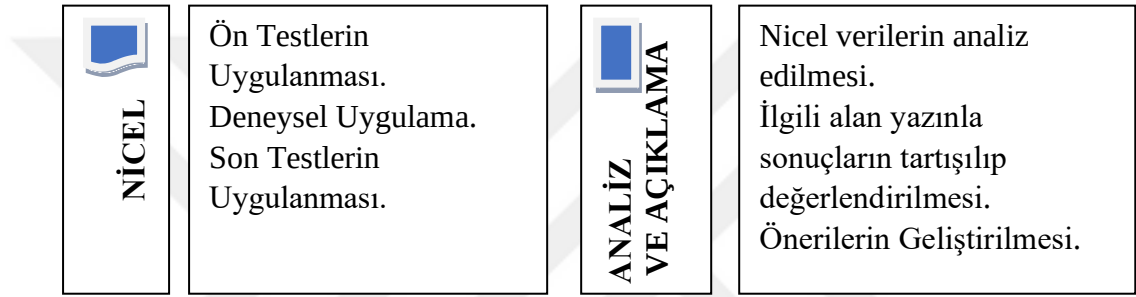
Araştırma sürecin de araştırmacıya soruların oluşturulmasından veri analizi yöntemi belirlenmesine ve araştırmanın raporlanmasına kadar tüm süreçlerde araştırmanın deseni yol gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma deseninin belirlenmesindeki amaç araştırma soruları için en geçerli ve güvenilir sonuçları elde etmektir (McMillan ve Schumacher, 2014). Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması ile oluşturulmuştur.

Nicel araştırma çalışması, bir araştırma sorusuna cevap verebilmek için sayısal veri toplayan araştırma türüdür (Christensen vd., 2020). Nicel araştırmalar, araştırmacıların değişkenler arasında ilişkiler kurmaya çalıştıkları, bu ilişkilerin nedenini araştırıp açıkladıkları ve genellemelere ulaşmaya çalıştıkları bir yaklaşımdır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği ve neden-sonuç ilişkilerinin araştırıldığı (Gay, 1987; Akt. Kuzu, 2013), herhangi bir olay, olgu, nesne, kişi veya etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için, genellikle yapay bir ortamda yürütülen ve her zaman bir karşılaştırmanın söz konusu olduğu (Ekiz, 2003) çalışmalardır. Bir araştırmanın deneysel araştırma sayılabilmesi için, araştırmacı, değişkenleri kontrollü bir şekilde değiştirebilmeli ve yaptığı değişikliklerin etkisini gözlemleyebilmelidir (Karasar, 2016).

Alan yazın incelendiğinde deneysel araştırma desenlerine yönelik farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Balcı, 2016; Karasar, 2016; Büyüköztürk vd., 2020; Christensen vd., 2020). Bu çalışmada deneysel araştırma desenleri; deney öncesi desenler (zayıf deneysel desenler), gerçek deneysel desenler ve yarı deneysel desenler olarak yapılan sınıflandırma temel alınmıştır. Deney öncesi desenler (zayıf deneysel desenler), gerçek anlamda bir deney niteliği taşımayan, bilimsel değeri sınırlı desenlerdir. Bu desen diğer deneysel desenlerin daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olur. Gerçek deneysel desenler, bilimsel değeri en yüksek olan deneysel desenlerdir. Birden çok grubun kullanıldığı ve bu grupların seçkisiz atama ile oluşturulduğu desenlerdir. Yarı deneysel desenler,

gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin tam olarak sağlanamadığı, bilimsel değer olarak gerçek deneysel desenlerden sonra gelen desenlerdir (Karasar, 2016). Bu araştırmada kullanılan deneysel desen modeli deney öncesi desenler sınıflamasında bulunmaktadır.

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçesinde yer alan Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf şubeleri ile gerçekleştirilmiştir. İki şube olan 7. Sınıflar rastgele seçim yöntemi ile 15'er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Çalışma bu grupların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sürecine ilişkin görsel Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışmanın Süreci

Araştırmanın nicel boyutu gerçekleştirilirken ön-test ve son- test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli uygulanmıştır. Araştırmada belirlenen gruplara önce ön testler uygulanarak mevcut değişkenlerdeki puanları incelenmiştir. Daha sonra deney grubuna bibliyoterapi yöntemi gerçekleştirilerek süreç içerisinde okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise bu süreçte mevcut eğitim programı uygulanmıştır. Deneysel işlem süreci tamamlıktan sonra ise son-testler uygulanarak çalışmanın nicel boyutu tamamlanmıştır.

Araştırmanın nice boyutunda elde edilen veriler biraraya getirilerek gerekli analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler alan yazındaki karşılıkları ile tablolanıp yorumlanmış ve bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu verilerin değerlendirilmesi ile araştırma sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan çıkarımlarla birlikte öneriler geliştirilmiştir.

4.3. Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçesinde yer alan Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulu'nda eğitimine devam

eden 30 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmada bibliyoterapi sürecinde kullanılacak olan başarı testlerinin değerlendirilmesi aşamasında görüşüne başvuran 4 öğretmen çalışma grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasında rastgele seçim ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubu (Öğrenciler)

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde%
Kontrol Grubu	Erkek	8	53,3
	Kız	7	46,7
Deney Grubu	Erkek	7	46,7
	Kız	8	53,3

Çalışma grupları belirlenirken öğrencilerin devamsızlık durumları dikkate alınmıştır. Öğrenci devamsızlığı hem sürecin sağlıklı işlemesi bakımından hem de uygulamanın anlamlılığı açısından değerli görülmüştür. Bu durumun dışında çalışma gruplarının deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılma işlemi rastgele gerçekleştirilmiştir. Grup oluşumlarından sonra öğrenci akademik durumları incelenmiş her iki grubunda geçmiş akademik hayat bağlamında birbirine yakın olması gözlemlenmiştir. Çalışmayı yürütecek olan araştırmacının okul ile doğrudan bağının bulunmaması araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artıran bir etken olmuştur. Çalışma yeri ve gruplarının belirlenmesinde araştırmacının kolay ulaşım sağlayabileceği, süreci daha iyi kontrol edebileceği bir ortam oluşturulma çabası ile ekonomiklik ilkesi bi standart olarak belirlenmiştir. Araştırmacının süreçte puanlayıcı görevi olmaması, bunu katılımcı grup bireyleri ile paylaşması ve bu bireylerin sürece daha istekli ve aktif katılımları da araştırmanın güvenilirliği artıran bir diğer etken olarak ifade edilebilmektedir. Bu belirtilen durumlarla katılımcı öğrencilerin süreçte daha rahat ve güvenli hissetmeleri sağlanmıştır. Bu durumda onların katılımlarını doğrudan etkileyen bir etken olarak dikkate alınmıştır. Çalışmanın form oluşturma sürecinde görüşlerine başvurulmuş öğretmen bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubu (Öğretmenler)

Brans	İsim	Çalışma Yeri
Türkçe	Uzm. Öğrt Pınar Kızıldağ Çakır	MEB

Türkçe	Uzm.Öğrt Mustafa Ilgar	MEB
Rehber Öğretmen	Muhammed Coşkun	MEB
Öğretim Görevlisi	Doç. Dr. Mehmet Emin Turan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Araştırmada kullanılacak başarı testlerinin oluşum aşamasında Tablo 3’de yer alan öğretmenlerin görüşlerine ulaşılmış ve yeterli düzenlemeler yapılarak formların son şekli belirlenmiştir. Uzman görüşü çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Evren (population), araştırma için gerekli olan verilerin elde edileceği canlı veya cansız gruptan oluşan büyük grup olarak adlandırılabilir. Bir başka ifadeyle evren, araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların üzerinde yorum yapılabileceği grup olarak tanımlanabilir (Özen ve Gül, 2007). Bütün elemanların içinde bulunduğu grup ‘evren’, tekli elemanların bulunduğu gruplar ‘örnek olay’ ve küçük çoklu elemanların olduğu gruplar ‘araştırma kümesi’ olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2016). İki tür evren varlığından söz edilebilmektedir; hedef evren (target population) ve genel evren (accessible population). Genel evren, araştırmacılar tarafından ideal evreni oluşturur fakat ulaşılması neredeyse imkânsız olan evreni tanımlar. Hedef -ulaşılabilir evren ise araştırmacılar için daha gerçekçi ve ulaşılabilir olan evreni ifade etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2016).

Bu araştırmanın hedef evreni olarak Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf şubeleri belirlenmiştir. 7/ A sınıfı deney grubu 7/ B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kayıtlı öğrenci sayısı 30’dur. Hedef evrende varlığı 30 olan kayıtlı öğrenci bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Bir araştırmanın amacı, hedef evren hakkında bilgi toplamaktır (Etikan, Alkassim ve Abubakar, 2015; Özen ve Gül, 2007). Evrenin tüm birimlerine ulaşılması durumu, örneklemin olmadığı, yani örnekleme yapmaya gerek duyulmadığı bir durumu ifade etmektedir. Tüm evrene ulaşarak bilgi toplanılabilen bir başka ifade ile araştırma yürütülen alanın tümüne uygulanabiliyorsa (Karasar, 2012) bu duruma “tam sayım” araştırma denilmektedir. Bu araştırmada da örnekleme yapmaya gerek duyulmadan ilgili ortaokulun 7. Sınıf öğrencilerinin hepsi çalışmaya dâhil edilmiştir.

4.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde tez verilerinin elde edilmesi için kullanılan veri toplama araçları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Bu tez kapsamında Okuduğunu Anlama Ölçeği olarak belirlenen dört metin ve bu metinler ile ilgili 14 soruluk dört şıklı testler uygulanmıştır. Birinci metin “Eğer Gençlik Bilseydi”(Ek 1), ikinci metin “Okul ve Meslek Seçimi” (Ek 2), üçüncü metin “Okumak” (Ek 3) ve dördüncü metin “Roman Okumak” (Ek 4) olarak belirlenmiştir. Her bir okuma parçasının anlaşılabilirlik düzeyini ölçen A,B,C ve D şıklarından oluşan test soruları okuma parçalarının hemen arkasında yer almaktadır. Bu ölçekle katılımcılara önce metin okutulup arkasından ilgili test uygulanarak anlama başarı düzeyleri belirlenmektedir.

Temizkan (2007), İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi isimli doktora tezinde Okuduğunu Anlama Ölçeği’ni geliştirmiştir. Gerekli yazışma ve izinlerle ölçek kullanım süreci başlatılmış ve bu çalışmada da kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan soruların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için uzman görüşü alınmıştır. 2’si Türkçe öğretmeni, 1’i Rehber Öğretmen ve 1’i de üniversite Öğretim üyesi olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırma uzman görüşleri neticesinde güvenilir bulunmuştur. Araştırma izni (Ek 5) ve başarı testine ilişkin (Ek 6) izni alınmıştır. Okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standartlaştırma Yapılmış	Madde Sayısı
,760	,776	56

Cronbach’s Alfa, testin iç tutarlılığını gösteren güvenilirlik katsayısıdır (Başokçu, 2020; Büyüköztürk, 2019). Aynı zamanda bu katsayı herhangi bir amaç için geliştirilmiş olan testlerin o amaca hizmet etme durumunu ortaya koyan bir ölçme aracıdır (Taber, 2018). Bahsi edilen bu güvenilirlik katsayısı 0-1 arasında bir değer almaktadır (Çapraz, 2023). Araştırma yapmak üzere hazırlanan bir ölçe

aracının güvenilirliğinin yüksek olarak kabul edilebilmesi için .70 üzerinde değer alması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2019; Özbek, 2020). Bu çalışma için kullanılmak üzere hazırlanan okuduğunu anlama ölçeğinin güvenirlik katsayısı Tablo 4'te sunulmuştur. Bu tez kapsamında kullanılan okuduğunu anlama ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .76 olarak saptanmıştır. Değerin .70 üzerinde olması bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama başarı ölçeği maddelerine ilişkin madde güçlük analiz bilgileri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Ölçeği Madde Güçlük Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama Ölçeği	Maddeler	Madde Güçlük Değerleri
Eğer Gençlik Bilseydi	EGB1	0,17
	EGB2	0,33
	EGB3	0,03
	EGB4	0,07
	EGB5	0,37
	EGB6	0,77
	EGB7	0,73
	EGB8	0,07
	EGB9	0,53
	EGB10	0,93
	EGB11	0,57
	EGB12	0,27
	EGB13	0,47
	EGB14	0,27
Okul ve Meslek Seçimi	OMS1	0,63
	OMS2	0,3
	OMS3	0,67
	OMS4	0,13
	OMS5	0,13

	OMS6	0,2
	OMS7	0,4
	OMS8	0,13
	OMS9	0,1
	OMS10	0,73
	OMS11	0,87
	OMS12	0,3
	OMS13	0,23
	OMS14	0,5
Okumak	O1	0,63
	O2	0,8
	O3	0,63
	O4	0,67
	O5	0,53
	O6	0,6
	O7	0,3
	O8	0,37
	O9	0,43
	O10	0,5
	O11	0,3
	O12	0,37
	O13	0,4
	O14	0,57
Roman Okumak	RO1	0,47
	RO2	0,37
	RO3	0,47
	RO4	0,57

RO5	0,6
RO6	0,2
RO7	0,2
RO8	0,5
RO9	0,3
RO10	0,23
RO11	0,47
RO12	0,2
RO13	0,37
RO14	0,23

Okuduğunu anlama ölçeğinde hazırlanan deneme formunda madde güçlük indekslerin saptanabilmesi için madde analizi gerçekleştirilirken $p_j = X_t / N$ formülü (Güler, 2019; Kan, 2020) kullanılmıştır. Başarı testi madde analizleri için madde güçlük indeksi 0,29 ve altındakiler için “zor”, 0,30-0,49 arasındaki maddeler için “orta”, 0,50-0,69 arasındaki maddeler için “kolay” ve 0,70’ten büyük maddeler için “çok kolay” olduğu söylenebilir (Hasançebi vd. 2020). Alan yazında belirlenen bu değerlerle okuduğunu anlama ölçeğinin güçlük durumunun dengeli bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Genel anlamda orta-kolay derece arasında güçlüğü sahip maddelerden oluştuğu ifade edilebilir. Okuduğunu anlama başarı ölçeğinin betimsel istatistiklerine ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Ölçeği Betimsel Bilgiler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Okuduğunu Anlama Ölçeği	30	23,1667	7,22583	,667 ,427	,006 ,833

Okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin yapılan ön uygulama sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6’da yer almaktadır. Büyüköztürk vd. (2019) yaptıkları çalışmada çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değerde kalmasının normale yakın bir dağılımı gösterdiğini belirtmektedirler. Tablo 6’daki okuduğunu anlama ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değerlere sahip olduğu

görülmektedir. Bu analiz sonuçları ile birlikte okuduğunu anlama ölçeğinin normale yakın bir dağılım gösterdiği ifade edilebilmektedir.

4.4.2. Akademik Dayanıklılık Testi

Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen akademik dayanıklılık ölçeği, Kapıkıran (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu tez çalışmasında uyarlaması yapılan ölçek formu alınan izinler doğrultusunda kullanılmıştır (Ek 7). Martin (2002)'de birçok motivasyon teorilerinin sentezlemesi ile bir model geliştirmiştir. Bu model içerisinde bahsi geçen teoriler ihtiyaçlar teorisi, öz değer motivasyonu teorisi, öz yeterlilik teorisi, beklenti-değer teorisi, kontrol teorisi, ilişkilendirme teorisi ve motivasyonel yönelim teorisi olarak yerini almaktadır. Bibliyoterapi yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışmada ilgili motivasyonlar değerli görüldüğü için bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Kapıkıran (2012) tarafından Akademik Yılmazlık Ölçeği (Ek 8) ismi verilerek uyarlanan ölçeğin, 6 maddeden oluşan 7'li likert tipinde olduğu, KMO değerinin .89 olarak belirlendiği, açıklayıcı faktör analizi işleminden sonra madde yüklerinin .70 ile .83 arasında değer aldığı, doğrulayıcı faktör analizinin ise $X^2 = (9, N = 378) 41.17, P < .001, RMSEA = 0.081, SRMR = .049, CFI = .95, GFI = .96$ AGH = .92 and NNFI = .91 olarak sonuçlandığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi değerlere sahip olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçek uyarlama çalışması lise öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin maddelerinin 1 den 7 ye kadar derecelendirilmiş cevaplarının 1=bana hiç uymuyor ifadesi ile başlayıp 7=bana tamamen uyuyor ifadesi ile son bulduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 42, en düşük puan ise 6'dır. Ölçek içerisinde ters madde kullanımı bulunmamaktadır. Yapılan ön uygulama sonucunda Akademik Dayanıklılık ölçeğine ilişkin ön koşul test analizleri gerçekleştirilmiştir. Akademik dayanıklılık ölçeğine ilişkin güvenirlik analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standartlaştırma Yapılmış	Madde Sayısı
,740	,756	6

Tablo 7’de görüldüğü üzere Akademik Dayanıklılık Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .74 olarak saptanmıştır. Daha önce de ilgili alan yazın çerçevesinde alt sınır olarak belirlenmiş olan .70 değerinden yüksek olması ölçeğin bu çalışma kapsamında güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Akademik Dayanıklılık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Satndart Sapma	Skewness	Kurtosis
Akademik Dayanıklılık Ölçeği	30	28,9000	5,55443	-1,093 ,427	1,634 ,833

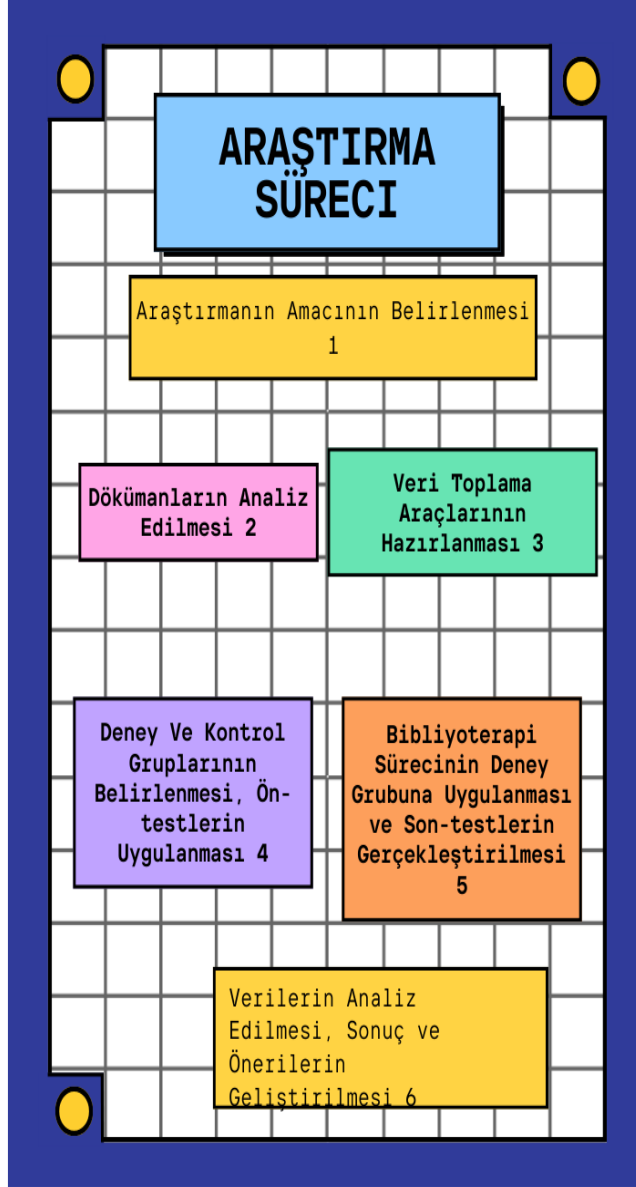
Alan yazında Skewness ve Kurtosis değer aralıklarının ± 1 aralığında olabileceği gibi ± 2 aralığından söz eden çalışmalar da mevcuttur. Tablodaki analiz çıktılarından elde edilen Skewness ve Kurtosis değerleri standart hataya bölündüğünde elde edilen değer $-1,96$ ile $+1,96$ aralığında olduğunda dağılımın normal olduğu kabul edilebilmektedir (Can, 2017). Bu bağlamda Akademik Dayanıklılık Ölçeğinin de bu tez kapsamında yeterli normallik koşulunu sağladığı kabul edilmiştir.

Veri toplama araçları ile gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda yeterli analiz puanlarının hesaplanması ve koşulların sağlanması ile formlar son hallerine ulaşmıştır. Tablolarda belirtilen analiz kontrolleri ve uzman görüşleri neticesinde son haline ulaşan veri toplama araçları ile veriler toplanmaya başlanmıştır.

4.5. Verilerin Toplanma Süreci / Araştırmanın Uygulanma Süreci

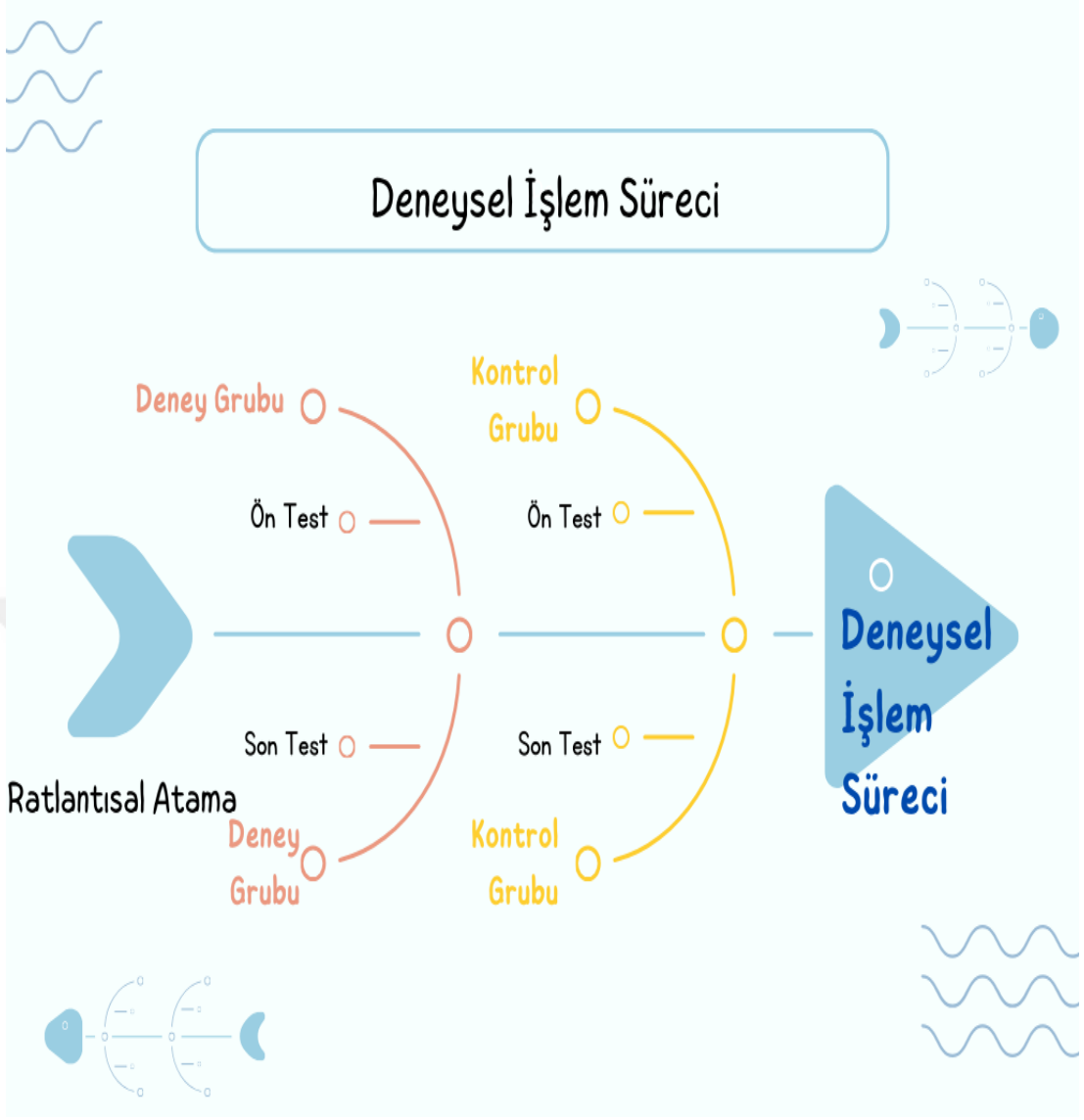
Örneklem grubunda belirlenen 30 öğrenci öncelikle rastgele seçimle 15’er grup olarak kontrol ve deney grubuna bölünmüştür. Deney grubundaki öğrenciler DK1, DK2 şeklinde, kontrol grubundaki öğrenciler de KK1, KK2 şeklinde kodlanmıştır. Çocukların eğitim kademelerindeki ve gelişim dönemlerindeki seviye göz önünde bulundurularak Richard Bach’ a ait olan Martı Jonathan Livingston öykü kitabı bibliyoterapide kullanılacak materyal olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların 7. Sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde de bu kitaptan bir okuma parçası bulunmaktadır. Uygulama sürecinde bu okuma parçası da kullanılmıştır.

Bibliyoterapi de uygulanacak olan kitap ve kitaba ilişkin soruların hazırlanma sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe öğretmenleri, rehber öğretmen ve öğretim görevlisinden alınan 4 uzman görüşü ile sorular oluşturarak sürece başlanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin görsel Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Süreci

Araştırma Şekil 2’de de görüldüğü üzere altı basamak olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu deneysel çalışmanın işlem sürecine ilişkin görsel Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Deneysel İşlem Süreci

15'er öğrenci deney ve kontrol gruplarına dağıtılarak çalışmanın katılımcı boyutu belirlenmiştir. Bu grup dağılımlarından sonra kontrol ve deney gruplarına ilk önce ön-testler uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna bibliyoterapi süreci başlatılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut müfredata devam edilmiştir. Uygulama süresi tamamlanınca da gruplara son-testler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada araştırma sürecine ilişkin görsel Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Nicel Araştırma Süreci

Araştırmada takip edilen süreç Şekil 4’te sunulmuştur. Araştırma amacı belirlendikten sonra ilgili alan taraması gerçekleştirilmiş ve katılımcı gruplarda deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarının da belirlenmesi ile deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna bibliyoterapi süreci uygulanmıştır. Dört oturum halinde gerçekleştirilen bibliyoterapi sürecinden sonra deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır. Elde edilen veriler raporlaştırılarak sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

4.5.1. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Ön Hazırlık Süreci

Deney ve kontrol gruplarına okuduğunu anlama başarı testleri ön test olarak uygulanmıştır. Ön test işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilere bibliyoterapi süreci başlatılmıştır. Deney grubu olarak belirlenen katılımcılara ilgili kitap tanıtılmış,

hangi bölümlerin nasıl çalışılacağı bilgisi verilmiştir. Ön hazırlık sürecinde deney grubuna uygulanacak yöntem olan bibliyoterapinin de açıklaması yapılarak sürecin nasıl geçeceği, ne kadar bir zaman dilimini kapsayacağı ve çalışmanın sonunda hangi etkiler yapılarak ölçüm yapılacağı konusunda detaylı bir bilgilendirme yapılmış ve deney grubu çalışmaya hazırlanmıştır.

4.5.2. Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı Uygulama Çalışmaları

Bibliyoterapiye dayalı okuma süreci dört oturum olarak uygulanmıştır. Dört oturumun uygulanma işlemleri ilgili alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.5.2.1. Birinci Oturum

Bibliyoterapi uygulama sürecinin birinci oturumunda seçili kitaptan “Eğer Gençlik Bilseydi” isimli okuma parçası katılımcı deney grubuna okutulmuştur. Metinle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara katarsis, iç görü, genelleştirme ve özdeşim kurma basamaklarını temel alan açık uçlu sorular uygulanmıştır. Uygulama işlemleri bittiğinde 14 soruluk dört şıklı test deney grubuna uygulanmıştır. Testin uygulanma aşaması tamamlandığında SPSS de ilgili veri dosyasına EGB kodu ile veriler işlenmiştir.

4.5.2.2. İkinci Oturum

Bibliyoterapi uygulamasının ikinci oturumunda seçili kitaptan “Okul ve Meslek Seçimi” isimli okuma parçası katılımcı deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama aşamasında bibliyoterapi işlem basamakları olan katarsis, iç görü, genelleştirme ve özdeşim kurmaya ilişkin açık uçlu sorular katılımcı deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama işlemleri bittiğinde 14 soruluk dört şıklı test deney grubuna uygulanmıştır. Testin uygulanma aşaması tamamlandığında SPSS de ilgili veri dosyasına OMS kodu ile veriler işlenmiştir.

4.5.2.3. Üçüncü Oturum

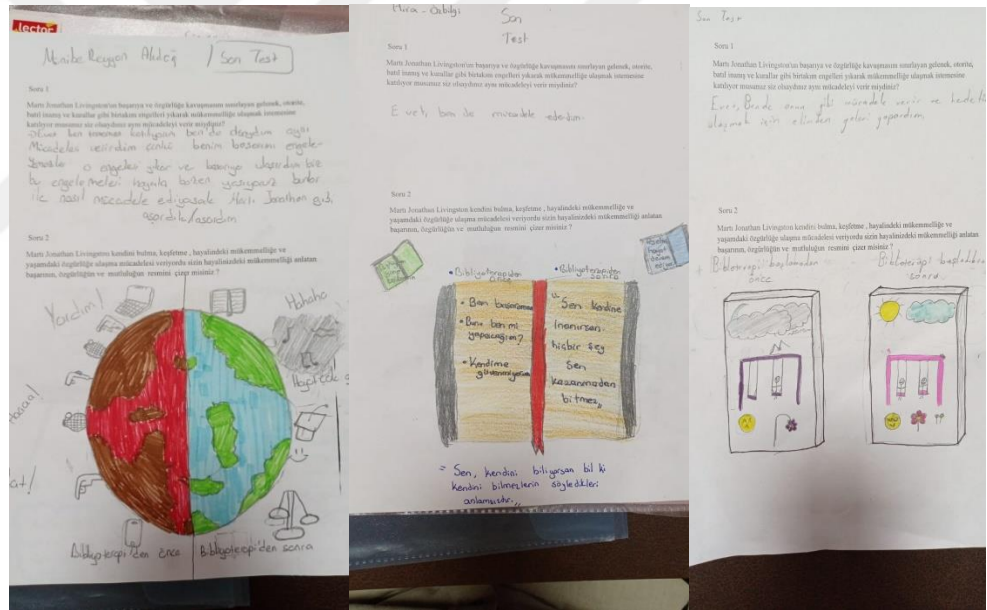
Bibliyoterapi uygulama sürecinin birinci oturumunda seçili kitaptan “Okumak” isimli okuma parçası katılımcı deney grubuna okutulmuştur. Metinle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara katarsis, iç görü, genelleştirme ve özdeşim kurma basamaklarını temel alan açık uçlu sorular uygulanmıştır. Uygulama işlemleri bittiğinde 14 soruluk dört şıklı test deney grubuna uygulanmıştır. Testin

uygulanma aşaması tamamlandığında SPSS de ilgili veri dosyasına O kodu ile veriler işlenmiştir.

4.5.2.4. Dördüncü Oturum

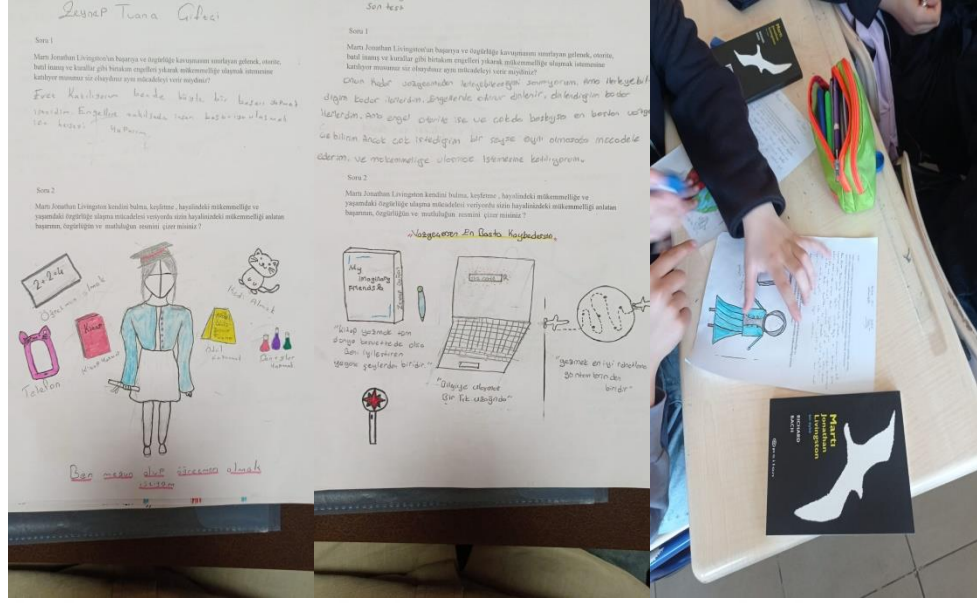
Bibliyoterapi uygulama sürecinin birinci oturumunda seçili kitaptan “Roman Okumak” isimli okuma parçası katılımcı deney grubuna okutulmuştur. Metinle ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara katarsis, iç görü, genelleştirme ve özdeşim kurma basamaklarını temel alan açık uçlu sorular uygulanmıştır. Uygulama işlemleri bittiğinde 14 soruluk dört şıklı test deney grubuna uygulanmıştır. Testin uygulanma aşaması tamamlandığında SPSS de ilgili veri dosyasına RO kodu ile veriler işlenmiştir.

Oturumlarda öğrencilere uygulanan işlem basamaklarına ilişkin görseller Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 5. Bibliyoterapi Öğrenci Çalışmalarına İlişkin Görseller

Bibliyoterapi sürecinin ilk basamağından son basamağına kadar geçirilen sürede ve yapılan çalışmalarda öğrencilerin iç görü kazandığı mevcut çalışmalarda görülmektedir. Öğrenci çalışmalarına ilişkin diğer görseller de Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 6. Bibliyoterapi Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Çalışmaları Görselleri

Bibliyoterapi süreci uygulama işlem basamakları gerekli şekilde tamamlandıktan sonra bitirilmiştir.

4.5.3. Bibliyoterapi Basamaklarının Oturumlarda Uygulanma Süreçlerine İlişkin Bilgiler

Bibliyoterapi işlem basamakları özdeşim kurma, katarsis ve iç görü ve genelleştirme bölümlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda tezde oturumlarda kullanılan işlem basamaklarına ilişkin martı kitabına ilişkin özdeşim kurma, katarsis ve iç görü geliştirme soruları geliştirilmiştir. Soruların geliştirme sürecinde uygulama yapılacak sınıflar dışındaki bağımsız iki sınıfta uygulama yapılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan pilot uygulamada iki Türkçe ve bir rehber öğretmenden görüş alınmıştır. Ek olarak tüm soruların genel değerlendirilmesi üniversite bünyesindeki öğretim görevlisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü belirten Türkçe öğretmenleri Uzm. öğrt Pınar Kızıtaş Çakır ve Uzm.öğrt Mustafa Ilgar'dır. Görüş belirten rehber öğretmeni ise Muhammed Coşkun'dur. Bu uzmanların dışında son olarak Ağrı İbrahim Çeçen Üniversite Psikoloji bölümü öğretim görevlilerinden Doç. Dr. Mehmet Emin Turan soruları incelemiştir. Uzman görüşü sonucunda güvenilirlik hesaplaması Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplanan bu formül neticesinde çalışmadan elde edilen verilerin %85 oranında güvenilir olduğu saptanmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde özdeşim kurma (Ek 9), katarsis (Ek 10), içgörü genelleştirme (Ek 11) sorularının ve Martı kitabına ilişkin uygulama (Ek 12)

sorularının son şekli verilmiştir. Uygulanan martı kitabının özeti de ek halinde sunulmuştur (Ek 13). Toplam dört oturum halinde gerçekleştirilen bibliyoterapi sürecine ilişkin oturum detayları ve zaman çizelgesi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Oturumlara İlişkin Bilgiler

Oturumlar	Uygulama Süresi	Yapılanlar
1. Oturum	01Nisan- 16 Nisan 2024	Akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama ön test uygulaması, bibliyoterapi hakkında bilgilendirme, Martı kitabı okuması, EGB parçası ve ilgili etkinlikler
2. Oturum	17 Nisan – 3 Mayıs 2024	Bibliyoterapi işlem basamakları hakkında bilgilendirme, Martı kitabı okuması, özdeşim kurma etkinlikleri uygulaması ,OMS parçası ve ilgili etkinlikler
3. Oturum	4 Mayıs- 20 Mayıs2024	Katarsis etkinlikleri uygulaması, O parçası ve ilgili etkinlikler
4. Oturum	21 Mayıs- 10 Haziran 2024	İç görü ve genelleştirme etkinlikleri uygulaması, Martı hikâye kitabı soru ve etkinlikleri uygulaması, RO parçası ve ilgili etkinlikler, akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama son test uygulaması ve değerlendirme.

Bibliyoterapi işlem basamakları özdeşim kurma, katarsis, iç görü ve genelleştirme bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmacı Martı kitabını bu işlem basamaklarına uygun bir şekilde deney grubundaki öğrencilere okutmuş ve her oturum için farklı soru ve etkinlikler geliştirmiştir. Soruların geliştirme sürecinde hazırlanan soru ve etkinlikler uygulama yapılacak sınıf dışındaki bağımsız iki sınıfa uygulanmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan pilot uygulamada iki Türkçe öğretmeni ve bir rehber öğretmenden görüş alınmıştır. Uzman görüşü belirten Türkçe öğretmenleri Uzm. Öğrt Pınar Kızıldaş Çakır , Uzm.öğrt Mustafa Ilgar ve Rehber Öğretmeni Muhammed Coşkun’dur. Hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Psikoloji bölümü öğretim görevlisi Doç. Dr. Mehmet Emin Turan tarafından tüm sorular incelenerek

uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama 1 Nisan -10 Haziran tarihleri arasında dört oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Her oturumda Martı kitabı ile okuduğunu anlama ölçeği okuma parçaları deney grubu öğrencilerine okutulmuş ve hazırlanan etkinlikler bibliyoterapi işlem basamaklarına uygun bir şekilde uygulanmıştır. Oturumlardaki metin okuma ve etkinliklere ilişkin hafta dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Oturumlardaki İşlemlere İlişkin Hafta Dağılımı

Oturumlar	Hafta	Yapılan İşlemler
1.Oturum	Nisan 1. Hafta	Okuduğunu anlama ön test uygulaması, Akademik dayanıklılık ön test uygulaması
	Nisan 2. Hafta	Bibliyoterapi hakkında bilgilendirme, Martı kitabı okuması,
2.Oturum	Nisan 3. Hafta	EGB parçasının okunması EGB parçasına ilişkin etkinliklerin yapılması, Martı kitabı okuması
	Nisan 4. Hafta	Bibliyoterapi işlem basamakları hakkında bilgilendirme, özdeşim kurma etkinlikleri uygulaması OMS parçasının okunması OMS parçasına ilişkin etkinliklerin yapılması
3.Oturum	Mayıs 1. Hafta	O parçasının okunması O parçasına ilişkin etkinliklerin yapılması Katarsis etkinlikleri uygulaması
	Mayıs 2. Hafta	Martı hikâye kitabı soru ve etkinlikleri uygulaması İç görü ve genelleştirme etkinlikleri uygulaması,
4.Oturum	Mayıs 3. Hafta	RO parçasının okunması, RO parçasına ilişkin etkinliklerin yapılması
	Mayıs 4. Hafta	Okuduğunu anlama son test uygulaması
	Haziran 1. Hafta	Akademik dayanıklılık son test uygulaması ve değerlendirme

Asagdaki tabloda Marti Jonathan ile benzer yönelimleri yaziniz

Marti Jonathan	Ben

Asagdaki tabloda Marti Jonathan ile faki yönelimleri yaziniz

Marti Jonathan	Ben

Özdeşim Kurma Soruları

- Marti hikayesinde ana kahraman kimdir?
Marti Jonathan Livingston
- Marti adlı eserin yahu kadrosu hangi varliklardan olusmaktadir?
Martin'den.
- Marti adlı eserin konusu nedir, eserde yer alan ittifak nelerdir?
Eserin konusu buradaki martinin kalpini dirime cikmasi.
- Kitabi / Sinlere bagli kst mgen / Dahildeg ien kst mgen / Ben de sevgiler / Sinlere bagli kst mgen / Farkli almay sevgiler / Ben de sevgiler
- Sinlere bagli kst mgen / Dahildeg ien kst mgen / Ben de sevgiler / Sinlere bagli kst mgen / Farkli almay sevgiler / Ben de sevgiler
- Sizin de hayatimda veya sosyal çevremizde bulun bir problemle karsilasm oldu mu? Ben. Gerek burada tec-nesele sinlerin dirime cikmak degi?
- Bu problemlerin onlarida nani etkiler ortaya koyduysun duydunuyorsunuz?
insanlara bagli kst mgeni duydum.
- Bu hikayeyi begendin mi?
Evet
- Marti Jonathan'ın dile getirdigi gibi "Çehaletimiz kuralabilir, becerilerimizi, yeteneklerimizi ve zekâmızı kullanarak kendimizi bulabiliriz, kendimizi olabliriz. En önemlisi öğüt olabliriz" sözün sizin içinizde de maceralar yaratma, hayallerinizi gerçekleştirme işi uyandırmı mı?
Evet

Oturumlarda yapılan uygulamalardaki katarsis sorularının uygulanmasına ilişkin bazı öğrenci örnekleri Şekil 8’de sunulmuştur.

Katarsis (Anınma) soruları

- Mart Jonathan'ın ailesinin ona ona yönelik takındığı tutum nedir?

Yapamayacağı, dönmemes

Katarsis (Anınma) soruları

- Mart Jonathan'ın ailesinin ona ona yönelik takındığı tutum nedir?

Değerli, duyulmaz.

- Siz hayatınızda buna benzer bir durum yaşadınız mı, neler hissettiniz nasıl bir çıkış yolu buldunuz?

Yaratıcı bir hobi olarak yapmayı, en azından sadece yapmak istediğim, söylediğimde olumlu yanıt alırdım. Belki denildi, yapmadın - şifrların denildi Ama ben yapmadım, yazmadım. Yaratıcı devam ediyordum, bitirdiğim kitapların da var. Zihnette ki eksikliklerim var ama yapmadım gerine onları tamamlama ç-
 • Jonathan'ın kendini sorgulaması, yaratılışın ve var olmanın temel gayesinin basit bir yeme-içme olmadığını dile getirmesi ve diğerleri gibi olmama gayesini neye bağlıyorsunuz?

Düşüncelerin öngörük ve farklılığı

- Siz hangi maceralara atılmayı istediniz guan yapmak istediğiniz ama çevrenizin ve ailenin hevesinizi kumasından çekindiklerinizi yazar mısınız?

Yaratıcı, yaratıcı olmak

Çocuklar, büyüye gamet

İlhamı, baskı, rahatsızlık olamaz (başarılılık, ancak izin vermiyorlar)

Kendi olmak

Kendi evime gitmek

- Siz hayatınızda buna benzer bir durum yaşadınız mı, neler hissettiniz nasıl bir çıkış yolu buldunuz?

Fazla hatırlıyorum, onun ben her zaman bir çıkış buldum.

- Jonathan'ın kendini sorgulaması, yaratılışın ve var olmanın temel gayesinin basit bir yeme-içme olmadığını dile getirmesi ve diğerleri gibi olmama gayesini neye bağlıyorsunuz?

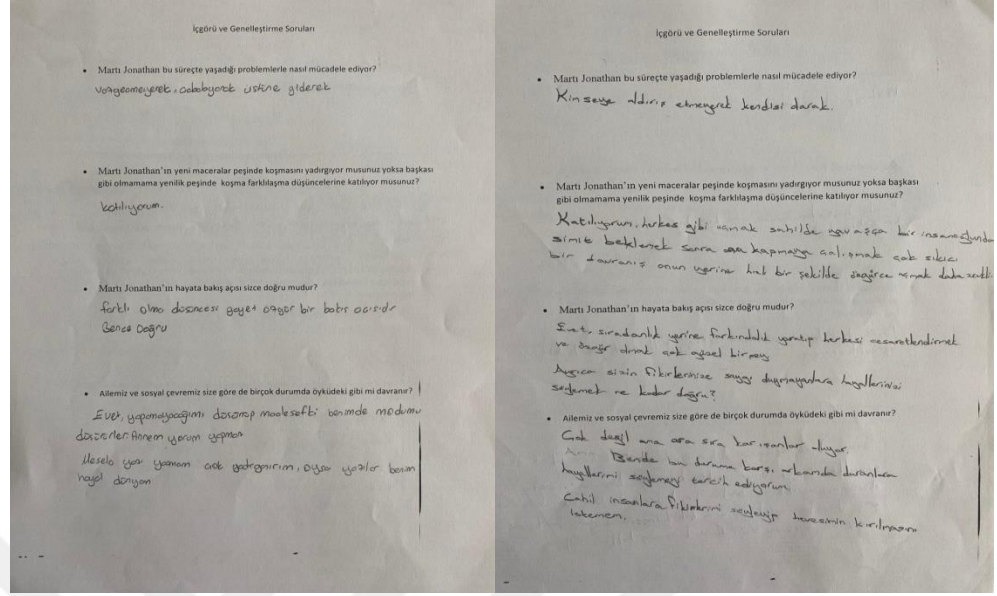
Basit bir hayat yaşamama istediği. Sadece olmak ve hatırlamak, gerçek hatırlamak.

- Siz hangi maceralara atılmayı istediniz guan yapmak istediğiniz ama çevrenizin ve ailenin hevesinizi kumasından çekindiklerinizi yazar mısınız?

Sadece olmak istiyordum. Ailem en küçük desteklerin fikret sevin sevinlikle 10 yıl diğer aileler beklerken başına sürerler olmaları gerektiğini söylüyorlar. Hayatları, bu beni çok rahatsız ediyor. Çünkü düşünüyorum, gerçeklikler onun çok bilginin davranışları ben size söyleyemiyordum. Sizin barm korumaya tutulma yok.

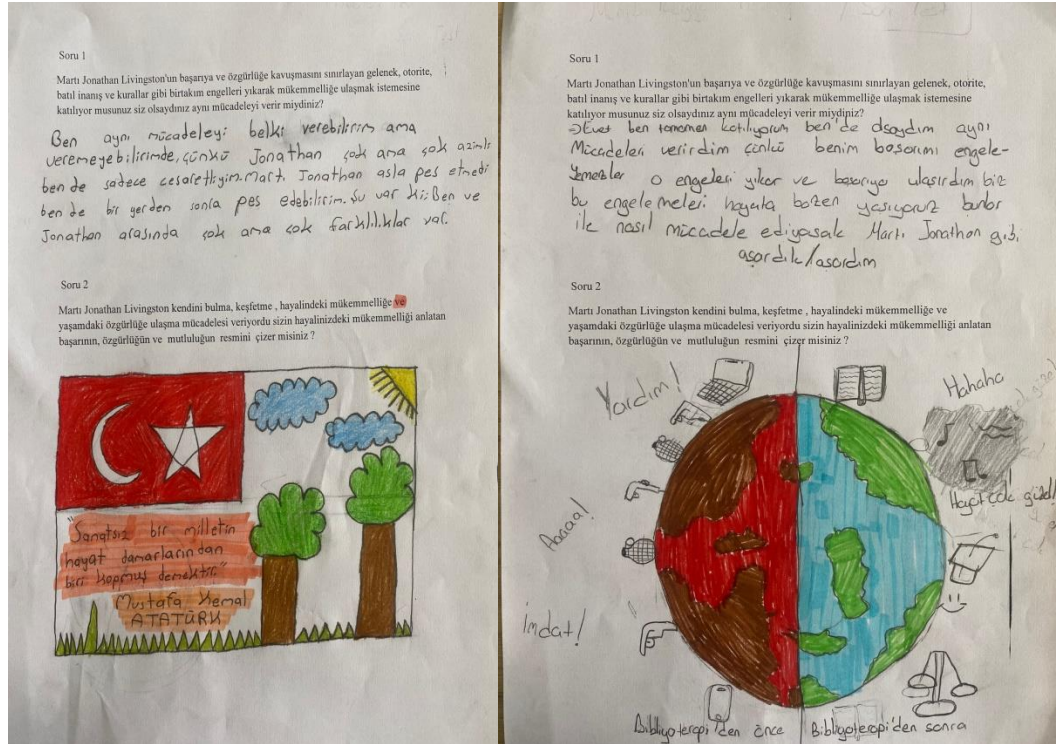
53

Oturumlarda yapılan uygulamalardaki içgörü ve genelleştirme sorularının uygulanmasına ilişkin bazı öğrenci örnekleri Şekil 9’da sunulmuştur.

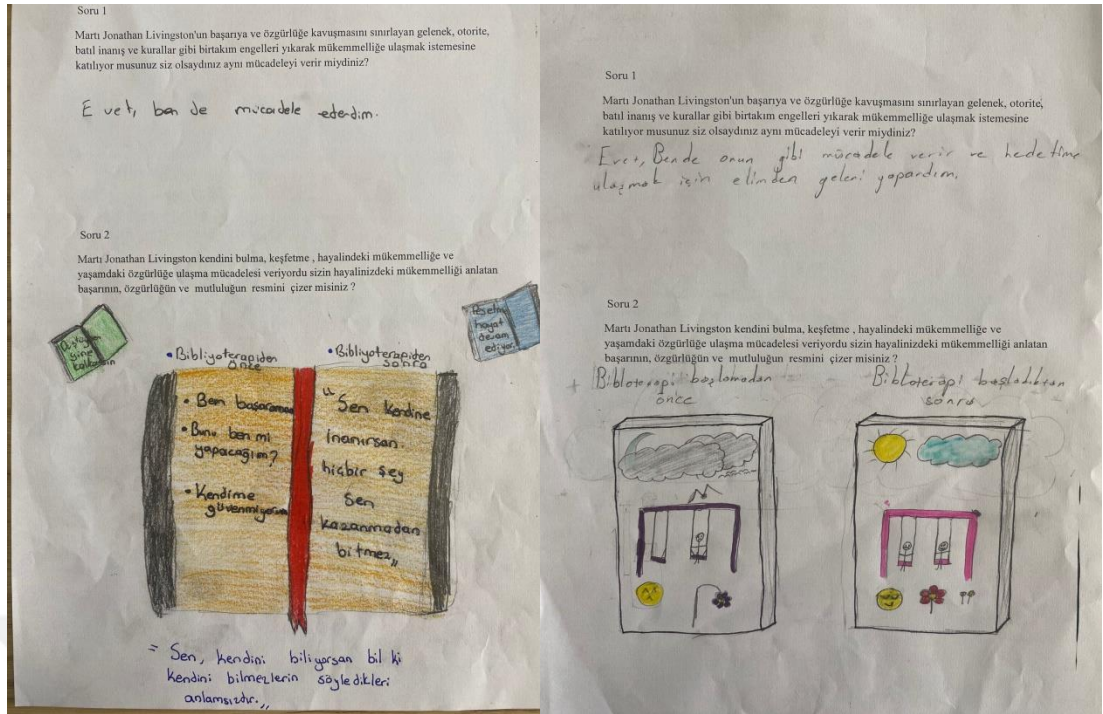


Şekil 9. Oturumlarda Uygulanan İçgörü ve Genelleştirme Sorularına İlişkin Öğrenci Uygulama Örnekleri

Oturumlarda martı kitabıyla ilgili yapılan etkinliklere ilişkin öğrenci örnekleri Şekil 10 ve Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 10. Martı Kitabı Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Örnekleri



Şekil 11. Martı Kitabı Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Örnekleri

4.5.4. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Türkçe eğitiminde 14 yıldır aktif olarak çalıştığı için alanında oldukça tecrübelidir. Çalışma sürecinde ve araştırmanın uygulanmasında gereken adımları titizlikle takip etmiş, alan uzmanları ve psikolojik danışmanlarla kordineli bir şekilde etkinlikleri yürütmüştür. Öğrencilerin bibliyoterapi işlem basamaklarını etkili uygulayabilmeleri için etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük etmiş ve tez danışmanı gözetiminde; okul yöneticileri, alan uzmanları ve araştırmanın uygulandığı deney ve kontrol öğrenci grupları ile eşgüdümlü hareket etmiştir. Araştırma sürecinde öğrenciler için iyi bir rehber olmuştur. Araştırmacı, deney ve kontrol grubuna yapılan araştırma hakkında araştırmanın geçerlilik ve güvenliğine olumsuz etki etmeyecek şekilde açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca uygulama yapılacak olan okul ve sınıf ortamında öğrencilerin daha güvenli ve rahat hissedebilmeleri için çalışmaya etki edebilecek tüm yetkililerle gerekli ön görüşmeleri yapmıştır. Uygulama boyunca uygulayıcı psikolojik danışmanla beraber öğrencilerin gelişimlerini yakından gözlemlemiştir. Uygulama işlem basamaklarının katılımcılara gerekli şekilde tamamlanmasında etkili rol oynamış ve çalışmada kullanılacak gerekli notlar ile uygulama sonucunda elde edilen veriler toplandıktan sonra bibliyoterapi sürecini tamamlamıştır. Bibliyoterapi sürecini tamamladıktan

sonra nicel olarak elde ettiği verileri gerekli programlara kaydederek analiz sürecine başlamıştır.

4.5.5. Verilerin Analizi

Deney grubuna bibliyoterapi uygulamaları yapıp tamamlandıktan sonra elde edilen tüm ön test ve son test sonuçları ile birlikte akademik dayanıklılık ölçeğine ilişkin sonuçlar SPSS dosyasına kodlamalarla birlikte kaydedilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikleri ortaya koyabilmek için öğrencilerin verdikleri cevaplar SPSS programına olduğu gibi aktarılmış daha sonra doğru cevap şıkkı 1 yanlış ve boş cevap şıkları 0 olacak şekilde veri dönüşümü gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizlerden frekans ve ortalama kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin verilerin elde edilmesi için de T-testi analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo haline getirilerek yorumlamaları yapılmış ve ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

4.5.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde verilerin normal dağılım incelenmesi tem işlem basamağı olarak kabul görmektedir (Strunk ve Mvawita, 2021). Normal dağılım analizinde Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmaktadır. İlgili alan yazında bu çarpıklık ve basıklık değerlerinin $+1$ ve $+2$ aralığında olabileceğine ilişkin genel kabuller yer almaktadır (Mertler ve Vannatta, 2016). Bu ön koşulun test edilebilmesi için yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ölçek ve Testlerin Skewness ve Kurtosis Değerleri

Ölçekler ve Testler	N	Skewness		Kurtosis	
Akademik Dayanıklılık Ön-Test	30	-1,093	,427	1,634	,833
Akademik Dayanıklılık Son-Test	30	-,300	-,635	,830	,630
Okuduğu Anlama Ölçeği Ön- Test	30	,667	,427	,006	,833
Okuduğunu Anlama Ölçeği Son-Test	30	,447	,227	,007	,723

4.5.5.2. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verilerine ilişkin anlamlı ve doğru çıkarımlarda bulunabilmek o araştırmanın geçerliliği ile ilgilidir. Bir araştırmada geçerlilikten bahsedildiğinde dört tür geçerlilik söz konusu olmaktadır. İç geçerlilik, yapı geçerliliği, dış geçerlilik ve istatistiksel sonuç geçerliliği bu ifade edilen geçerlilik türleri olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2007). Çalışmanın istatistiksel sonuç geçerliliği o çalışmadaki örneklem yeterliliği ile kullanılan test ve uygulamaların güvenilir bir şekilde uygulanması ile ilişkilidir. Bir başka ifade ile, analiz yöntem ve tekniklerinin yapılan araştırmaya uygun olmasıdır. İç geçerlilik bağımlı ve bağımsız değişkenlerin nedensellik ilkesi çerçevesinde değerlendirilebilmesi, dış geçerlilik araştırmada elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesi ve yapı geçerliliği ise ölçümü gerçekleştirilen durumun ilgili teorik alt yapıda yer edinebilmesi ile ilgilidir (Karabulut, 2020).

Geçerlilik ise bilimsel çalışmalarda verilerin analizini, analizlerden elde edilen bulguları ve bu bulguların sonuçlardaki tutarlılığı olarak ifade edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu tez çalışmasında çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmanın başlangıcından itibaren gerek alan uzmanlarına gerekse de ölçme ve değerlendirme uzmanlarına başvurulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda çalışma yürütülmüştür. Ayrıca danışman görüşleri süreç içerisinde sık sık alınarak tezin son hali verilmiştir.

Araştırma öncesinde, süresinde ve verilerin analizinde ilgili alan yazın taraması detaylı bir şekilde gerçekleştirilerek çalışmanın yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili alan yazında çalışmanın önemi, gerekçesi belirtilip sınırları çizilerek çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. İstatistiksel verilerin geçerliliğinin artırılması için ise parametrik testler uygulanmıştır. Çalışmanın dış geçerliliğinin artırılabilmesi için kontrol ve deney gruplarındaki öğrenci yerleştirme işlemi yansız bir ekilde ve akademik olarak eşit seviyelerde bir dağılımla gerçekleştirilmiştir. Böylelikle sonuçların daha genellenebilir olması daha tarafsız olması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın güvenirlik boyutunda yapılan en önemli çalışma ise bibliyoterapi sürecinde kullanılan test ve formların uzman görüşleri ile hazırlanmış olmasıdır. Güvenirlik bir araştırmanın farklı gruplar kullanılarak tekrarlanan ölçümlerinde benzer sonuçları göstermesi olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk

vd, 2012). Bu çalışmada da süreç içerisinde yapılan ön uygulama ve ana uygulamanın sonuçlarındaki benzerlik, uzaman görüşlerinin alınması ve çalışmanın sık sık tekrar edilmesi güvenilirliğini artıran bir etken olarak değerlendirilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen verilere ilişkin sonuç tabloları ve yorumları ilgili alt başlıklar halinde bu bölümde sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi şudur:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı düzeyi nedir?

7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu alma başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için betimsel istatistiklerden frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Deney grubu katılımcıların Cinsiyet değişkenine ilişkin betimsel analizleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney Grubu Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet/ Deney Grubu	Sıklık	Yüzdelik
Kız Öğrenci	7	46,7
Erkek Öğrenci	8	53,3
Toplam	15	100,0

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunda bulunan 15 katılımcının 7’si kız öğrencilerden 8’i de erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız öğrenciler katılımcıların %46,7’sini erkek öğrenciler ise %53,3’ünü oluşturmaktadırlar.

Deney grubu ön test sonuçlarının ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 13 ‘de sunulmaktadır.

Tablo 13. Deney Grubu Ön Test Tüm Madde Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	15	1,5333	,51640
EGB1	15	2,0000	0,00000
EGB2	15	1,8000	,41404
EGB3	15	2,0000	0,00000
EGB4	15	2,0000	0,00000
EGB5	15	1,6667	,61721
EGB6	15	1,1333	,51640
EGB7	15	1,2667	,45774
EGB8	15	2,0000	0,00000
EGB9	15	1,4000	,63246
EGB10	15	1,0667	,25820
EGB11	15	1,4000	,50709
EGB12	15	1,8000	,41404
EGB13	15	1,4000	,50709
EGB14	15	1,8667	,35187
OMS1	15	1,4000	,50709
OMS2	15	1,7333	,45774
OMS3	15	1,0667	,59362
OMS4	15	1,8000	,56061
OMS5	15	1,8000	,56061
OMS6	15	1,8667	,35187
OMS7	15	1,6667	,48795

OMS8	15	2,0000	0,00000
OMS9	15	2,0000	0,00000
OMS10	15	1,2667	,45774
OMS11	15	1,0667	,25820
OMS12	15	1,8667	,35187
OMS13	15	1,9333	,25820
OMS14	15	1,5333	,51640
O1	15	1,4000	,50709
O2	15	1,1333	,35187
O3	15	1,2000	,56061
O4	15	1,3333	,48795
O5	15	1,3333	,61721
O6	15	1,2667	,59362
O7	15	1,4667	,63994
O8	15	1,4667	,63994
O9	15	1,4667	,51640
O10	15	1,0667	,70373
O11	15	1,8000	,41404
O12	15	1,6667	,48795
O13	15	1,7333	,45774
O14	15	1,4667	,51640
RO1	15	1,3333	,61721
RO2	15	1,7333	,45774
RO3	15	1,5333	,51640
RO4	15	1,3333	,61721
RO5	15	1,4667	,51640
RO6	15	1,8667	,35187

RO7	15	1,8667	,35187
RO8	15	1,4000	,63246
RO9	15	1,7333	,45774
RO10	15	1,7333	,59362
RO11	15	1,5333	,51640
RO12	15	1,8667	,35187
RO13	15	1,7333	,45774
RO14	15	1,8000	,41404

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunda en düşük ortalamanın 1.0667 ile OMS11, O10 ve EGB10 maddelerinde olduğu görülmektedir. En yüksek ve tam ortalamaya sahip olan maddeler ise EGB1, EGB3, EGB4, EGB8, OMS8 ve OMS9 olarak saptanmıştır. Bir başka ifade ile başarı testinin maddelerinin ortalaması 1.0677'den başlayarak 2'ye kadar çeşitlilik göstermektedir.

Deney grubu ön testteki okuma parçalarının ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Deney Grubu Ön Test Okuma Parçalarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
EGB	15	22,8	1,52128
OMS	15	21,2	1,47358
O	15	19,8	2,56905
RO	15	22,9333	2,31352

Tablo 14 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının ön test ortalamalarının EGB için 22,8, OMS için 21,2, O için 19,8 ve RO için 22,9333 olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın olduğu okuma parçası O, en yüksek ortalamanın olduğu okuma parçası RO olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubu ön test verilerine ilişkin bilgiler Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15. Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarına İlişkin Veriler

Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	15	1,4667	,51640
EGB1	15	1,67	,488
EGB2	15	1,53	,516
EGB3	15	1,93	,258
EGB4	15	1,87	,352
EGB5	15	1,47	,516
EGB6	15	1,20	,414
EGB7	15	1,27	,458
EGB8	15	1,87	,352
EGB9	15	1,40	,507
EGB10	15	1,07	,258
EGB11	15	1,47	,516
EGB12	15	1,53	,640
EGB13	15	1,67	,488
EGB14	15	1,60	,507
OMS1	15	1,33	,488
OMS2	15	1,67	,488
OMS3	15	1,20	,561
OMS4	15	1,80	,414
OMS5	15	1,80	,414

OMS6	15	1,73	,458
OMS7	15	1,53	,516
OMS8	15	1,73	,458
OMS9	15	1,67	,617
OMS10	15	1,27	,458
OMS11	15	1,20	,414
OMS12	15	1,53	,516
OMS13	15	1,60	,507
OMS14	15	1,47	,516
O1	15	1,33	,488
O2	15	1,27	,458
O3	15	1,27	,594
O4	15	1,33	,488
O5	15	1,47	,516
O6	15	1,27	,594
O7	15	1,67	,617
O8	15	1,53	,640
O9	15	1,53	,640
O10	15	1,40	,632
O11	15	1,60	,507
O12	15	1,60	,507
O13	15	1,47	,516
O14	15	1,40	,507
RO1	15	1,47	,640
RO2	15	1,53	,516
RO3	15	1,53	,516
RO4	15	1,40	,507

RO5	15	1,33	,488
RO6	15	1,73	,458
RO7	15	1,73	,458
RO8	15	1,33	,617
RO9	15	1,67	,488
RO10	15	1,53	,640
RO11	15	1,53	,516
RO12	15	1,73	,458
RO13	15	1,53	,516
RO14	15	1,73	,458

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde OMS11 maddesinin 1.20 ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamanın 1.93 ile EGB3 maddesinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu ön testteki okuma parçalarının ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Kontrol Grubu Okuma Parçaları Ön Test Sonuçları

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
EGB	15	21,5333	2,19957
OMS	15	21,5333	2,82506
O	15	20,1333	2,69568
RO	15	21,8	3,62925

Tablo 16 incelendiğinde okuma parçalarına ilişkin kontrol grubunun ön test sonuçlarında en yüksek ortalamanın 21,8 ile RO olduğu, en düşük ortalamanın ise 20,13 ile O parçasının olduğu görülmektedir. EGB ve OMS okuma parçalarının ortalamalarının 21,53 olduğu görülmektedir.

Kontrol ve deney grubu katılımcılarının okuma parçalarına ilişkin ön test sonuçları karşılaştırmalı olarak Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kontrol ve Deney Grubu Katılımcılarının Okuma Parçalarına İlişkin Ön Test Sonuçları

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Deney Grubu	Kontrol Grubu
EGB	15	22,8	21,5333
OMS	15	21,2	21,5333
O	15	19,8	20,1333
RO	15	22,9333	21,8

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda en yüksek ortalamanın RO okuma parçasına ait olduğu görülmektedir. Her iki grup için de en düşük ortalamanın O metnine ait olduğu görülmektedir. Yapılan SPSS kodlamasında bir katılımcının her bir okuma parçası için ulaşabileceği en yüksek puan 28’dir. Ön test sonuçları incelendiğinde katılımcıların Türkçe dersinde göstermiş oldukları başarı düzeyi her bir okuma parçası ortalamalarına göre orta düzeyin üzerinde saptanmıştır.

5.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde kurgulanmıştır:

2. Öğrencilerin bibliyoterapi öncesinde akademik dayanıklılık düzeyleri nasıldır?

Akademik Dayanıklılık ölçeğinin deney grubu ön test sonuçlarına ilişkin ortalama ve standart sapma verilerine ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Ön-Test Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
M1	15	4,4	1,18322
M2	15	5,1333	1,45733
M3	15	5,5333	0,99043

M4	15	4,4	2,02837
M5	15	4,3333	1,87718
M6	15	4,6667	1,83874

Tablo 18 incelendiğinde en yüksek madde ortalamasının 5,53 ile M3 maddesinin olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise 4.4 ile M1 ve M4 maddelerine ait olduğu görülmektedir. Deney grubu Akademik dayanıklılık ölçeğinin cinsiyet değişkenine ilişkin T-testi sonuçlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney Grubu Ön-Test Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
M1	Kız Öğrenci	7	4,7143	1,1127
	Erkek Öğrenci	8	4,125	1,24642
M2	Kız Öğrenci	7	5,2857	1,49603
	Erkek Öğrenci	8	5	1,51186
M3	Kız Öğrenci	7	6	0,8165
	Erkek Öğrenci	8	5,125	0,99103
M4	Kız Öğrenci	7	4,8571	2,34013
	Erkek Öğrenci	8	4	1,77281
M5	Kız Öğrenci	7	5	1,52753
	Erkek Öğrenci	8	3,75	2,05287
M6	Kız Öğrenci	7	4,5714	1,51186
	Erkek Öğrenci	8	4,75	2,18763

Tablo 19 incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamalarının M6 haricinde erkek öğrencilere göre tüm maddelerde yüksek olduğu görülmektedir. T-Testi anlamlı farklılaşmalara ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Cinsiyet Değişkeni T-Testi Analiz Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
M1	,001	,982	,960	13	,355
			,967	12,988	,351
M2	,030	,865	,367	13	,720
			,367	12,772	,719
M3	,068	,799	1,848	13	,087
			1,874	12,968	,084
M4	1,081	,317	,806	13	,435
			,791	11,133	,446
M5	,576	,461	1,320	13	,209
			1,348	12,720	,201
M6	1,608	,227	-,181	13	,859
			-,186	12,413	,856

Tablo 20 incelendiğinde Cinsiyet değişkeninin Akademik Dayanıklılık Ölçeği ile yapılan T-testi analizi sonucunda deney grubunda maddelerin tamamında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>.05$).

Kontrol Grubunun Akademik Dayanıklılık Ön test sonuçlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu Ön- Test Betimsel Bulgular

Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
M1	15	3,6	1,99284

M2	15	5,6	1,63881
M3	15	5	1,25357
M4	15	4,1333	2,19957
M5	15	5,5333	2,03072
M6	15	5	2

Tablo 21 incelendiğinde kontrol grubunda en yüksek ortalamanın 5,6 ile M2 de olduğu, en düşük ortalamanın ise 3,6 ile M1’de olduğu görülmektedir. Kontrol Grubunun cinsiyet değişkeni ile gerçekleştirilen T- Testi analizine ilişkin Sonuçlar Tablo 22 ve Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 22. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu T-Testi Betimsel Bulgular

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
M1	Kız Öğrenci	8	3,25	2,25198
	Erkek Öğrenci	7	4	1,73205
M2	Kız Öğrenci	8	5	2
	Erkek Öğrenci	7	6,2857	0,75593
M3	Kız Öğrenci	8	4,875	0,64087
	Erkek Öğrenci	7	5,1429	1,77281
M4	Kız Öğrenci	8	4,375	2,32609
	Erkek Öğrenci	7	3,8571	2,19306
M5	Kız Öğrenci	8	5,375	1,99553
	Erkek Öğrenci	7	5,7143	2,21467
M6	Kız Öğrenci	8	4,875	2,58775
	Erkek Öğrenci	7	6,1429	1,21499

Tablo 23. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Kontrol Grubu Ön-Test Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
M1	3,875	0,071	-0,714	13	0,488
			-0,728	12,825	0,48
M2	14,595	0,002	-1,598	13	0,134
			-1,686	9,187	0,125
M3	4,434	0,055	-0,4	13	0,695
			-0,379	7,368	0,716
M4	0,182	0,677	0,442	13	0,666
			0,444	12,907	0,665
M5	0,014	0,908	-0,312	13	0,76
			-0,31	12,253	0,762
M6	5,685	0,033	-1,183	13	0,258
			-1,239	10,215	0,243

Tablo 22 ve 23 incelendiğinde, erkek öğrencilerin M4 hariç diğer tüm maddelerde kız öğrencilerden daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Yapılan T-testi analizinde M2 ve M6’da Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşmalar görülmektedir ($p<.05$). Bu anlamlı farklılaşmalar erkek öğrenciler lehinedir. Erkek öğrencilerin ilgili maddelere kız öğrencilerden daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. M2 “Başarmamın zor olduğu görevlerde bile yılmadan çalışırım.” Ve M6 “Okuldaki başarısızlıkla başa çıkmada iyiyimdir.(Ev ödevlerimde olumsuz bir geri bildirim, kötü bir not gibi)” olarak ölçekte yer almaktadır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçünü alt problemi şu şekilde kurgulanmıştır:

3. Bibliyoterapinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri nelerdir?

Bibliyoterapinin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisini incelemek için deney grubunun son-test puanları analiz edilmiştir. Yapılan analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son-Test Betimsel Analizler

Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
EGB1	15	2,0000	0,00000
EGB2	15	1,8667	,35187
EGB3	15	2,0000	0,00000
EGB4	15	2,0000	0,00000
EGB5	15	1,8667	,35187
EGB6	15	1,5333	,51640
EGB7	15	1,6000	,50709
EGB8	15	2,0000	0,00000
EGB9	15	1,7333	,45774
EGB10	15	1,60	,507
EGB11	15	1,80	,414
EGB12	15	1,93	,258
EGB13	15	1,80	,414
EGB14	15	1,93	,258
OMS1	15	1,80	,414
OMS2	15	1,93	,258
OMS3	15	1,80	,414
OMS4	15	2,00	0,000
OMS5	15	1,93	,258
OMS6	15	1,93	,258
OMS7	15	1,93	,258
OMS8	15	2,00	0,000

OMS9	15	2,00	0,000
OMS10	15	1,80	,414
OMS11	15	1,73	,458
OMS12	15	1,87	,352
OMS13	15	1,87	,352
OMS14	15	1,87	,352
O1	15	1,80	,414
O2	15	1,67	,488
O3	15	1,67	,488
O4	15	1,67	,488
O5	15	1,73	,458
O6	15	1,73	,458
O7	15	1,73	,458
O8	15	1,93	,258
O9	15	1,67	,488
O10	15	1,80	,414
O11	15	1,93	,258
O12	15	1,87	,352
O13	15	1,93	,258
O14	15	1,80	,414
RO1	15	1,87	,352
RO2	15	1,87	,352
RO3	15	1,67	,488
RO4	15	1,87	,352
RO5	15	1,73	,458
RO6	15	1,93	,258
RO7	15	1,87	,352

RO8	15	1,80	,414
RO9	15	1,87	,352
RO10	15	1,87	,352
RO11	15	1,87	,352
RO12	15	1,93	,258
RO13	15	1,87	,352
RO14	15	1,93	,258

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu son-test analizleri doğrultusunda en düşük ortalamanın 1.53 ile EGB6 maddesi olduğu, en yüksek ortalamaların ise 2,00 tam puan ile EGB maddelerinden 1,3,4,8 ve OMS8 ile OMS9 olduğu görülmektedir. Deney grubunun son-test puanları okuma parçaları ortalamaları açısından incelenmiş ve bu analize ilişkin veriler Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Deney Grubu Okuma Parçalarına İlişkin Analiz Sonuçları

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
EGB	15	25,6667	1,63299
OMS	15	26,4667	1,35576
O	15	24,9333	2,18654
RO	15	25,9333	1,48645

Tablo 25 incelendiğinde deney grubuna ait son-test sonuçlarında en yüksek ortalamanın OMS okuma parçasında 26,46 olduğu görülmektedir. İlgili analizlerde en düşük ortalama 24,93 ile O okuma parçasında yer almaktadır. Okuma parçalarında alınabilecek maximum puan 28’dir. Deney grubun okuma parçalarına ilişkin son- test sonuçlarının çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Deney grubu ön-test ve son-test üzerinde bibliyoterapi etkisinin incelenmesi için ön-test ve son-teste ilişkin veriler karşılaştırılmış ve Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Deney Grubu Okuma Parçalarına İlişkin Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Ön-Test	Son-Test
EGB	15	22,8	25,6667
OMS	15	21,2	26,4667
O	15	19,8	24,9333
RO	15	22,9333	25,9333

Tablo 26 incelendiğinde Bibliyoterapi alan deney grubu öğrencilerinin EGB okuma parçasında yaklaşık 3 puan, OMS okuma parçasında 5 puan, O okuma parçasında 5 puan ve RO okuma parçasında 3 puan son- test lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bibliyoterapi alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri artmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde kurgulanmıştır:

4. Bibliyoterapinin öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Deney grubunun terapik tedavi uygulandıktan sonraki akademik dayanıklılıklarını saptamak için son test sonuçlarına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunun son test sonuçlarına ilişkin betimsel analizleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel Bulgular

M1	15	0	5,8000	,77460
M2	15	0	5,5333	1,06010
M3	15	0	5,8667	,74322
M4	15	0	5,3333	1,17514
M5	15	0	5,4000	1,18322

M6	15	0	5,6667	,81650
----	----	---	--------	--------

Tablo 27 incelendiğinde deney grubu son test uygulamalarında en yüksek ortalamanın 5,86 ile M3’de yer aldığı görülmektedir. En düşük ortalama ise 5,33 ile M4’de yer almaktadır. Deney grubu ön ve son test madde ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Deney Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler	N	Ön-Test	Son-Test
M1	15	4,4	5,8000
M2	15	5,1333	5,5333
M3	15	5,5333	5,8667
M4	15	4,4	5,3333
M5	15	4,3333	5,4000
M6	15	4,6667	5,6667

Tablo 28 incelendiğinde deney grubunun Akademik dayanıklılık Ölçeğinde ön-test ve son- test puanları arasında tüm maddelerde Son- test lehine ortalama artışlarının olduğu görülmektedir. Deney grubunda yapılan terapik uygulamalar sonrasında katılımcı öğrencilerin başarı, motivasyon ve öğrenme algılarında artış olduğu görülmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde kurgulanmıştır:

5. Bibliyoterapi alan ve almayan öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşma mevcut mudur?

İlgili alt probleme ilişkin bulguların saptanması için deney ve kontrol grubunun akademik dayanıklılık son-test verileri analiz edilmiştir. Akademik

dayanıklılık son-test sonuçlarına ilişkin karşılaştırılmalı veriler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Akademik Dayanıklılık Ölçeği Son-Test Sonuçlarının Gruplar Bazında Karşılaştırılması

Akademik Dayanıklılık Ölçeği Son-Test		Ortalamalar	
Değişkenler	Katılımcı Sayısı	Kontrol Grubu	Deney Grubu
M1	15	3,7333	5,8000
M2	15	5,4667	5,5333
M3	15	4,6667	5,8667
M4	15	4,2667	5,3333
M5	15	5,4667	5,4000
M6	15	5,4667	5,6667

Tablo 29 incelendiğinde Akademik Dayanıklılık ölçeğinin son-test puanlarının deney grubu lehine artış gösterdiği görülmektedir. Bibliyoterapi uygulamasını tamamlayan deney grubu öğrencilerinin bibliyoterapi almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna ait verilerde en düşük ortalama 3,73 ile M1 olarak yer alırken, deney grubunda en düşük ortalama 5,33 ile M4 olarak yer almıştır. En düşük madde ortalamasında deney grubu ve kontrol grubu arasında ,60 oranında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma mevcuttur. Bibliyoterapi alan öğrencilerin akademik dayanıklılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

5.6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı problemi şu şekilde kurgulanmıştır:

6. Bibliyoterapi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde anlamlı farklılaşma var mıdır?

İlgili alt probleme ilişkin bulguların elde edilmesi için bibliyoterapi ile öğrenme arzusu geliştirilen deney grubu ile kontrol grubu arasında ortalamalar açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Kontrol ve Deney Grubu Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Okuma Parçaları	Katılımcı Sayısı	Kontrol Grubu	Deney Grubu
EGB	15	22,4000	25,6667
OMS	15	20,6000	26,4667
O	15	21,0000	24,9333
RO	15	22,4667	25,9333

Tablo 30 incelendiğinde Bibliyoterapi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri EGB okuma parçasında 3 puan, OMS okuma parçasında 6 puan, O okuma parçasında yaklaşık 4 puan ve RO okuma parçasında yaklaşık 3 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bibliyoterapi alan ve almayan öğrenciler arasına 3 ile 6 puanlık bir başarı düzeyi farklılığı oluşmaktadır. Bibliyoterapi öğrencilerin başarı düzeylerini artırmıştır.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonuçları ilgili alan yazın ile tartışılarak araştırma alt problemleri başlıkları çerçevesinde sunulmuş ve araştırmanın bulguları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Nicel araştırma sürecinden elde edilen verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarında ön test sonuçlarının birbirine denk olduğu, bibliyoterapi süreci ardından gerçekleştirilen son test sonuçlarında deney grubu lehine artış olduğu görülmektedir. Bu elde edilen bulgu ile birlikte bibliyoterapi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve akademik dayanıklılıklarını artırarak olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

6.1. Araştırma Sorularının Sonuç ve Tartışmaları

6.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın ilk sorusu olan “Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı düzeyi nedir?” sorusu ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Türkçe dersinde öğrenci başarı düzeyleri ön-test incelemelerinde deney grubunun 19-23 puan bazında kontrol grubunun ise 20-22 puan bazında seyrettiği görülmektedir. Okuma parçalarının her biri 28 tam puana sahip olduğu için her iki grup için Türkçe başarı düzeyi ortalamanın üzerindedir. Deney ve kontrol grupları ön test sonuçlarında birbirine yakın başarı düzeyleri sergilemişlerdir. Katılımcı öğrenciler genel anlamda Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı ölçeğinde başarılı olarak değerlendirilmiştir.

Sert (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin içinde bulundukları koşullara göre değişiklik gösterebildiğini ifade etmiştir. Altunkaya (2018) okuduğunu anlama becerisinin öğrencinin öz yeterlilik algısıyla doğrudan ilişkili olduğu, öğrenci algısını artırdığında okuma becerisinin de olumlu yönde artış gösterdiğini saptamıştır. Yiğit (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada mevcut Türkçe dersi çalışmalarının okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çalışmasında akran öğrenme uygulaması. Akran öğrenmenin

öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını olumlu ve yüksek düzeyde etkilediğini saptamıştır.

Alan yazında birçok çalışmada öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı düzeyleri ve farklı değişkenlerle ilişkisi ile ele alınmıştır (Arslan, 2013; Çakır, 2019; Altunkaya, 2018). İlgili çalışmalarda Türkçe dersinde öğrenci başarılarını orta düzeyde veya orta düzeyin üzerinde saptayan veriler mevcuttur. Bir başka ifade ile başarı düzeyi çalışılan seviye ve gruba göre farklılıklar göstermektedir.

6.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğrencilerin bibliyoterapi öncesinde akademik dayanıklılık düzeyleri nasıldır?” sorusu ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Bibliyoterapi alamadan önce öğrencilerin akademik dayanıklılıklarına ilişkin veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin puanlarının 4,33 ile 5,53 arasında değişkenlik gösterdiği, kontrol grubunda ise 3,6 ile 5 pan arasında farklı değerlere sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar ele alındığında kontrol grubundaki kız öğrencilerin bazı maddelerde (M2 ile M6) akademik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aydın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada okula aidiyet hissinin akademik dayanıklılığı artırdığını ifade etmiştir. Gizir (2004) çalışmasında iç ve dış etkenlerin öğrencilerin akademik dayanıklılıkları üzerinde etkisini incelemiş ve bu değişkenlerin olumlu olumsuz durumlarının akademik dayanıklılığı aynı yönde etkilediğini saptamıştır. Sadioğlu (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin akademik yılmazlıkları ve başarıları üzerinde çalışmıştır. Öğretmenin ders içerisinde sergilemiş olduğu güdüleyici davranışların öğrencilerin akademik yılmazlıklarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Akademik dayanıklılığı farklı birçok değişkenle ele alan çalışmalar mevcuttur (Martin ve Marsh, 2006; Masten vd., 2014; Borman ve Overman, 2004). Cinsiyet değişkeni de farklı açılardan bu çalışmalarda ele alınmış ve farklılara rastlanmıştır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonucun alan yazın çerçevesinde dikkate alınan ve araştırılan bir konu olduğu görülmektedir.

6.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Bibliyoterapinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırma sonucunda bibliyoterapinin başarı düzeyine etkisi incelendiğinde deney grubunun son-test verileri incelenmiştir. Deney grubuna ait ön-test ve son-test verileri karşılaştırıldığında son test lehine 3 ile 5 puan arasında artış görülmektedir. Yani bibliyoterapi alan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarı seviyelerinde artış görülmektedir.

Uyar (2020), yapmış olduğu çalışmada bibliyoterapinin okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme tekniklerini geliştirdiğini saptamıştır. Şahin (2019) yapmış olduğu çalışmada bibliyoterapinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. İnan ve Erkuş (2018) yürüttükleri çalışma ile bibliyoterapinin öğrenci algısını olumlu yönde geliştirdiğini saptamışlardır. Al Darwish (2015) çalışmasında bibliyoterapi ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilebildiğini belirtmiştir. Tekel (2021) gerçekleştirdiği çalışmada bibliyoterapi ile birlikte sunulan rehberlik hizmetlerin öğrencilerin sosyal, duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini saptamıştır.

Bibliyoterapinin faydalarında kişilerde var olan değerlerin artırılması ve bilişsel yönden zenginleştirilmesi yer almaktadır Bal, 2018; Belen, 2014; Büyüksakallı, 2022; Cheek, 1992; Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006; Danielson ve LaBonty, 2009; İlter, 2015; Taş, 2019) Bu bağlamda elde edilen sonuç alan yazında bahsi söz konusu olan yararlar kapsamında değerlendirilebilmektedir.

6.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Bibliyoterapinin öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular şöyledir:

Araştırma sonucunda bibliyoterapinin akademik dayanıklılık seviyelerine ilişkin etkisi incelendiğinde deney grubunda bibliyoterapi öncesi ve sonrasına ilişkin verilerde son-test puanlarında artışlar görüldüğü görülmektedir. Bibliyoterapi alan öğrencilerin akademik dayanıklılıklarının arttığı görülmektedir.

Öncü (2012) yapmış olduğu çalışmada bibliyoterapinin okullarda öğrenciler için iyi bir psikolojik destek yöntemi olduğunu bulgulamıştır. Solow (2018) çalışmasında bibliyoterapinin öğrencilerde empati yeteneğini geliştirdiğini saptamıştır. Luna (2017) çalışmasında bibliyoterapiyi öğrencilerin benlik algılarını geliştirme aracı olarak kullanmıştır. Bouley ve Godfrey (2008) çalışmasında bibliyoterapinin çocuklarda bilişsel farkındalığa olumlu katkılar sağladığını bulgulamışlardır. Hieb (1997) çalışmasında öğrenci güçlüğü çeken öğrenciler ile uyguladığı bibliyoterapinin öğrenmelerine katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Bibliyoterapinin kişisel bir keşfediş serüveni olduğu, kişinin kendi kendine bir tedavi süreci olarak sorunlu özelliklerini geliştirebilme becerisi olarak ifade edildiği görülmektedir (Büyüksakallı, 2022). Aynı zamanda sürecin öğrencilerde çok erken yaşlarda başlayan bir empati geliştirme ve içgörü kazandırma olduğu da vurgulanmaktadır (Forgan, 2002; Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007). Bu çalışmada da deney grubunda bibliyoterapi ile görülen bu akademik dayanıklılıktaki artış, öğrencilerin bir içgörü kazandığını göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgunun alan yazınca desteklendiği ifade edilebilir.

6.1.5. Beşinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Bibliyoterapi alan ve almayan öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı farklılaşma mevcut mudur?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırma sonucunda bibliyoterapi alan ve almayan öğrenciler arasında akademik dayanıklılık bakımından farklılıklar saptanmıştır. Bibliyoterapi alan öğrencilerin akademik dayanıklılık puanlarının almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bibliyoterapi alan öğrenciler almayanlara göre her maddeye daha fazla katılım göstermişlerdir.

Spear (1996) yaptığı çalışmada bibliyoterapinin çocuğun öz güvenini geliştirdiğini saptamıştır. Cheel (1992) yaptığı çalışmada bibliyoterapinin etkili bir değer eğitimi aracı olabildiğini bulgulamıştır. Borders ve Paisley (1992) yaptıkları çalışmada bibliyoterapi yöntemi kullanılan deney grubunun gelişimsel özelliklerinin daha olumlu seyrettiğini ifade etmişlerdir. Turan (2005) yaptığı çalışmada

bibliyoterapi yöntemini arkadaş edinmekte güçlük çeken öğrenciler üzerinde uygulamış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir.

Alan yazın incelemesinde, bibliyoterapinin öğrencilerin üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, bibliyoterapi sonucunda çevresi ile daha iyi empati kurabilmelerini, sosyal ve duygusal yönden olumlu gelişim gösterdikleri, problemlere yaklaşımında daha olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir (Elley, 2014; Solow, 2018; Bouley ve Godfrey, 2008). Akademik dayanıklılığın motivasyon, başarı ve uyum gibi değişkenlerden oluştuğu düşünüldüğünde bibliyoterapi ile akademik dayanıklılık arasında bir ilişki söz konusu olmaktadır. Bu çalışmada da bibliyoterapi alan öğrencilerin akademik dayanıklılıklarındaki artış alan yazın çerçevesinde anlamlı hale gelmiştir.

6.1.6. Altıncı Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Bibliyoterapi alan ve almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde anlamlı farklılaşma var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırma sonucunda bibliyoterapi alan ile almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinde göstermiş oldukları performansın alan öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir. Bibliyoterapi alan öğrenciler her bir okuma parçasında almayan öğrencilere göre 3 ile 6 puan arasında değişen başarı farkına sahip olmuşlardır. Bibliyoterapi öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performanslarını artırmıştır.

Sullivan ve Strang (2002) çalışmalarında bibliyoterapi yönteminin okuma oranını artıracağını dile getirmişlerdir. Bibliyoterapinin öğrencilerde olumlu akademik gelişim sağladığı, bilişsel süreçlerini ve zihinsel gelişimlerini olumlu etkilediği bazı çalışmalarda dile getirilmiştir (Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006; Danielson ve LaBonty, 2009; İlter, 2015; Taş, 2019). Bu bağlamda çalışmanın alan yazında var olan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiş ve ilgili alt başlıklarda sunulmuştur.

6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı sınıf seviyelerinde tekrarlanıp gerçekleştirilebilir.
- Araştırma evreni Ağrı ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genelleştirilebilirliğinin artırılması için farklı illerde gerçekleştirilebilir ve karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırma nicel olarak düzenlenmiş ve analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama araçları da kullanılarak araştırma uygulanabilir ve geliştirilebilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada bibliyoterapinin okuduğunu anlama başarı testine öğrenci performanslarını artırdığı saptanmıştır. Bu yüzden Türkçe derslerinde bibliyoterapi uygulamalarının gerçekleştirilmesi değerli görülmektedir.
- Araştırmada bibliyoterapinin öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Akademik dayanıklılıkla ilgili öğrencilere ek çalışmalar bibliyoterapi uygulanarak gerçekleştirilebilir.
- Bibliyoterapinin öğrenci başarısını olumlu yönde artırdığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin bibliyoterapiyi derslerinde kullanılması teşvik edilebilir.
- Bibliyoterapi ile ilgili öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü.,2003. Etkili öğrenme ve öğretme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Afolayan, J. A. ,1992. Documentary perspective of bibliotherapy in education. Reading Horizons, 33 (2), 137-148.

Aiex, N. K. ,1993. Bibliotherapy. ERIC Digest, (ERIC Document Reproduction.

Akgün, E. & Karaman Benli, G. ,2019. Bibliotherapy with preschool children: A c

ase study. Current Approaches in Psychiatry, 11(1).

Altunkaya, H. ,2018. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6 (1), 202-219.

Anılan, H. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okudugunu Anlama. Sosyal Bilimler Dergisi, 89-102.

Aracı, A. ,2012. Erken ergenlik dönemindeki bireylerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma ile saldırganlık düzeyinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, A. ,2013. Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(2), 251-265.

Atalan-Ergin, D. ,2018. Ergenlerde bağlanma, ana-baba aracılığı ve dürtüselliğin problemli internet kullanımı ile akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aydın, B. G. ,2017. Explaining the Factors Associated with the Likelihood of Academic Resilience in Science and Mathematics Literacies in Pisa 2012. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bal, F. ,2018. Bibliyoterapi uygulamasının depresyon üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi. International Journal of Social Humanities Sciens Research, 5(24), 1630-1640.

Balcı, A. ,2016. Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Barber, B. K. ,1996. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. Child Development, 67, 3296-3319.

Barber, B. K. ,1999. Political violence, family relations and palestinian youth functioning parental psychological control: Revisiting a neglected construct. Journal of Adolescent Research, 14(2), 206-230.

Barber, B.K., Maughan, S.L. & Olsen, J.A. ,2005. Patterns of Parenting Across Adolescence. New Direction Child Adolescence Development, 108, 5-16.

Baykul,Y.,2003. İlköğretimde matematik öğretimi,Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bayraktar, F., Sayıl, M. & Kumru, A.. ,2007. The association between risk taking, anger, prosocial tendencies and, bullying/victimization. 18th World Congress of IACAPAP'de sunulan poster, İstanbul, Turkey.

- Belen, F. Z. ,2014. Manevi danışmanlıkta bibliyoterapi tekniği ve uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bibliotherapy. Fact Sheet ,1982. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills. [ED 234 338].
- Blaha, B. A. ve Bennett J. M. ,1993. Yeni Okuma Teknikleri. (Çev. Dogan Sahiner), ,stanbul: Reprosel Matbaası.
- Boon, H. J. ,2008. Risk or resilience? What makes a difference? The Australian Educational Researcher, 35, 81-135.
- Borman, G. D. & Overman, L. T. ,2004. Academic Resilience in Mathematics among Poor and Minority Students. The Elementary School Journal, 104,(3), 177-195.
- Bowlby, J. ,1988. A secure base parent-child attachment and healthy human development. USA: Basic Books.
- Bölükbaş, S. ,2018. Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brewster, L. ,2007. The reading remedy: Bibliotherapy in practice. Australasian Public Libraries and Information Services, 21(4), 172-177.
- Brewster, L. ,2008. Medicine for he soul: Bibliotherapy. Australasian Public Libraries and Information Services, Aplis,21(3).
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. & Steinberg, L. ,1993. Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. Child Development, 64, 467-482.
- Bulut, S. ,2010. Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluylaşağıaltım) yönteminin kullanılması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 46,56.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. ,2016. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemAkademi
- Büyüksakallı, Ş. ,2022. Okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eser incelemesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Carpentieri, S. C., Mulhern, R. K., Douglas, S., Hanna, S., & Fairsdough, J. ,1993. Behavioral resiliency among children surviving brain tumors: The neuropsychological basis of disorders affecting children and adolescents. Journal of Clinical Child Psychology, 22, 236-246.

- Cheek, C. J. M. ,1992. Building more stately mansions: The impact of teachers and literature on the development of student values. Doctoral Dissertation, Texas A&M University.
- Chess, S. & Thomas, A. ,1977. Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of Child Psychiatry*, 16, 218-226.
- Cloninger, C. R. ,1987. A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *Archives of General Psychiatry*, 44, 573-587.
- Cloninger, C. R. ,1994. Temperament and personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4, 266-273.
- Cohen, S. & Wills, T. A. ,1985. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin* 98(2), 310-357.
- Coie, Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. ,2011. Student And Teacher Self Efficacy And The Connection To Reading And Writing. *Can. J. Educ.* 34, 65–98.
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J. & Silk, J. S. ,2014. Parental psychological control and adolescent adjustment: the role of adolescent emotion regulation. *Parenting Science and Practice*, 14(1), 47-67.
- Çakır, E. ,2019. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşleri (Tercan Örneği) (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Çelik-Özden, C. ,2013. Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Danielson, K. E. & LaBonty, J. ,2009. Reading and responding to children's books about bullying. *Ohio Journal of English Language Arts*, 49(1), 31-36.
- Derry,S,J, ve Murphy, D,A. ,1986. Designing systems that train learning ability,From:Review of educational research,56(1), 1-39.
- Doğanay, M. ,2019. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dong, Y., Chow, B. W. Y., Wu, S. X. Y., Zhou, J. D., ve Zhao, Y. M. ,2021. Enhancing Poor Readers'Reading Comprehension Ability through Word Semantic Knowledge Training. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 348-364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1820410>

- Dökmen, Ü. ,1994. Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. Ankara: MEB Yayınevi.
- Duchesne, S. & Larose, S. ,2007. Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501–1521.
- Duman, M. Z. ,2008. İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi* 2(3), 93-112.
- Ekiz, D. ,2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, G. ,2009. Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. ,2015. Socioeconomically disadvantaged students who are academically successful: Examining academic resilience cross-nationally. IEA's Policy Brief Series, 5,1-12.
- Erdemir, Z. E. ,2016. 100 temel eser listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Fallon, M. C. ,2010. School factors that promote academic resilience in urban latino high school students. Yayımlanmamış doktora tezi, Loyola University, Chicago.
- Forgan, J. W. ,2002. Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School & Clinic*, 38(2), 75- 82.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. ,2006. How to design and evaluate research in education. (&th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gelen, İ. ,2003. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. ,2010. Learners' Self-Efficacy In Reading And Its Relation To Foreign Language Reading Anxiety And Reading Achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-63.
- Gizir, C. A. ,2004. Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Dogu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Gladding, S. T. & Gladding, C. ,1991. The ABCs of bibliotherapy for school counselor. *School Counselor*, 39(1), 7-13.
- Gonzalez, R. & Padilla, A. M. ,1997. The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(3), 301-317.
- Gögüs, B. ,1978. Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioglu Matbaası.
- Günes, F. ,2000. Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Halsted, J. W. ,2009. Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school. Inc.
- İlter, B. ,2015. Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnnalı ve Aydın, ,2014. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ,2012. Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.) *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (1. Baskı) içinde (s. 61-79). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kapikiran, S. ,2012. Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484.
- Karasar, N. ,2016. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. (31. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlier-Soydaş, D. ,2011. Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. ,2008. Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 92-107.
- Kline, B. E. & Short, E. B. ,1991. Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13(3), 118-121.
- Köse, S., Sayar, K., Ak, İ., Aydın, N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, İ., Reeves, R. A., Przybeck, T. R. ve Cloninger, C. R. ,2004. Mizaç ve karakter envanteri (Türkçe TCI): Geçerlik, güvenilirliği ve faktör yapısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 3(14), 107-131.

- Kubey, R.W., Lavin, M.J. & Barrows, J.R. ,2001. Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-382.
- Kuzu, A. ,2013. Araştırmaların Planlanması. A. A. Kurt (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Jones, J. L. ,2006. A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services* Fall, 24-27.
- Lewis, K. M., Amatya, K., M. S., Coffman, M., M. A. & 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.
- Lian, T.C. ,2008. Family functioning, perceived social support, academic performance and self-esteem. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities (JSSH)*, 16(2), 285-299.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. ,2000. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maich, K. ve Kean, S. ,2004. Read two books and write me in the morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(2):5.
- Martin, A. J. ,2002. Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34- 49.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. ,2006. Academic resilience and its psychological and educational Correlates: a construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. ,2003. A resilience framework for research, policy, and practice. In S.S. Luthar, (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herberz, J. E., Hinz, E., Obradović, J. & Wenzel, A.J. 2014. Academic risk and resilience in the context of homelessness. *Child Development Perspectives*, 8(4), 201-206.
- Mattson, M. & Hall, J. G. ,2011. Linking health communication with social support. *Health as communication nexus: A service-learning approach* (1. Baskı) içinde (181-218). Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company.

- McLeod, B. D., Weisz, J. R. & Wood, J. J. ,2007. Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 27, 986–1003.
- McMillan, J. ve Schumacher, S. ,2014. *Research in education evidence-based inquiry.* (/th Edition). London: Pearson Education Limited.
- MEB.,2013.Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. ,1994. *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, N., A., Pajares, F., & Herron, C. ,2006. A Reevaluation of The Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety And Their Relation to Reading And Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 273-292.
- Mucherah, W., & Yoder, A. ,2008. Motivation For Reading And Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29, 214–235.
- Munoz, T. H., Baldiris, S., ve Fabregat, R. ,2017. Augmented Reality Game-Based Learning: Enriching Students'Experience During Reading Comprehension Activities. *Journal of Educational Computing Research*, 55(7), 901-936. <https://doi.org/10.1177/0735633116689789>
- Öner, U. ,2007. Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Öncü, H. ,2012. Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik aracılığıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. ,2007. Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 133-150.
- Özen, Y. ve Gül, A. ,2007.Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren Örneklem sorunu. *KKEFD*, 15(0), 394-422.
- Öztürk, B. ,1999. “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”. *Milli Egitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Pardeck, J. A. ve Pardeck, J. T. ,1984. *Young people with problems: A Guide to Bibliotherapy.* Westport : Greenwood Press.
- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMillen, P. S., & Lowe, I. 2007. Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *The Family Journal*, 15(4), 409-414.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Criss, ,2001. Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72(2), 583–598.

- Robinson, R. & Good T. L.. ,1987. *Becoming On Effective Reading Teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Rogers, K. N., Bunchanan, C. M. & Winchell, M. E. ,2003. Psychological control during early adolescence: Links to adjustment in differing. *Journal of Early Adolescence*, 23(4), 349-383.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. ,2007. Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99-166). New Jersey, US: John Wiley & Sons Inc.
- Rubin, R. J. ,1979. Use of bibliotherapy in response to the 1970's. *Library Trends*, 28(2) , 239- 252.
- Rusen, M. ,1995. *Hızlı Okuma*. ,İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sandoval-Hernandez, A. S. & Bialowolski, P. ,2016. Factors and conditions promoting academic resilience: A TIMSS based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17, 511–520.
- Santrock, J. W. ,2012. *Ergenlik* (Çev. Ed. Diğem Müge Siyez). Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Sayıl, M. ve Kındap-Tepe, Y. 2012. Ana babanın kontrol davranışları ve ergenlik. M. Sayıl ve B. Yağmurlu, (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve araştırma içinde* (s. 329-362). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Seban, D. ve Perdecı, B. ,2016. Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 4(3), 106-126.
- Sekman, M. ,1998. *Kesintisiz Öğrenme*. ,stanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. ,2000. *Gelisim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sert, A. ,2010. *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi.). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sevi, E. S. ,2009. Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: Mizaç ve karakter envanteri (TCI) ile Beş Faktör kişilik envanterinin (5FKE) karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shrodes, C. ,1949. *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. University of California, Berkeley.

- Solheim, O.J. ,2011. The Impact Of Reading Self-Efficacy And Task Value On Reading Comprehension Scores In Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32 (1), 1-27.
- Sönmez, Ş. ,2011. Ergenliğe geçişte annenin davranışsal ve psikolojik kontrolünün anne-ergen ilişkisine ve ergenin bir yıl sonraki uyumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Steinberg, L. ,1990. Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. ,1989. Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L. ,2013. Ergenlik (Çev. Ed. Figen Çok.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sümer, N., Sayıl, M. ve Kazak-Berument, S. ,2016. Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma. (1. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi yayınları.
- Sümer, N. ve Şendağ, N. A. ,2009. Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Şahin, G. ,2019. Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Taş, H. ,2019. Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tekel, K.Y. ,2021. Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tepeli-Temiz, Z. ve Tarı-Cömert, I. ,2017. Bağlanma stillerinin yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılıkla ilişkisinin incelenmesi. II. Sosyal Psikoloji Kongresinde sunulan poster, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Tokunaga, R. S. ,2014. A unique problem or the manifestation of a preexisting disorder? The mediating role of problematic internet use in the relationships between psychosocial problems and functional impairment. *Communication Research*, 41(4), 531-560.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J., 1993. Educational resilience in inner cities. M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in*

innercity America: Challenges and prospects içinde (45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Williams, J. M. ,2011. Home, school, and community factors that contribute to the educational resilience of urban, African American high school graduates from low-income, single-parent families. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Iowa, Iowa.

Yavuz, H. Ç., ,2015. Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yapıcı, M. & Yılmaz, M. ,2022. Terapi olarak okumak: Psikoterapide ve okullarda bibliyoterapi uygulamaları. Ankara: Eğiten Matbaacılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. ,2016. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. ,2006. “Okudugunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki İlişki”. Gazi ÜniversitesiGazi Eğitim Fakültesi Ulusal ,İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 1(1), 112- 120.

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

Yılmaz-Fındık, L. ve Kavak, Y. ,2013. Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 249-273.

Yiğit, F. ,2021. Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi, Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

ÖZGEÇMİŞ:

İhsan YILMAZ [REDACTED] m. İlköğretim ve lise dönemlerimde eğitim hayatımı Ağrı'da sürdürdüm. Lisans eğitimimi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde gerçekleştirdim. 2010 yılında Van yüzüncü Yıl üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Yüksek Lisans Eğitimimi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde gerçekleştirdim.

EKLER

Bilgilendirici Metinler İçin Okuduğunu Anlama Ölçeği

EK 1. EĞER GENÇLİK BİLSEYDİ

Fransızların bir sözü vardır: "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." der- ler. Ne yazık ki gençlik bilmez. Bilmediği için de yapabileceği birçok şeyi yapma- dan artık istese de yapamayacağı yaşlara doğru gider durur.

İhtiyarların, her şeyi anladıktan sonra, "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demeleri üzerine, gençlerin düşünceleri gerekir. "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" de- mek, onu istediğiniz gibi kullanınız demek değildir. Tıpkı, "Paranızın kıymetini bili- niz!" sözünde olduğu gibi onu dikkatle harcayınız demektir. Çünkü gençlikteki kıymet, para gibi harcanmaya, gelişigüzel savrulmaya çok elverişlidir. Yalnız şu farkla ki harcanan para tekrar, hatta fazlasıyla kazanılabilir; buna karşılık gençlik bir kere harcandı mı yeniden elde edilemez. Çünkü gençlik giderken bir daha gelmemek üzere gitmektedir. Bütün hayatımız, gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır. Eğer gençlikte bazı kıymetler kazanmadınızsa, değerlenmemiş bir gençliğin üzerine oturtacağınız hayat, temelsiz bir hayat olur ve böyle bir hayat zamanın rüzgârlarına, fırtınalarına, boralarına dayanamaz.

Bir insanın on dört yaşı ile yirmi yaşı arası, binanın temelleri gibi hayatın temellerini oluşturur. Bu temeli ne kadar sağlam yaparsanız, orada kullanacağınız harç, ne kadar temiz, çürük malzemeden ne kadar ayıklanmış olursa, hayatınız o kadar sağlam esaslara dayanmış olacaktır. İnsan ne öğrenirse, ne edinirse, o yaşlar arasında edinir. Ne okursa o yaşlarda okur ve aklında bir şey kalacaksa o yaşlarda kalır. On dört yaş ile yirmi yaş arasında esen rüzgârlar ortasında rotasını tayin edebilen insan, bu yaşları geçtikten sonra, ömrünün sonuna kadar, o rotayı takip edecektir. Kötüye

gittiğini sonradan fark edenin yolundan dönmesi çok güçtür. Çünkü iyiye doğru gitmek için gerekli malzemeyi edinmek olanağı bu yaşlardan sonra kaybolmuştur.

Hayatta gençliğinin kıymetini bilmemiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler. Çünkü "Ah keşke okusaydım!" diye feryat edenin okumasına olanak kalmamıştır. "Ah keşke yapsaydım!" diyenler, insanın her şeyi yapabileceği yaşı geride bırakmışlardır. Fransa atasözü, onun için

"İhtiyarlık yapabilseydi!" diyor. Çünkü ihtiyarlık, yapmak olanaklarının azaldığı, hatta kalmadığı bir yaştır; eğer yapabilseydi her şeyi düzeltmek mümkün olabilecekti.

Şevket RADO

SORULAR

1. Metnin ikinci paragrafında birbirine benzetilen unsurlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
A) para ve hayat
B) hayat ve rüzgârlar, fırtınalar
C) gençlik ve para
D) ihtiyarlık ve para
2. Metne göre gençliğin dikkatle harcanmasının nedeni nedir?
A) Gençliğin para gibi savrulmaya elverişli olması
B) Harcanan gençliğin para gibi geri getirilemeyecek olması
C) Gençliğin sağlam temeller üzerine kurulmaması
D) Gençliğin insanlığın en sağlıklı dönemi olması
3. Metne göre para ile gençlik arasındaki fark aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?
A) Boşa harcanan paranın tekrar kazanılacağı, boşa geçirilen gençliğin geri getirilemeyeceği
B) Gençliğin paradan daha değerli oluşu
C) Paranın ihtiyarlık dönemine gençliğin on dört yirmi yaş arasına ait oluşu
D) Paranın hayatın fırtınalarına, rüzgârlarına dayanamayacağı, gençliğin ise bunlara karşı sağlam bir şekilde duracağı
4. Metne göre temeli sağlam bir hayat kurmanın şartı nedir?

- A) Gençlik döneminde çok para kazanarak biriktirilmesi
- B) Küçük yaşlardan itibaren yararlı şeyler okunması
- C) Gençliğin akla geldiği gibi her istenen şeyin yaşanarak geçirilmesi
- D) İyi değerlendirilmiş, faydalı şeyler öğrenilmiş, kıymeti bilinmiş bir gençlik yaşanması
5. Metne göre ihtiyarlık nasıl tanımlanmaktadır?
- A) İhtiyarlık hayata umutsuzca bakılan bir yaş dilimidir.
- B) İhtiyarlık, insanların yaşadıklarından pişmanlık duyduğu bir dönemdir.
- C) İhtiyarlık yapılmak istenen şeylerin yapılması olanağının kalmadığı bir dönemdir.
- D) İhtiyarlık insanın en olgun olunan dönemidir.
6. Metne göre gençlik çağının yaşlılık dönemine göre sahip olduğu özellikler hangisinde doğru olarak verilmiştir?
- A) Dikkatli harcanması gerektiği
- B) Hayatta iyiden yana gitmeye elverişli bir çağ olması
- C) Genellikle kıymetinin bilinmemesi
- D) Gelişigüzel savrilmaya elverişli olması
7. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Gençliğin para gibi olması
- B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerinin karşılaştırılması
- C) Gençlik yıllarının önemi
- D) Mutlu bir ihtiyarlık için yapılması gerekenler
8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşüncedir?
- A) İhtiyarlar, daha hayatta yapmak istedikleri çok şey olduğunu düşündükleri için mutlu olamazlar.
- B) İnsan gençliğini kendisini hayatı boyunca mutlu edecek şeyleri (düşünce ve davranışları) kazanarak geçirmelidir çünkü gençlik yılları geçtikten sonra bir daha elde edilemez.

- C) Gençlik yılları bir daha geri getirilemeyeceği için insan bu yıllarını gönlünün istediği gibi eğlenerek geçirmelidir.
- D) Gençlik yıllarında okumamış insanlar ihtiyarlık dönemlerinde pişman olurlar ancak bu fayda etmez.
9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır?
- A) Okuyucuların dikkatini ihtiyarlamış insanların üzerine çekmek
- B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerini karşılaştırmak
- C) Fransızların “Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi!” atasözünü açıklayan bir kompozisyon yazmak
- D) Gençliğin önemi hakkındaki düşüncelerinden okuyucularında yararlanmalarını sağlamak
10. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek düşünceler arasında yer almaz?
- A) İnsanın ihtiyarlık dönemi yeni bir şeyler öğrenmek açısından en azından gençlik dönemleri kadar değerlidir.
- B) Boş yere harcanan para geri getirilebilir ancak boş yere harcanan bir gençlik bir daha elde edilemez.
- C) İnsanın on dört ile yirmi yaşları arasındaki dönemi çok önemlidir çünkü insan bu dönemde hayatına bir yön vermektedir.
- D) Gençliklerinin farkına varan insanlar artık pişman olsalar da bir fayda etmez.
11. “Hayatta gençliğinin kıymetini bilememiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler.” cümlesini metin içinde en iyi özetleyen cümle aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi.
- B) Gençliğinizin kıymetini biliniz.
- C) Paranızın kıymetini biliniz.
- D) Bütün hayatımız gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır.
12. Aşağıdaki cümlelerden hangisi, yazarın bu metinde ileri sürdüğü düşüncelerle ters düşmektedir?

- A) Hayatta gençliğinin kıymetini bilmeyenler, yaşlılıklarında pişman olurlar.
- B) İyi değerlendirilmiş bir gençlik, yaşlılık dönemini mutlu kılar.
- C) Gençliklerini gönüllerince yaşamış insanlar, yaşlılıklarında da mutlu olurlar.
- D) Mutlu ve huzurlu bir yaşlılık dönemi, verimli geçirilmiş bir gençlik dönemine bağlıdır.
13. “Bütün hayatımız gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına yakın bir kelime aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?
- A) Bu evin değerini tahmin bile edemezsiniz.
- B) Benim için altının, gümüşün hiçbir değeri olamaz.
- C) Hem insan hem de toplum olarak bazı değerlerimizi kaybediyoruz.
- D) Arabayı değerinden daha fazla paraya aldık.
- E)
14. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığı olmaya elverişli değildir?
- A) Gençlik ve Yaşlılık
- B) Gençliğin Değeri
- C) Eğlenceli Bir Gençlik Hikâyesi
- D) Gençliğin Yönü

EK 2 OKUL VE MESLEK SEÇİMİ

Her ders yılı sonunda birçok anneler, babalar, çocuklar, gençler tasalanırlar. Anneler, babalar, öğrenimlerini bir üst derecedeki okullarda devam ettirmek isteyen çocuklarını nereye vereceklerini bilemezler veya seçtikleri okullara göndermek imkânı bulamazlar. Daha fazla okumak istemeyen, çeşitli nedenlerle hayata atılmak zorunda kalan çocuklarına meslek seçmekte güçlükle karşılaşır. Kimi anneler, babalar çocuklarının ilgilerini, yeteneklerini düşünmeden onları diledikleri okullara, işlere girmeye zorlarlar. Bütün bunların sonucu olarak birçok çocuk ve genç istemedikleri, daha doğrusu güçlü, derin, ana temel eğilimlerine, bu eğilimlerin bir sonucu bilgilerine, yeteneklerine cevap vermeyen, dolayısıyla sevedikleri okullara, işlere girmek zorunda kalmaktadırlar. Yaratılışlarında yer alan varlık imkânlarından, gerektiği gibi yararlanamamaktadırlar. Kendilerinden beklenen başarılarla ulaşamamaktadırlar.

İnsan, yeryüzünde en büyük amacını meydana getiren; düşüncelerini, duygularını, davranışlarını değerlendiren hayatını devam ettirebilmek için çalışmak, bir iş yapmak ister. Kendisi için her şey olan hayatta, her şeyin sonu olan, sonu gibi gördüğü yoksulluk karşısındaki direnme gücünü artıran, devam ettiren her şeye karşı büyük bir ilgi duyar. Bu ilgi ölçüsünde başarıya ulaşır. Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insanlar en çok yapmak istedikleri, daha doğrusu, en iyi yapabilecekleri işlerde çalışmak imkânını bulabilen kimselerdir. Aynı şekilde başarısızlık gösterenlerden çoğu, aradıkları işleri bulamayanlardır, istemeye istemeye yaptıkları işlerde aradıklarının özlemini yaşadıkları için; gittikleri okulda, girdikleri işlerde bir baskı ağırlığı duymaktadırlar. Arzu etmedikleri için kendilerine sıkıntı veren, yapamayacaklarını anladıkları işlere başkaları tarafından zorlandıklarını düşünmektedirler. Bu baskı, zora, sürekli bir şekilde tepki göstermek zorunluluğu ile karşılaşmaktadırlar. Kimi öğrencilerin, okullarda; çalışanların iş yerlerinde uyumsuzluk göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri budur.

Her insan, bazı evrensel insan özellikleri bakımından başkalarına benzer. Buna karşılık, yine bazı bakımlardan her insan, herkesten ayrı bir insandır. Her insanın kendisine özgü yetenekleri, eğilimleri vardır. Başka bir deyişle, her insanın en çok isteyebileceği, sevebileceği, en iyi bir şekilde yapabileceği,

dolayısıyla, başarılı olabileceği bir veya birkaç iş vardır. Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insan, kendisine en çok uyan işlerde çalışmak imkânını elde edebilen insandır. İnsanı başarıya ulaştıran yol, eğilimlerinin, yeteneklerinin bir eseri olan çalışmak arzusundan geçen yoldur. İnsan kendisini dilediği gibi bulabildiği her yerde kendisi olabilen, bütünlüğüne kavuşabilen bir varlıktır. İnsanın başarısı, bütünlüğünün bir ifadesidir. İnsan sevmediği, sevemediği işlerde bütünlüğünü gerçekleştiremez. Daha az bir kendisi hâline gelir. Sevemediği için kendisini sıkın işinden ziyade, özlemini duyduğu işleri düşünür, "Tembel" dediğimiz insan, her şeyden önce aradığı işi bulamayan insandır. Bizi kendimizin yapamayan hiç bir iş, bizim olamaz.

Halis ÖZGÜ

SORULAR

1. Metne göre herhangi bir insan, hangi yönüyle diğer insanlarla benzer özellikler göstermektedir?
 - A) Bir işi yapabilme konusunda sahip olduğu yeteneği.
 - B) Gelecekte başarıyla yapabileceği meslekler.
 - C) Vücut organlarının sağlıklı çalışması.
 - D) Herhangi bir meslekte çalışma konusunda duyduğu isteğin derecesi.
2. Metne göre aşağıdakilerden hangisi çalışan kişilerin, iş yerlerinde gösterdikleri uyumsuzluğun temel nedenidir?
 - A) Başka bir iş yapamadıkları için o mesleği seçmiş olmaları.
 - B) Diğer mesleklere göre daha çok para kazanmak amacıyla o işi yapıyor olmaları.
 - C) Çalışanların, o işte çalışma arzusu duymamaları.
 - D) İş yerindeki çalışma koşullarının ağırlığı.

3. Aşağıdakilerden hangisi bir işi çeşitli baskılar altında yapan insanların aynı işi severek yapan insanlara göre içinde bulunduğu durumun özelliklerinden birisi değildir?

- A) Kendilerinden beklenen başarılarla ulaşamama.
- B) Beraber çalıştıkları iş arkadaşlarıyla sorunlar yaşama.
- C) Kendilerini çeşitli yönlerden geliştirme konusunda isteksiz olma.
- D) İş yerlerinde yaşadıkları huzursuzluk nedeniyle ailelerini de huzursuz etme.

4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi insanın hayatta mutlu olmasının ve kişilik bütünlüğünü sağlayabilmesinin bir şartı değildir?

- A) Kendisini mutlu eden bir mesleği yapması.
- B) Çok para kazandıran, toplumda saygı gören bir işte çalışması.
- C) Yeteneklerine ve düşüncelerine uygun bir işte çalışıyor olması.
- D) En iyi ve en doğru yapabileceğini düşündüğü bir işte çalışıyor olması.

5. Metne göre başarılı insan en uygun şekilde nasıl tanımlanabilir?

- A) Başkalarının isteklerine boyun eğmeyen, hayatını kendi isteklerine göre yönlendiren insandır.
- B) İlgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçerek bu meslekte kendini geliştiren ve kişilik bütünlüğünü sağlayan insandır.
- C) Hayatta en çok yapmak istediği şeyi en kısa zamanda yapabilen insandır.
- D) Seçtiği meslek yoluyla anne, baba ve çevresinin mutluluğunu sağlayan insandır.

6. Metne göre bir meslek seçme durumunda olan gençlerin dikkat etmeleri gereken özellikler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Seçeceği mesleğin gerektirdiği yetenekleri belirleme

Seçeceği meslek sayesinde kazanacağı paranın miktarını düşünme
Seçmeyi düşündüğü mesleklerin en fazla hangisine ilgi duyduğuna karar

verme

B) Seçeceği meslekte kendini ne kadar geliştirebileceğine karar verme.

Hayatta en fazla başarılı olmak istediği alanları belirleme Toplumda en fazla yapılan mesleklerden birini tercih etme.

C) En çok mutlu olabileceği meslekleri belirleme

Hangi mesleklere daha fazla ilgi duyduğunu belirleme

Hangi mesleklerde kendini daha fazla geliştirebileceğine karar verme.

D) Kendi yetenekleriyle seçmeyi düşündüğü mesleğin gerektirdiği yetenekleri karşılaştırma.

Seçmeyi düşündüğü meslekleri gerçekten sevip sevmediğini sorgulama Seçmeyi düşündüğü mesleği yapan insanlarla görüşme.

7. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sevdikleri mesleği yapan insanlar mutlu olurlar.

B) Meslek seçiminin önemi ve sonuçları

C) Anne babaların, çocuklarının güzel meslekler seçmelerini istemeleri

D) İnsanların birbirleriyle benzer ve farklı yönleri

8. Okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayatta başarılı olmak isteyen insanların, ilgilerine ve yeteneklerine uygun bir meslek seçmeleri gerekir.
- B) Bazı anne ve babalar, çocuklarını sevmedikleri meslekleri seçmeye zorlamaktadırlar.
- C) İnsanın mutlu olması, toplum tarafından saygı gören bir mesleği seçmesiyle ilgilidir.
- D) Gençler bir mesleği seçmeden önce o mesleği yapanlarla ayrıntılı bir şekilde görüşmelidir.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazma amacıdır?

- A) Anne ve babalara, çocuklarının gelecekte yapabilecekleri meslekler hakkında bilgi vermek.
- B) Gençlerin meslek seçiminde, okula ve öğretmenlere düşen görevler hatırlatmak.
- C) Meslek seçiminde ilgilerin, yeteneklerin ve isteklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini kavratmak.
- D) Toplumda saygı uyandıran ve çok kazanç sağlayan meslekler hakkında gençlere bilgi vermek.

10. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer almaz?

- A) Başarılı insanlar kendilerine uygun mesleği yapan insanlardır.
- B) Sevmedikleri işleri yapmak zorunda kalan insanlar, işlerinde bazı uyumsuzluklar gösterirler.
- C) Sevmedikleri işleri yapan insanlar arzu ettikleri işlerin hayaliyle yaşarlar.
- D) Öğretmenler, gençlere ileride seçebilecekleri meslekler hakkında bilgi vermelidirler.

11. Aşağıdakilerden hangisi bu metnin yazarının ileri süreceği düşüncelerden birisi olabilir?

- A) İnsan, mutlu olmak için çok para kazanabileceği bir meslek seçmelidir.
- B) Okullarımızda meslek seçimi ile ilgili yeterli bilgi verilmemektedir.
- C) Meslek seçiminde mutlaka anne babanın beklentilerine uyulmalıdır.
- D) İnsanın hayattaki başarısı çalışmayı istediği meslekteki başarısıyla ölçülebilir.

12. Metne göre “Kelimenin gerçek anlamıyla başarılı insan,... cümlesi aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilemez?

- A) İlgilerine ve yeteneklerine uygun bir mesleği yapan insandır.
- B) Kendi özgür iradesiyle seçmiş olduğu bir mesleği yapan insandır.
- C) Meslek seçiminde çevresinin beklentilerini de dikkate alan insandır.
- D) Çeşitli meslekler arasından kendisini en fazla mutlu edecek mesleği seçen insandır.

13. “İnsanı başarıya ulaştıran yol, eğilimlerinin, yeteneklerinin bir eseri olan çalışmak arzusundan geçen yoldur.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına yakın bir sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Pilotluk yapmak onun için olmazsa olmaz bir şeydi.
- B) Genç yaşlardayken içten gelen bir arzuyla edebiyata yöneldi.
- C) Kendisini sürekli çalışmak zorunda hissediyordu.
- D) İsteddiği her şeye sahip olmak onu şımartmıştı.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için elverişli bir başlık olamaz?

- A) Başarılı İnsan ve Meslek Seçimi
- B) Başarıya Giden Yol
- C) Başarının Sırrı
- D) Başarının Geçmişi

EK 3. Okumak

Okumak insan için bir zevk, bir eğlence olduğu kadar, hiç kuşkusuz eğitici bir eylemdir de. Bilgilerimizi artırarak, aklımızı işleterek; düşüncemizi, görüşümüzü genişleten bir eylemdir. Okuyan insan olayları değerlendirmede, çevresini tanımada, yaşamın tadını çıkarmada okumayandan daha üstün bir durumdadır- Ne var ki, okumak bir araçtır, amaç değil. Bize kavrayış üstünlüğü, duygu inceliği, olgunluk kazandırmayan bir okumanın ne önemi olabilir? Birçok insan gözlemlerle, çevresinden aldıklarıyla da erdeme, olgunluğa, kavuşabileceği gibi, fakülteler bitirdiği hâlde bu gibi değerlere erişemeyenler de yok değil değildir.

Okumuş olmayı, kitaplar devirmeyi yalnız bilgiçlik, caka ve başkalarını küçümseme gibi olumsuz davranışlar için bir araç sayanlara şaşmamak elden gelmez. İşe yaramayan bilgi, ha kitaplarda olmuş, ha kafalarda, ne ayırımı var ki? Kimi in- sanlar davranışlarından çok, bilgili olmaya önem verirler. Davranışları beslemeyen bilgi ise, bence özümsememiş bir besin maddesi gibidir. Böyle sindirilmemiş, kana, cana katışmamış besin maddelerinin ağırlık olmaktan, yük olmaktan öte ne an- lamı var?

Der ki Yunus Emre:

İlim ilim bilmektir, İlim kendin bilmektir, Sen kendini bilmezsin, Ya nice okumaktır?

Öyle ya, kendini bilmezin biri olduktan sonra bilgili olmanın, bilimin ne an- lamı olabilir? Kendini bilmek. İşte en büyük erdem bu. Sokrates (Sokrat)'ın çağdan çağa yankılanıp gelen en büyük öğretisi de bu. Her doğru, güzel, iyi olan şey, önce kendini bilmekle, tanımakla başlar çünkü. Kendini, kusurlarıyla erdemlerini, güçleriyle güçsüzlüklerini iyi tanıyan kimse, hem güçlü olur, hem de çevresiyle, insanlarla olan ilişkilerini daha iyi düzenleyebilir. Dolayısıyla da mutlu olma, başarı kazanma olasılığı yükselir.

Nasıl abur cubur yiyen, mide fesadına uğrarsa, her eline geçen kitabı rast gele okuyan, sindirmeden okuyan kimse de giderek kafa fesadına uğrar. Uğraş dışındaki okumaktan beklenen, aklın işlemesi, duyguların incelip olgunlaşmasıdır.

Okumaktan amaç; kendimizi, çevremizi, toplumumuzu ve evrendeki yerimizi kavramaktır. İnsanlarla ilişkilerde son söz kitabın değil, her zaman sağduyunun ve davranışların olmuştur.

Kitaplar uyarıcıdır, dosttur çoğu kez. Ama doğayla, gerçekle, insanla aramızda duvarlar örmemelidirler. Bizi insana, doğaya, ışığa götördükleri ölçüde yararlı, değerlidirler. Gözümüzü açtıkları oranda dostturlar. Çevremize sağlıklı bakmamıza yardım ettiklerinde arkadaşlıklar, önderdirler.

Mehmet SALİHOĞLU

SORULAR

1. Metnin ikinci paragrafında hangi tür bilgi, hangi yönüyle neye benzetilmektedir?
 - A) Geçim kaynağı olmayan bilgi, özümsememiş bir besin maddesine benzetilmektedir.
 - B) İnsanın davranışlarını olgunlaştıramayan bilgi özümsememiş bir besin maddesine benzetilmektedir.
 - C) İnsanın kafasını karıştıran bilgi, mide fesadına uğratan besin maddesine benzetilmektedir.
 - D) İnsanın bilgiçlik taslamasına neden olan bilgi, kana, cana karışmamış bir besin maddesine benzetilmektedir.
2. Metne göre bazı insanların fakülteler bitirdikleri hâlde erdem ve olgunluğa ulaşamamalarının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Kitapların uyarıcı olma özelliğini kavrayamamış olmaları
 - B) Kendilerini tanımayı ve bilmeyi istememeleri
 - C) Okuma eylemini, davranışlarını daha iyiye doğru gitmede kullanamamaları
 - C) Okumanın yararına inanmamaları

3. Metne göre okuyan insan, okumayan insandan aşağıdakilerden hangisi yönüyle daha üstün değildir?
- A) Çevresindeki insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kurmada
 - B) Davranışlarındaki eksiklikleri gidererek kendini geliştirmede
 - C) Toplumda sayılan bir kişi olmada
 - D) Daha derin ve karmaşık bir şekilde düşünmede
4. Metne göre aşağıdakilerden hangisi kitapların yararlı ve değerli olmalarının bir şartı değildir?
- A) Kişileri çevre tarafından tanınan ve benimsenen insanlar yapmaları
 - B) İnsanlara yaşamın ve toplumun gerçeklerini yansıtması
 - C) Yakın ve uzak çevrede meydana gelen olayların sebepleri hakkında bilgiler vermesi
 - D) Bireye, toplum içinde yaşamayı kolaylaştıran olumlu davranışlar kazandırmaları
5. Metne göre okuma aşağıdaki seçeneklerden hangisiyle tanımlanabilir?
- A) Okuma, kişinin davranışlarına yön veren, onun çevresini tanımasına yardım eden zevkli bir eylemdir.
 - B) Okuma, zevkli ve eğlenceli vakit geçirmeyi sağlayan, insanın dünya görüşünü genişletmesine yardım eden eğitici bir eylemdir.
 - C) Okuma, insanın bilgi edinmesini sağlayan, davranışlarını geliştiren ve kişiye çevresini tanıtan eğlenceli bir etkinliktir.
 - D) Okuma, kişiye çevresini ve kendisini daha iyi tanıtan, bilgilerini arttırarak zengin bir dünya görüşü edinmeyi sağlayan, olayları derinlemesine değerlendirme gücü kazandıran zevkli ve eğlenceli bir etkinliktir.

6. Metne göre okuma eyleminin özellikleri hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) Eğlenceli bir eylemdir

B) Derinlemesine düşünmeyi öğretir Eğitici bir etkinliktir. Hayatın gerçekleriyle karşılaştırır İnsanın bilgilerini artırır. İnsanın davranışlarını olgunlaştırır insana saygı duyulmasını sağlar. Eğlenceli vakit geçirmeyi sağlar.

C) İnsana güzel davranışlar kazandırır

D) İnsana bilgi kazandırır. İnsanı karmaşıklıktan kurtarır. Çevreyi ve doğayı tanıtır. İnsana çevresini tanıtır. İyi bir meslek edinmeyi sağlar İnsanın, kendini eğitmesine yardım eder. Yaşamdan zevk almayı sağlar

7. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdakilerin hangisi en iyi şekilde ifade etmektedir?

A) Okumanın bilgilerimizi arttırmadaki yeri

B) Çok okumak gerekliliği

C) Bilinçli ve belirli bir amaca yönelik olarak okumanın önemi

D) Okuma alışkanlığı kazanmış insanların toplumdaki saygınlığı

8. Okuduğunuz metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Okumak insanın kendisini çeşitli yönleriyle tanımasını sağlayan, davranışlarını olgunlaştıran, insanın çevreye uyumunu kolaylaştıran bir etkinliktir.

B) Okumak, kişinin bilgilerini arttıran, dünya görüşünü genişleten, eğlenceli bir etkinliktir.

C) Okumak, insanı hayatın gerçekleriyle karşılaştıran, eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan bir etkinliktir.

D) Okuduğu her kitaptan bir şeyler öğrenen bir insan bu sayede yaşamdan daha fazla zevk alır.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amaçlarından birisi olamaz?

- A) İnsanın olgunlaşmasında okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatmak
- B) Okumanın amaçları hakkında okuyucuya bilgi vermek
- C) Kitapların insanla tabiat arasında kurması gereken bağa dikkat çekmek
- D) Her tür kitabın okumaya değer olduğunu kanıtlamak

10. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde metnin her bir paragrafında işlenen düşünceler metindeki işleniş sırasına göre verilmektedir?

- 1. Okumayı, bilgiyi ve bilimi değerli kılan unsur, kişinin kendisini çeşitli yönleriyle bilmesi ve tanımasıdır.
- 2. Okumak, insan davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği ölçüde önem kazanır.
- 3. Okumanın amacı her önüne gelen kitabı okumak değil, duyguları geliştirecek şekilde okumaktır.
- 4. Bilinçli yapılan bir okuma eylemi bizi çeşitli yönlerden geliştirir.
- 5. Kitaplar, insanın çevreye uyumuna katkı sağladıkları ölçüde değerlidirler.

A) Birinci paragraf	4	B) Birinci paragraf	3
İkinci paragraf	3	İkinci paragraf	2
Üçüncü paragraf	5	Üçüncü paragraf	4
Dördüncü parag.	1	Dördüncü parag.	1
Beşinci paragraf	2	Beşinci paragraf	5
C) Birinci paragraf	3	D) Birinci paragraf	4
İkinci paragraf	4	İkinci paragraf	2
Üçüncü paragraf	2	Üçüncü paragraf	1
Dördüncü parag.	5	Dördüncü parag.	5
Beşinci paragraf	1	Beşinci paragraf	3

11. “Kimi insanlar davranışlarından çok bilgili olmaya önem verirler.” cümlesiyle aynı anlama gelebilecek cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanın bilgileri, davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği sürece değerlidir.
- B) Okuyarak bilgili insan olmak toplumda saygı kazandırır.
- C) İnsanın bilgili olması, kendisine sorulan sorulara doğru cevap vermesiyle ölçülür.
- D) Bilgili insan olmak iyi bir mesleğe girmenin ön şartıdır.

12. Metne göre “Her eline geçen kitabı rasgele, sindirmeden okuyan kimse,... cümlesi aşağıdakilerden hangisiyle devam ettirilemez?

- A) Okudukları arasında hangilerinin işe yarayacağını bilemez.
- B) Okuduklarını kendisine yük etmekten öteye geçemez.
- C) Bir süre sonra okumaktan sıkılabilir.
- D) İyi bir okuyucu olma yolunda ilk adımı atmış sayılır.

13. “Okumak insan için bir zevk, bir eğlence olduğu kadar hiç kuskusuz eğitici bir eylemdir de.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına en yakın sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Hava, sanki yağıp yağmama arasında tereddüt ediyordu.
- B) Yabancı dil eğitimi için yurt dışına gitmekte çok kararsızdı.
- C) Bundan sonra artık birlikte olamayacaklarından şüphe etmiyordu.
- D) Artık bir işe girip para kazanması gerekiyordu.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için uygun bir başlık değildir?

- A) Okumanın Önemi
- B) Kendini Tanımanın Yolu
- C) Okumanın Tarihçesi
- D) Ruhun Gıdası Okuma

EK 4. Roman Okumak

Kişileri roman okumayı sevenlerle roman okumayı sevmeyenler diye ikiye ayırabiliriz. Roman okumayı sevmeyenlerden bir hayır gelmez demiyorum, büyük işlere asıl onların girdiğini söyleseler ona da inanırım. Ama ben hoşlanmam onlardan. Kendilerinden çıkamaz, başlarından geçmemiş şeyleri geçmiş sayamaz, kendilerini başka kimsenin yerine koyamazlar. Bir tek yaşayışları vardır, ömürlerine bin bir kişinin yaşayışını sıkıştırıramazlar. Her şeyi anlamaya çalışırlar. Her şeyi anlarlar da kişiöğlunun karşısında bir anlayışsızlıkları vardır.

Acıdıkları olur, ama acımak da iki türdür. Biri üstünlükten gelen acıma ki gururla, bir çeşit bayağı sevinçle karışıktır; öteki ise karşımızdaki kimsenin acısını kendimizde imiş gibi duyarak acımak. Roman okumayı sevmeyenlerde işte bu duygu, karşılarındakinin acılarını paylaşma gücü yoktur. Onların acımalarında bile bir türlü kurtulamayacakları bir sertlik sezilir. Bir suçu bağışlayabilirler; ama sevgisizce, anlayışsızca bağışlarlar; suçunu bağışladıkları kimseye yukarıdan baktıklarını, o suçu kötü gördüklerini sezdirmemek ellerinden gelmez.

Roman okumayı sevmeyenler arasında masaldan destandan tat alanlar bulunabilir; masal ile destan romandan büsbütün başka birer şeydir de onun için. Masal bize olmayacak şeyler anlatır, bizi bu yeryüzünün zorluklarından, yasalarından, törelerinden uzaklaştırıp bizlere benzemeyen kişilerin, devlerin, cinlerin, perilerin dünyasına götürür. Orada her istediğiniz, sizin gönlünüzden geçer geçmez oluverir, dileklerinizi durduracak bir şey yoktur orada; masalın anlattığı kişilere benzemekle kendi benliğinizden çıkmış olmazsınız, sizi sıkan dar çevreyi yıkmış, tam gönlünüzce bir yere varmış olursunuz. Masal dinlemekten hoşlanan çocuk, masal dinlemekten hoşlanan kişi, kendini dileğince bir dünyada görür, kendi kendinden sıyrılmış olmaz, tam tersine, büsbütün kendi içine kapanır. Kahramanları anlatan destan da masal soyundandır; bize, benzemek isteyeceğimiz, düşlerimizde benzediğimiz kişilerin yaşayışlarını söyler. Destanları okur yahut dinlerken de gene kendimizi gönlümüzce bir yerde görürüz.

Roman ise gerçekten uzaklaşmaz, hep gerçeği kavramaya, hep gerçeği anlatmaya çalışır. Romanlardaki kişiler de bizleri yöneten yasalara uymak zorundadırlar, onlar da

bizim gibi, ancak bizim gibi birer kişidir, gerçeğin çocuklarıdır. Roman okumayı sevmeyenler gerçeğe bakmaktan kaçınırlar demeyeceğim; çoğu ancak gerçeğe ilgi gösterdikleri için romanları sevmediklerini söylerler. Ancak onların ilgi gösterdikleri gercek yalnız kendi gerçekleridir, yalnız kendileridir. Onlar için gerçeğin, doğrunun bir tek yüzü vardır; onu görmek, onu bilmek yeter onlara. Gerçeğin daha birçok yüzleri olabileceğini düşünmek bile akıllarından geçmez.

Bu söyleyeceğimi belki tuhaf bulursunuz, gene de doğrudur: roman okumayı sevmeyenler arasında roman yazmak isteyenler, bir çeşit romancılar da yetişebilir. Bunlar romanlarında hep kendilerini, yalnız kendilerini anlatırlar yahut düşlerini söylerler. Ama öylelerini de romancı saymak bilmem doğru mudur?

Nurullah ATAÇ

SORULAR

1. Metne göre roman kahramanlarıyla gercek hayattaki kişiler hangi yönleriyle birbirlerine benzemektedirler?

- A) Roman kahramanları da gercek hayattaki kişiler de sınırları belirli bir hayatı yaşamaktadırlar.
- B) Roman kahramanları da gercek hayattaki kişiler de çevrelerindeki insanları mutlu etmek isterler.
- C) Roman kahramanları da gercek hayattaki kişiler de hayatta hep daha başarılı olmak isterler.
- D) Roman kahramanları da gercek hayattaki kişiler de iyi ya da kötü olabilirler.

2. Metne göre romandan hoşlanmayan insanların masallardan hoşlanmalarının temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Masallardaki cin, dev, peri gibi kahramanların daha ilgi çekici olmaları

B) Masalların sonunda sürekli iyi kişilerin kazanmaları

C) Masalın, okuyucuya gerçeklerden tamamen uzak, her şeyin istendiği gibi olduğu bir dünya sunması

D) Roman okumanın sıkıcı; masal dinlemenin eğlenceli olması

3. Metne göre roman okumayı seven kişiler, roman okumayı sevmeyen kişilere göre acımak duygusunu nasıl yaşamaktadırlar?

A) Üstünlükten gelen bir gururla

B) Bir çeşit bayağı sevinçle

C) Kendini acı çeken kişinin yerine koyarak

D) Bağışladıkları kişileri küçümsediklerini sezdirerek

4. Yazara göre roman okumayı sevmenin temel şartı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kişinin roman okuyabilecek elverişli boş zamanının olması

B) İnsanların gerçeklerin iyi, kötü, güzel, çirkin gibi çok çeşitli yönlerine ilgi duymaları

C) İnsanın, çevresindeki diğer insanları anlamak için çaba harcaması

D) Masal ve destan gibi hayale dayanan türleri okumaktan vazgeçmesi.

5. Metne göre roman okumayı seven insanlar nasıl tanımlanabilir?

A) Masal ve destan okuma çağını geçmiş insanlardır.

B) Çevrelerindeki insanlara karşı duyarlı olan, onları küçümsemeyen insanlardır.

C) Hayatta en değerli varlığın kendileri olduğunu düşünen insanlardır.

D) Gerçeklere ilgi duyan ve onları bütün yönleriyle araştırıp öğrenmeye çalışan insanlardır.

6. Metne göre aşağıdakilerden hangisi roman okumayı sevmeyen kişilerin özelliklerinden birisi değildir?

A) Tek düze ve dar çerçeveli bir hayata sahip olmaları

B) İnsanlara karşı anlayışsız davranmaları

C) Gerçeklerin birçok yönünü görmek yerine tek yönünü görmekle yetinmeleri

D) Roman yerine bilgi ve düşünceye ağırlık veren kitaplar okumaları

7. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin konusudur?

A) Roman okumayı sevmeyen insanlar ve özellikleri

B) Destan ile roman arasındaki farklar

C) Roman okumayı sevmeyenlerin roman yazmak istemeleri

D) Roman, destan ve masal gibi değişik türlerde kitap okumanın yararları

8. Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılması gereken ana düşüncedir?

A) Roman yazmayı isteyen insanlar en fazla roman okumayı sevmeyen insanlar arasından çıkar.

B) Roman gerçeklerin değişik yönlerini işler, masal ise gerçek dışı olayları anlatır.

C) Roman okumayı sevmeyen insanlar yalnız kendi gerçekleriyle ilgilenen, gerçekleri çeşitli yönleriyle göremeyen, diğer insanlara karşı duyarsız davranan kişilerdir.

D) İnsan, destan dinlerken veya okurken hayal ettiği bir dünyada yaşar.

9. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır?

A) Roman okumayı sevmeyen insanların özelliklerini açıklamak

B) Romanın, masal ve destan türlerine göre üstün sayılabilecek yönlerini ortaya koymak

C) Bir roman yazmak için gerekli şartlar hakkında bilgi vermek

D) Roman yazarlarının özelliklerini anlatmak

10. Aşağıdaki düşüncelerden hangisi bu metinden çıkarılamaz?

A) İnsanlar roman okumayı sevenler ve sevmeyenler olmak üzere ikiye ayrılabilir.

B) Roman yazmak isteyen insanlar öncelikle çevreyi gözlemelidirler.

C) Roman okumayı sevmeyen insanlar arasında masal veya destan türlerinden hoşlanan insanlar bulunabilir.

D) Romanda gerçekler çeşitli yönleriyle işlenirken masalda gerçek dışı olaylar anlatılır.

11. “Roman okumayı sevmeyenlerden bir hayır gelmez demiyorum, büyük işlere asıl onların girdiğini söyleseler ona da inanırım.” cümlesi ile aynı anlama gelebilecek cümle aşağıdakilerden hangisidir?

A) Roman okumayı sevmeyen insanlar, hayatın diğer alanlarında başarılı olabilirler.

B) Roman okumayı sevmeyen insanların, hayatın anlamını kavradıkları söylenemez.

C) İnsanın olgunluğu, okuduğu kitaplarla ölçülmelidir.

D) İyi bir roman okuyucusu olmak, iyi bir gözlemci olmak anlamına da gelir.

12. Bu metnin yazarının, aşağıdaki cümlelerden hangisini söylemesi beklenemez?

A) Roman okuyan insanın düşünce ufku geniş, hayal dünyası sınırsız olur.

B) Roman okumayı sevmeyenler diğer türlerde de kitap okumayı sevmezler.

C) Roman okumayı sevmeyenlerden roman yazmayı isteyenler çıkabilir.

D) İnsanlar roman okumayı seven ve sevmeyenler olarak iki gruba ayrılırlar.

13. “Masalın anlattığı kişilere benzemekle kendi benliğinizden çıkmış olmazsınız, sizi sıkı dar çevreyi yıkmış, tam gönlünüzce bir yere varmış olursunuz.” cümlesinde altı çizili sözcüğün anlamına en yakın sözcük aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanılmıştır?

A) Sınav tam tahmin ettiğim gibi zor geçti.

B) Sonunda tam istedikleri gibi bir eve sahip oldular.

C) İstersen yarın kütüphaneye gidebiliriz.

D) Küçük yaşlardan itibaren herkesin gönlünde yer etmişti.

14. Aşağıdakilerden hangisi bu metin için uygun bir başlık değildir?

A) Roman Okumayı Sevmek veya Sevmemek

B) Düşünce Ufukları ve Roman

C) Roman Kahramanları

D) Roman Okumayı Sevmeyenlerin Özellikleri

EK- 5. Araştırma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-78971437-605.01-102134872
Konu : Araştırma Uygulama İzni

13.05.2024

ŞEHİT UZMAN ÇAVUŞ TUNCER DOĞAN İMAM HATİP ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Valilik Makamının 13.05.2024 tarihli ve 102119295 sayılı Olur yazısı.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi İhsan YILMAZ 'ın "Bibliyoterapinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" konulu bilimsel araştırmasının Ağrı Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulundaki öğrencilere uygulanması için İlgi' de kayıtlı Olur yazısı ekte sunulmuştur. Denetimin okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli duyuruların yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Selahattin BİLGİÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

EK-6. Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi

Okuduğunu Anlama Ölçeği Kullanma İzni

M

[Redacted]

Kime: Siz

8.03.2024 Cum 08:48

Merhaba İhsan bey,
Sözünü ettiğiniz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Dr. Mehmet TEMİZKAN

Kimde [Redacted]

Kime: [Redacted]

Gönderilenler: 5 Mart Salı 2024 13:21:55

Konu: Okuduğunu Anlama Ölçeği Kullanma İzni

Hocam Merhaba, ben İhsan Yılmaz Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans 2.sınıf öğrencisiyim tez aşamasındayım tez konum: "Bibliyoterapiye dayalı okuma programının 7.sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi."

Tez danışmanlarım Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN ve ko danışmanım Doç. Dr. Mehmet Emin TURAN hocalarım bu çalışmamda okuduğunu anlama ölçeği kullanmamın katkı sağlayacağını belirttiler bu nedenle bu ölçeği kullanmak için sizden izin talebinde bulunuyorum saygılarımla.

iv

İhsan Yılmaz

EK-7. Akademik Dayanıklılık Testi İzin Belgesi

Akademik Dayanıklılık Ölçeği kullanım izni.

S

[REDACTED]

Kime: Siz

27.02.2024 Sal 00:20

AKADEMİK DAYANIKLIK.doc

34 KB

Merhaba İhsan
Tezinde akademik dayanıklılık ölçeğini kullanab,ilirsin. ölçek ektedir

26 Şubat 2024 13:24, "İhsan Yılmaz" <[REDACTED]> yazdı:

Hocam Merhaba, ben İhsan Yılmaz Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans 2.sınıf öğrencisiyim tez aşamasındayım tez konum: "Bibliyoterapiye dayalı okuma programının 7.sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi."

Tez danışmanlarım Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN ve ko danışmanım Doç. Dr. Mehmet Emin TURAN hocalarım bu çalışmamda akademik dayanıklılık ölçeği kullanmamın katkı sağlayacağını belirttiler bu nedenle bu ölçeği kullanmak için sizden izin talebinde bulunuyorum saygılarımla.

IY

İhsan Yılmaz

EK-8. Akademik Dayanıklılık Testi

	Aşağıdaki ifadelerin size uyma derecesine göre karşısında bulunan sütunda 1 ile 7 arasında bir puan veriniz.	Bana Hiç uymuyor						Bana Tamamen uyuyor
1	Sınavlarda zihinsel gücüme inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Başarmamın zor olduğu görevlerde bile yılmadan çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Derslerimdeki zayıf notları kurtarmada iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
4	Okul çalışmalarımda baskılarla baş etmede iyi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Kötü bir notun kendime olan güvenimi etkilemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
6	Okuldaki başarısızlıkla başa çıkmada iyiyimdir.(Ev ödevlerimde olumsuz bir geri bildirim, kötü bir not gibi)	1	2	3	4	5	6	7

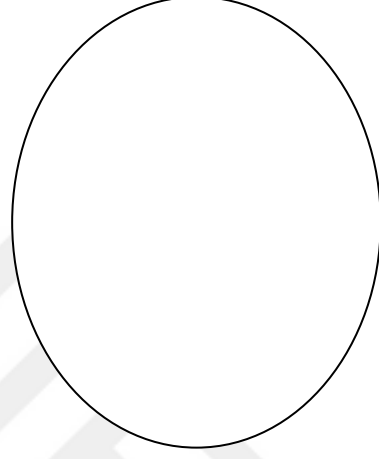
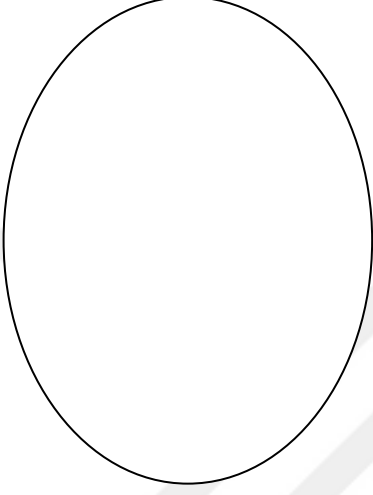
EK-9. Özdeşim Kurma Soruları

- Martı hikâyesinde ana kahraman kimdir?
- Martı adlı eserin şahıs kadrosu hangi varlıklardan oluşmaktadır?
- Martı adlı eserin konusu nedir, eserde yer alan iletiler nelerdir?
- Eserdeki ana karakterin yaşadığı temel sorun nedir?
- Sizin de hayatınızda veya sosyal çevrenizde bunun gibi bir problemle karşılaşan oldu mu?
- Bu problemlerin onlarda nasıl etkiler ortaya koyduğunu düşünüyorsunuz?
- Bu hikayeyi beğendiniz mi?
- Martı Jonathan'ın dile getirdiği gibi “Cehaletimizi kırabiliriz, becerilerimizi, yeteneklerimiz ve zekâmızı kullanarak kendimizi bulabiliriz, kendimiz olabiliriz. En önemlisi özgür olabiliriz”! sözü sizin içinizde de maceralar yaratma, hayallerinizi gerçekleştirme ışığı uyandırıyor mu?
- Martı Jonathan'ın uçma serüvenini hayatınızda neyle özdeşleştiriyorsunuz?

Aşağıdaki tabloda Martı Jonathan ile benzer yönlerinizi yazınız

Martı Jonathan

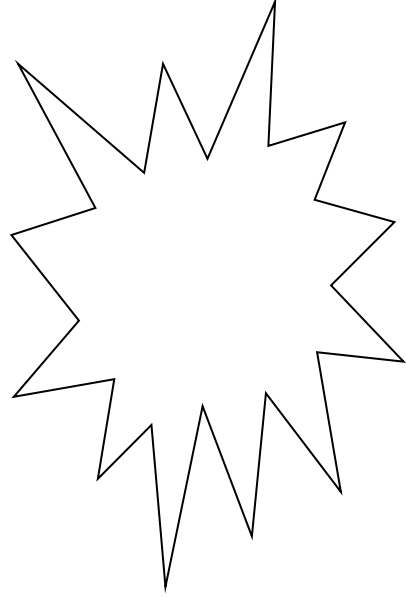
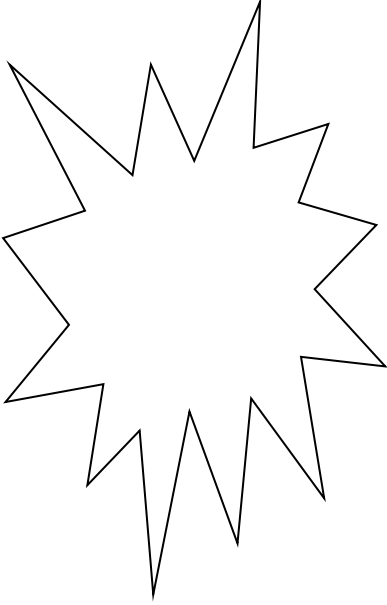
Ben



Aşağıdaki tabloda Martı Jonathan ile farklı yönlerinizi yazınız

Martı Jonathan

Ben



EK-10. Katarsis Soruları

- Martı Jonathan'ın ailesinin ona ona yönelik takındığı tutum nedir?
- Siz hayatınızda buna benzer bir durum yaşadınız mı, neler hissettiniz nasıl bir çıkış yolu buldunuz?
- Jonathan'ın kendini sorgulaması, yaratılışın ve var olmanın temel gayesinin basit bir yeme-içme olmadığını dile getirmesi ve diğerleri gibi olmama gayesini neye bağlıyorsunuz?
- Siz hangi maceralara atılmayı isterdiniz şuan yapmak istediğiniz ama çevrenizin ve ailenin hevesinizi kırmasından çekindiklerinizi yazar mısınız?

EK-11. İğörü ve Genelleştirme Soruları

- Martı Jonathan bu süreçte yaşadığı problemlerle nasıl mücadele ediyor?
- Martı Jonathan'ın yeni maceralar peşinde koşmasını yadırgıyor musunuz yoksa başkası gibi olmamama yenilik peşinde koşma farklılaşma düşüncelerine katılıyor musunuz?
- Martı Jonathan'ın hayata bakış açısı sizce doğru mudur?
- Ailemiz ve sosyal çevremiz size göre de birçok durumda öyküdeki gibi mi davranır?

EK-12. Martı Hikâye Kitabı Uygulama Soruları

Soru 1

Martı Jonathan Livingston'un başarıya ve özgürlüğe kavuşmasını sınırlayan gelenek, otorite, batıl inanış ve kurallar gibi birtakım engelleri yıkarak mükemmelliğe ulaşmak istemesine katılıyor musunuz siz olsaydınız aynı mücadeleyi verir miydiniz?

Soru 2

Martı Jonathan Livingston kendini bulma, keşfetme , hayalindeki mükemmelliğe ve yaşamdaki özgürlüğe ulaşma mücadelesi veriyordu sizin hayalinizdeki mükemmelliği anlatan başarının, özgürlüğün ve mutluluğun resmini çizer misiniz ?

EK 13. Martı Kitap Özeti

“Martı”, kendini sıradanlığa hapsedilmiş hissedən Jonathan adında bir martının hikâyesini anlatır. Jonathan, diğər martıların yaptığı gibi sadece yemek bulma ve hayatta kalmak için uçmayı değil, uçuşun gerçek anlamını keşfetmeyi ve sınırlarını zorlamayı istemektedir. Bu sebeple, sürüsü tarafından dışlanır ve yalnızlığa itilir. Jonathan, kendisini geliştirmek ve gerçek potansiyelini keşfetmek için çabalarken, eski ve bilge bir martı olan Chiang’ın öğretilerini keşfeder. Chiang, Jonathan’a uçuşun sadece bir fiziksel eylem olmadığını, aynı zamanda ruhsal ve zihinsel bir deneyim olduğunu öğretir. Jonathan, Chiang’ın rehberliği ve cesaretiyle, uçuşun derinliklerine inmeye ve kendi sınırlarını aşmaya başlar. Bu süreçte, başarısızlık, hüsrân ve özgürlük arayışıyla dolu bir yolculuk yaşar. Ancak her deneyim onu daha da güçlendirir ve anlamın peşindeki yolculuğunda ilerlemesini sağlar. Jonathan, sonunda kendisini kabul eden ve onun gerçek potansiyelini gören bir topluluğa katılır. Artık sadece uçmayı öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda diğər martılara da aynı özgürlüğü ve cesareti öğretir. “Martı”, kişisel keşif, özgürlük ve başkalarına ilham verme konularını ele alan güçlü bir hikayedir. Jonathan’ın yolculuğu, okuyuculara cesaret, özgüven ve kendi potansiyellerini gerçekleştirme konusunda ilham verir.

EK 14 Tez Araştırma Ve Uygulama Planı

Oturumlar	Uygulama Süresi	Yapılanlar
-----------	-----------------	------------

1. Oturum	01Nisan- 16 Nisan 2024	Akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama ön test uygulaması, bibliyoterapi hakkında bilgilendirme, Martı kitabı okuması, EGB parçası ve ilgili etkinlikler
2. Oturum	17 Nisan – 3 Mayıs 2024	Bibliyoterapi işlem basamakları hakkında bilgilendirme, Martı kitabı okuması, özdeşim kurma etkinlikleri uygulaması ,OMS parçası ve ilgili etkinlikler
3. Oturum	4 Mayıs- 20 Mayıs2024	Katarsis etkinlikleri uygulaması, O parçası ve ilgili etkinlikler
4. Oturum	21 Mayıs- 10 Haziran 2024	İç görü ve genelleştirme etkinlikleri uygulaması, Martı hikâye kitabı soru ve etkinlikleri uygulaması, RO parçası ve ilgili etkinlikler, akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama son test uygulaması ve değerlendirme.

Bibliyoterapi işlem basamakları özdeşim kurma, katarsis, iç görü ve genelleştirme bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmacı Martı kitabını bu işlem basamaklarına uygun bir şekilde deney grubundaki öğrencilere okutmuş ve her oturum için farklı soru ve etkinlikler geliştirmiştir. Soruların geliştirme sürecinde hazırlanan soru ve etkinlikler uygulama yapılacak sınıf dışındaki bağımsız iki sınıfa uygulanmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan pilot uygulamada iki Türkçe öğretmeni ve bir rehber öğretmenden görüş alınmıştır. Uzman görüşü belirten Türkçe öğretmenleri Uzm. Öğrt Pınar Kızıltaş Çakır , Uzm.öğrt Mustafa Ilgar ve Rehber Öğretmeni Muhammed Coşkun'dur. Hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Psikoloji bölümü öğretim görevlisi Doç. Dr. Mehmet Emin Turan tarafından tüm sorular incelenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama 1 Nisan -10 Haziran tarihleri arasında dört oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Her oturumda Martı kitabı ile okuduğunu anlama ölçeği okuma parçaları deney grubu öğrencilerine okutulmuş ve hazırlanan etkinlikler bibliyoterapi işlem basamaklarına uygun bir şekilde uygulanmıştır.

EK 15 Tez Araştırma ve Uygulama Sürecinde Yer Alan Eğitimciler

Branş	İsim	Çalışma Yeri	İmza
Türkçe	Uzm. Öğrt Pınar Kızıldağ Çakır	MEB	
Türkçe	Uzm. Öğrt Mustafa Ilgar	MEB	
Rehber Öğretmen	Muhammed Coşkun	MEB	
Öğretim Görevlisi	Doç. Dr. Mehmet Emin Turan	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	

Araştırma sürecinde araştırmacı, sürece dahil olan tüm eğitimcilerle istişare içerisinde olmuştur. Araştırmacı; bibliyoterapik unsurlar içeren eserlerin incelenmesi ve kaynak eserin seçilmesinde, deney grubuna bibliyoterapi hakkında bilgilendirme yapılmasında, araştırmada kullanılacak okuduğunu anlama ve akademik dayanıklılık ölçeklerinin seçimi ve uygulanmasında, özdeşim kurma, katarsis, içgörü ve genelleştirme sorularının hazırlanması ve öğrencilere uygulanmasında Akademisyen Doç. Dr. Mehmet Emin Turan ve Rehberlik ve Psikolojik Danışman Muhammed Coşkun ile beraber çalışmıştır.

Yine aynı şekilde araştırmacı; araştırma sürecinde seçilen bibliyoterapik eserin öğrencilere okutulması, takip edilmesi, eserle ilgili testlerin ve etkinliklerin hazırlanması, okuduğunu anlama ve akademik dayanıklılık ölçeğinin seçilmesi, uygulanması ve değerlendirmesi hususunda Türkçe Öğretmenleri Uzman Öğretmen Pınar Kızıldağ Çakır ve Uzman Öğretmen Mustafa Ilgar ile beraber çalışmıştır. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında yer almıştır. Ölçeklerin uygulama sürecinde öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçekler, öğretmenler ve araştırmacı gözetiminde uygulanmış ve elde edilen bilgiler analiz edilip yorumlanmıştır.