

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı



OKUMA TUTUMLARININ BİBLİYOTERAPİ
ARACILIĞIYLA İYİLEŞTİRİLMESİNDE
KULLANILABİLECEK KAYNAK ESER İNCELEMESİ

Yüksek Lisans Tezi
Şeyma BÜYÜKSAKALLI
Prof. Dr. Serdar YAVUZ

Elazığ, 2022

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi
Tez Başlığı: Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde
Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi

KABUL VE ONAY

Tez Yazarı: Şeyma BÜYÜKSAKALLI

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:04/07/2022

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serdar YAVUZ

Jüri Başkanı:Doç.Dr. Gülşah METE

Üye:Prof. Dr. Serdar YAVUZ

Üye:Doç.Dr. Faruk POLATCAN

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...20

Şeyma BÜYÜKSAKALLI

İmza

ÖN SÖZ

Bibliyoterapi kısaca “kitapların rehberliğinde iyileşme, gelişme ve öz bilinç oluşturma” şeklinde tanımlanabilir. Bireyin düşüncelerine ve duygularına anlam vermede ve onları yönetebilmede, yardımcı bir işleve sahiptir. Rehberlik, iyileşme, önleme, değer kazandırma, yaşam becerilerine katkıda bulunma, problemlerin farkında olma ve problemlere yönelik çözüm yolları bulabilme, davranış ve tutumları şekillendirme, kişisel gelişim, zihin sağlığını koruma, bireyin kendini ve dış dünyayı tanıyarak sağlıklı bir iletişim kurabilmesi gibi amaçlar için kullanılabilen bibliyoterapinin eğitimde de bir yöntem olarak yer alması hem öğretmenler hem öğrenciler açısından kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacaktır. Tekniğin kullanımında en yüksek faydanın sağlanması için okuma süreci her aşamasıyla sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmelidir. Bilhassa kitapların seçimine dikkat edilmeli; nitelik, konuya uygunluk, okuyucunun yaş seviyesine ve okuma-anlama düzeyine uygunluk gibi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığı ile iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eserleri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; Kitaplardan Korkan Çocuk (Tamaro, 2016), Eyvah Kitap! (Soysal, 2020), Matilda (Dahl, 2007), Kaybedenler Kulübü (Clements, 2018), Yuan Huan’ın Kulübesi (Sertbarut, 2019), Kitapçı Dede ve Ben (Krishnaswami, 2017), Sakız Sardunya (Şafak, 2016), Gizemli Kütüphaneci (Demers, 2019), Limon Kütüphanesi (Cotterill, 2019), Sevgili Öğretmenim (Güngör, 2015), Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum (Solminihaç, 2020), Peri Cadı (Bosnyak, 2016), Vahşi Kitap (Villoro, 2018), İlk Romanım (Okyay, 2019), Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi (Dubini, 2019), Okuma Karşıtları Kulübü (Cima, 2019), Benjamin Okumayı Sevmiyor (Dieltiens, 2017), Ben Bir Kitapsavarım (Guridi, 2020), Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk (Tournade, 2021) isimli çocuk kitapları incelenmiştir. Beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde; okuma, tutum, bibliyoterapi konuları doğrultusunda konuyla ilgili yapılan çalışmalardan ve yayınlardan yola çıkılarak oluşturulan kuramsal çerçeve bulunmaktadır. Üçüncü bölümde; araştırmaya dair model, yöntem, inceleme materyaliyle birlikte verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiş; verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracı ile ilgili bilgiler,

ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Dördüncü bölüm; problem ve alt problemlere dair bulguların belirlenmesi ve bu bulguların yorumlanmasından oluşmaktadır. Beşinci bölümde ise bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sürecinde faydalanılan çalışmalar ve eserler kaynakça kısmında belirtilmiştir. “Ekler” kısmında; veri toplama aracı olarak kullanılan “Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği”ne yer verilmiştir.

Bu çalışmada, yönlendirmeleri ve desteğiyle yanımda olduğunu hissettiren çok değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Serdar YAVUZ’a şükranla saygılarımı sunarım. Ayrıca bu süreçte yardımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR’e ve bilgi ve birikimleri ile üzerimde emeği olan tüm Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Yine emeğini ve zamanını esirgmeden bu süreçte bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Gizem DEMİREL’e ve Ar. Gör. Derya KARADENİZ’e; veri toplama aracının oluşturulmasında görüşlerini ve bilgilerini esirgemeyerek araştırmaya katkıda bulunan başta Prof. Dr. Sefa BULUT olmak üzere Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU’nun doktora öğrencisi Ar. Gör. N. Tuğçe ÖZYETER’e, Prof Dr. Müzeyyen ALTUNBAY’a, Ar. Gör. Zeynep Ezgi Erdemir Uysal’a ve fikirleriyle araştırmaya katkıda bulunan diğer tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, tüm süreçte her zaman yanımda olan kıymetli aileme ve özellikle annem Kadriye BÜYÜKSAKALLI’ya en içten duygularla teşekkür ederim.

Türkçe eğitime katkı sağlaması temennisiyle...

Şeyma BÜYÜKSAKALLI

Elazığ, 2022

ÖZ

Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi

Şeyma BÜYÜKSAKALLI

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
2022, Sayfa: XIV+ 134

“Kitapların rehberliğinde iyileşme” ya da “bireyi, doğru zamanda, doğru kitapla buluşturmak” şeklinde kısaca tanımlanabilen bibliyoterapinin farklı işleyiş türleri bulunmaktadır. Klinik bibliyoterapi, sadece ruh sağlığı alanında uzman kişiler tarafından uygulanırken; gelişimsel bibliyoterapi, okullarda veya kütüphanelerde eğitimciler rehberliğinde uygulanabilmektedir.

Son yıllarda disiplinler arası bir nitelik kazanan bibliyoterapi yönteminin metinlere ve kitaplara dayanıyor olmasıyla birlikte planlı ve sistemli bir okuma süreci gerektirmesi, yöntemin Türkçe derslerinde tercih edilebilir olmasını kolaylaştırmaktadır. Nitekim Türkçe dersleri bibliyoterapi uygulamaları için uygun bir zemin oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe eğitiminin temel becerilerinden olan okuma becerisine karşı edinmiş olduğu olumsuz tutumlar, okuma becerilerinin gelişiminde büyük bir engel oluşturmakta ve bu durum, çözüme kavuşması gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bibliyoterapi yönteminin; iyileştirme, rehberlik, önleyicilik, problemlerin farkında olma ve problemlere yönelik çözüm yollarını keşfedebilme, davranış ve tutumları şekillendirebilme gibi nitelikleri; bahsedilen problemin çözümünde tercih edilebilir bir yöntem olma fırsatı sunmaktadır ancak bibliyoterapi uygulamalarının bahsedilen amaçla gerçekleştirilebilmesi için nitelikli eserlere gereksinim vardır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin okuma tutumlarının kitaplar aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak olarak kullanılabilecek nitelikli çocuk eserlerini araştırmak ve incelemektir. Bunun için belirli ölçütler doğrultusunda belirlenmiş on dokuz adet çocuk kitabı, çalışmanın inceleme materyalini oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği” kullanılmıştır. Rubriğin geçerlik çalışmasında Lawshe tekniği; güvenirlik çalışmasında Ağırıklı

Kappa yöntemi kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından sonra rubrikte yer alan on beş madde doğrultusunda, on dokuz adet çocuk kitabı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

İnceleme sonucunda, tüm kitapları karşılaştırmak adına ortak tablo oluşturulmuş; kitapların taşıdığı yüzde ve frekans değerleri, oluşturulan bu tabloda gösterilmiştir.

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımında doküman incelemesiyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılırken verilerin analizi betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, incelenen kitapların öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilirliği hakkında yorum yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma tutumu, Bibliyoterapi



ABSTRACT

Literature Review that Can Be Used to Improve Reading Attitudes Through Bibliotherapy

Şeyma BÜYÜKSAKALLI

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY
Institute of Educational Science

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Language Education Discipline
2022, Page: XIV+ 134

There are different types of functioning of bibliotherapy, which can be briefly defined as "healing under the guidance of books" or "bringing the individual together with the right book at the right time". While clinical bibliotherapy is applied only by experts in the field of mental health; developmental bibliotherapy can be applied in schools or libraries under the guidance of educators.

The fact that the bibliotherapy method, which has gained an interdisciplinary character in recent years, requires a planned and systematic reading process and is based on texts and books, makes it easier for the method to be preferred in Turkish lessons. As a matter of fact, Turkish lessons constitute a suitable ground for bibliotherapy practices. Negative attitudes of students towards reading skill, which is one of the basic skills of Turkish education, constitute a major obstacle in the development of reading skills, and this situation emerges as a problem that needs to be resolved. The bibliotherapy method; qualities such as improvement, guidance, prevention, being aware of problems and discovering solutions for problems, shaping behaviors and attitudes; offers the opportunity to be a preferable method in solving the mentioned problem, but there is a need for qualified works in order to carry out bibliotherapy applications for the mentioned purpose.

The aim of this study is to research and examine qualified children's works that can be used as a resource in improving students' reading attitudes through books. For this purpose, nineteen children's books, which were determined in accordance with certain criteria, constitute the examination material of the study.

"Bibliotherapeutic Text Analysis Rubric" was used as a data collection tool in the research. The Lawshe technique was used in the validity study of the rubric; Weighted Kappa method was

used in the reliability study. After the validity and reliability study, nineteen children's books were examined in detail in line with the fifteen items in the rubric.

As a result of the examination, a common table was created in order to compare all the books; the percentage and frequency values carried by the books are shown in this table.

The study was carried out with document analysis in the qualitative research approach. While the document analysis technique was used to collect the data, the analysis of the data was made with descriptive analysis. In line with the findings of the research, comments were made about the usability of the examined books as a resource for improving students' reading attitudes through bibliotherapy.

Key words: Reading, reading attitude, bibliotherapy



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem ve Alt Problem Cümleleri	4
1.2. Önem.....	5
1.3. Varsayımlar.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ALAN YAZIN	8
2.1.Okuma.....	8
2.1.1.Okumanın Önemi.....	13
2.1.2.Okuma Tutumu	15
2.1.2.1.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinin Önemi	19
2.1.2.2.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Anne Babanın Rolü	21
2.1.2.3.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü	23
2.1.2.4.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Kitapların Rolü	25
2.1.2.5.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Eğitim-Öğretim Programlarının Rolü ..	29
2.2.Bibliyoterapi	32
2.2.1.Bibliyoterapinin Tarihçesi	33
2.2.2.Bibliyoterapi Türleri	35
2.2.3.Bibliyoterapinin Amacı ve Faydaları.....	37

2.2.4.Bibliyoterapide Materyal Seçimleri	40
2.2.5.Bibliyoterapi Süreci	41
2.2.6.Bibliyoterapinin Eğitim ve Öğretimde Uygulanabilirliği	44
2.2.7.Bibliyoterapi ve Türkçe Eğitimi İlişkisi	47
2.2.8.Bibliyoterapi Amaçlı Kullanılabilecek Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	51
2.2.9.Bibliyoterapide Yurt İçi Çalışmaları.....	55
2.2.10.Bibliyoterapide Yurt Dışı Çalışmaları	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
3.YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. İnceleme Materyali	63
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1.Geçerlik Çalışması.....	65
3.3.2.Güvenirlik Çalışması	71
3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	74
4. BULGULAR.....	74
4.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlere Dair Bulgular	74
4.1.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin Biçim Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular.....	77
4.1.2. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin İçerik Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular	79
4.1.3. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin İletim Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular	90
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	101
5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Tartışma ve Sonuç	101
5.2. Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	130

İZİN BELGELERİ	131
ÖZ GEÇMİŞ	134



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Araştırma için Belirlenen Kitaplara Dair Bilgiler.....	64
Tablo 2	Çalışmaya Katılan Uzmanların Unvanlarına ve Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı	67
Tablo 4	Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksleri	69
Tablo 5	Rubriğin Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları	71
Tablo 6	İncelenen Eserlere Dair Betimsel İstatistikî Bulgular.....	75
Tablo 7	İncelenen Eserlerin Yüzde Sıralaması	76
Tablo 8	Eserlerin Biçim Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular	77
Tablo 9	Biçime Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular.....	78
Tablo 10	Eserlerin İçerik Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular.....	79
Tablo 11	İçeriğe Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular.....	80
Tablo 12	Eserlerin İletî Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular.....	91
Tablo 13	İletîye Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular.....	92

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

akt.	:Aktaran
çev. ed.	: Çeviri editörü
vd.	: Ve diğerleri
bk.	: Bakınız



EKLER LİSTESİ

Ek 1 Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği	130
Ek 2 Etik Kurul Raporu.....	131
Ek 3 Orijinallik Raporu	133



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Kendini tanıyabilmek, bireyin var oluş sürecinin önemli bir parçasıdır; güçlü veya zayıf yönlerini, değerlerini, iletişimde edindiği yeri, benliğine dair algısını, çevresine yaklaşımını, empati yeteneğini fark edebilmek gibi durumlar, bireyin kendini tanıma sürecinin basamaklarıdır. Birey, kendini tanıdıkça hangi hususta gelişime ve dönüşüme ihtiyacı olduğunu anlayabilme fırsatı bulur. Bireyin kendini tanımasına ve keşfetmesine fırsat sunacak yöntemlerden biri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi, literatür ile bireyin kişiliği arasında oluşan bir faydalı ilişki sürecidir (İpek Eğilmez ve Erdemir, 2016). Bibliyoterapide kitaplar aracılığı ile kendini tanıyabilme, iyileşme, pozitif yönde gelişim gösterme, karşılaşılan problemlerde tek başlılık hissinden kurtulma, bu problemlerle yüzleşebilme ve bu yüzleşmenin sonucunda çözüm için gerekli motivasyonu yakalama gibi imkânlar söz konusudur. Bu imkânın oluşması için bireyin doğru zamanda doğru kitapla buluşması (Bulut, 2010) gerekmektedir.

Bibliyoterapi yöntemi uygulama alanı ve uygulama şekli açısından klinik bibliyoterapi ve gelişimsel bibliyoterapi şeklinde iki ana grupta incelenmektedir (Öner, 2007). Klinik bibliyoterapi, ruh sağlığı alanında uzman kişiler tarafından tedavi amacıyla uygulanırken gelişimsel bibliyoterapi, okul veya kütüphane ortamında öğretmenler, kütüphane görevlileri tarafından daha çok rehberlik ya da tavsiye amacıyla kullanılmaktadır. Coşkun ve Çetin (2013, s.138) gelişimsel bibliyoterapinin bireyin problemlerine çözüm yolu bulabilmesi ve kişilik gelişimine fayda sağlayabilmesi için şu hususlarda uygulanabileceğini belirtmişlerdir:

- Kendini tanıma ve farkındalık
- Diğer insanları tanıma ve empati becerisi
- Çevreyi, toplumu ve dünyayı tanıma
- İletişim becerileri
- Sorun çözme becerileri
- Duygu ve zaman yönetimi
- Kalıplaşmış yargıların esnetilebilmesi

- Sebat etme
- Yardımseverlik ve iş birliği yapabilme becerisi
- Olumlu benlik algısı edinebilme
- Yeni değer ve tutumlar edinebilme
- Motivasyon
- Yeni ve farklı olan durumlara uyum sağlayabilme becerisi
- Kendi problemlerine benzer problemlerin diğerlerinde de olabileceğini görerek yalnız olmadığını hissetmek.

Bibliyoterapi yönteminin öğrencilerin problemlerine alternatif çözümler getirebileceği konusunda, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların düşünceleri benzer niteliktedir. Öğrencinin yanlış olan tutumlarını doğru yönde değiştirmek, öğrencinin cesaret duygusunu açığa çıkarmak, problemlerin çözümünde farklı seçeneklerin görülmesini sağlamak gibi faydaları ile eğitimde başvurulacak nitelikli bir yöntemdir. Stamps (2003), bibliyoterapinin çocuğa ve öğrenciye faydalarını şu şekilde belirtmektedir:

- Kendini ve diğer bireyleri anlama becerisini geliştirir.
- Kendi benliğine dair algısını ve öz saygısını geliştirmeye yardım eder. Kendini gerçekçi bir şekilde tanımasına ve övmesine yardımcı olur.
- Duygusal zorbalıklarla başa çıkmasında yardımcı bir kaynak olma niteliği taşır.
- İlgi alanı oluşturmada farklı seçenekler sunar.
- Onu zorlayan ve rahatsız eden durumla yüzleştirerek ona fark ettirme konusunda çocuğa fırsat tanır ya da tanımlanmış problemi, sağlıklı bir biçimde çözebilmesine yardım eder.
- Problemlerini tartışabileceği ortam hazırlayarak problemlerle uğraşması gerekenin yalnızca kendisi olmadığını, problemlerin çözümünde birden fazla seçenek olabileceğini gösterir (akt. Leana Taşcılar, 2012, s.121).

Eğitimde yarar sağlama ve yardımcı olma konusunda kuvvetli bir potansiyeli olan bibliyoterapinin bu faydaları aslında yaşama dair becerilerdir. Bireyler bu yöntemle içgörülerini ve sorun çözümüne yönelik becerilerini geliştirir ancak bu yöntemden de

faydalanabilmek için her yöntemde olduğu gibi yöntemin doğru anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi gerekmektedir. Yöntemi uygulayacak kişi, yöntemin uygulanma aşamaları, uygulama için seçilecek metin, planlama gibi faktörler sürecin sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir.

Bibliyoterapi uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için uygulamaya materyal olacak kitaplar veya metinler özenle seçilmelidir. Öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi alanları, okuma anlama düzeyleri ön planda tutulurken bunun yanında eserin taşıdığı estetik ve edebî değer de göz ardı edilmemelidir. Nitekim edebî metinler, bireyin bilişsel yönüyle birlikte duyuşsal yönü üzerinde de etkilidir (Öner, 2007, s.134).

Uygulayıcı, metnin içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Doğru kitabın seçimi yanında, sürecin dikkatle planlanması da önem taşımaktadır. Uygulama için ön hazırlık yapılması, okuma etkinliğinden sonra okuyuculara sorulacak soruların önceden belirlenmiş olması, okuyuculara tartışma için rahat bir ortamın hazırlanması, uygulama sonrasında okuyucuların takip edilmesi ve gözlemlenmesi gerekmektedir.

Bibliyoterapi yöntemine dair örnekler daha çok psikoloji alanında görülmekle beraber son yıllarda disiplinler arası bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır: Manevi danışmanlık ve din eğitimi (Çınar, 2019; Semerci, 2018; Belen, 2016); üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklara yaklaşım ve eğitim uygulamaları (Taş, 2019; İlter, 2015; Arıcan, 2019; Leana Taşçılar, 2012; Leana Taşçılar ve Topçu, 2016; Tekel, 2021; Kurt, 2018), okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz güven ve kişiler arası problem çözme becerileri (Uyar, 2020), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sorun çözme becerileri (Özan, 2017), Türkçe eğitimi ile bibliyoterapinin ilişkisi (Topuzkanamış ve Uysal, 2010; Yeşil, 2021), masallarda ve Türkçe ders kitaplarında yer alan bibliyoterapik unsurların incelenmesi (Erdemir, 2016; Doğanay 2019) belirlenmiş bir konuya yönelik bibliyoterapik metinlerin araştırılması ve incelenmesi (Turan, 2005; Karagöz, 2015; Yılmaz ve Yakar, 2018; Sevinç, 2019; Demirci Seyrek, Ersanlı ve Dicle, 2021) bu duruma örnektir.

“Okuma ile sağaltım” anlamına gelen bibliyoterapiye dair uygulamaların okuma aracılığıyla yapılması ve okumanın Türkçe dersinin içerdiği temel dil becerilerinden biri

olması; bibliyoterapinin ana materyalinin yazılı metinler olması ve Türkçe dersinde metinlerin önemli bir işleyişe sahip olması nedeniyle bibliyoterapi ve Türkçe eğitimi arasında bir ilişki görülmektedir. Coşkun ve Çetin'e (2013) göre bibliyoterapi faaliyetleri, bireyi daima mutlak bir çözüme kavuşturmayabilir fakat bu yönüme Türkçe derslerinde fırsat tanınması, Türkçe dersinin amaç ve kazanımları çerçevesinde öğrencilerin kişilik gelişimini destekleyecek ve olumlu davranışlar kazanmalarına fayda sağlayacaktır. Çocuğu özenle seçilmiş kitaplarla buluşturmak, onların hem okuma zevk ve alışkanlığını olumlu yönde etkileyecek hem de duygu ve düşünce dünyasının geliştirilerek problem çözme, empati kurabilme, iletişim kurma, kendini ve çevreyi tanıyabilme gibi becerilerle ruh sağlığına olumlu yönde tesir edecektir.

Bibliyoterapi yönteminin eğitim ortamında kullanılmaya uygun, faydalı bir yöntem olması, eğitim dünyasındaki bazı problemlere yaklaşımda da bir çözüm fırsatı olarak görülebilecektir. Çocuğun eğitim hayatının temel dinamiğinden olan okuma becerisi, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimi için önemli bir unsurdur. Bu sebeple üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma becerisinin gelişiminin önündeki büyük bir engel olabilen, okumaya karşı edinilmiş olumsuz tutumların öğretmenler tarafından fark edilmesi ve konu üzerinde çocuklarla çalışma yapılması gerekmektedir. Nitelikli kitapların, insan psikolojisi üzerinde iyileştiriciliği ve insanda var olan potansiyeli ve gücü harekete geçirme özelliği vardır (Öner, 2007). Öğretmenler de kitapların bu özelliğini kullanarak öğrencilerde okumaya karşı oluşan korku, isteksizlik, ön yargı, küçümseme gibi durumları iyileştirmede kitapların yardımını alabilir ancak bu noktada, amaca ve konuya uygun olan, okuyucunun problemine hitap edebilen, okuyucunun kendiyle özdeşim kurabileceği kahramanları barındıran nitelikli bir eserin varlığı gerekecektir. Bundan dolayı seçilen kitapların dikkatli ve özenli bir şekilde seçilmesi gerekecektir.

1.1. Problem ve Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada, ülkemizde son yıllarda disiplinler arası bir şekilde kullanılan bibliyoterapi yöntemi tanıtılmaya ve açıklanmaya çalışılacak; okuma tutumlarının iyileştirilmesi hedefi bağlamında seçilmiş on dokuz tane çocuk kitabı, geliştirilecek olan bir rubrik aracılığıyla incelenecektir. İncelemeye dair bulgular, yüzde ve frekans

değerleriyle tablollaştırılarak aktarılacak ve araştırma kapsamında olan kitapların, öğrencilerin okuma tutumlarının iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilirlik durumu hakkında yorum yapılacaktır.

Araştırmanın problem durumu şu şekildedir:

1. Çocuk kitaplarında öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek eserler nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Çocuk kitaplarında öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek eserler biçim açısından uygun mudur?

2. Çocuk kitaplarında öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek eserler içerik açısından uygun mudur?

3. Çocuk kitaplarında öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek eserler ileti açısından uygun mudur?

1.2. Önem

Bu çalışmanın amacı; araştırmanın inceleme materyali kapsamındaki çocuk kitaplarını inceleyerek bu kitapları, öğrencilerin okuma tutumlarının iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilirlik durumuna göre değerlendirmektir. Hedeflenen değerlendirme için de bibliyoterapi amaçlı kullanılacak metinlerin taşınması gereken özellikler bağlamında bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Nitekim bu veri toplama aracı ile araştırma dâhilindeki kitapların incelenmesi neticesinde, öğrencilerin okuma tutumlarını iyileştirmede yöntem olarak bibliyoterapiyi seçecek uygulayıcılara kaynak bir eser önerebilmek, araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Çocuklara okutulacak ve çocuklarla okunulacak metinlerin; öğrencilerin kişisel gelişimine fayda sağlayacak ve onların estetik bilincini geliştirecek nitelikte eserler olması gerekmektedir (İpek Eğilmez ve Erdemir, 2016).

Bibliyoterapi yöntemi, değerler eğitimini de içerisinde bulundurarak öğrencinin kişilik gelişimine destek sunan bir yöntemdir. Öğrenci okuduğu metinde özdeşleştiği kahraman üzerinden kendini ve çevresini tanır, olası problemleri ve çözüm yollarını fark eder ve bunlar sayesinde problemlere alternatif çözümler üretebilme becerisi kazanır; hayatını kolaylaştırma noktasında önemli bir adım atmış olur.

Yöntemin kullanılma sürecinde rehber olan öğretmen; öğrenciyi okumanın her aşamasında gözlemlemelidir. Okuma sonrasında da özgür ve rahat bir tartışma ortamı oluşturarak öğrenciyi konuşma konusunda motive edebilmelidir. Oluşturulan bu tartışma ortamında olan öğrenci, kendi problemlerini de görebilmeli ve yaşadığı sıkıntılı durum ve zorluklardan rahat bir şekilde bahsedebilmelidir.

Türkçe dersleri; malzemesinin metinler olması, okuma anlama etkinlikleri, metin çalışmaları gibi nedenlerle bibliyoterapi uygulamalarının düzenli ve planlı bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça uygundur. Öğrenci bu etkinlikler sayesinde karşılaşılabileceği problemler hakkında fikir edinir ve çözüm yollarına dair bir içgörü geliştirebilir. Nitekim empati, iletişim, problem çözme becerilerinin gelişimi desteklenmiş olur bunun yanında olumlu yönde yeni ve farklı tutumlar, davranışlar, değerler kazanabilir. Ayrıca etkinliklerin sesli okuma şeklinde yürütülmesiyle öğrencinin dinleme becerisi gelişecek, okuma sonrasında yapılacak değerlendirme ve tartışma sayesinde dinleme, konuşma ve yazma becerileri gelişme imkânı bulacaktır. Yaratıcı yazma çalışmaları, drama ve canlandırma etkinlikleri yapmak ise çocuğun öz güven gelişimine fayda sağlayacaktır. Sonuç olarak iyi planlanmış bir bibliyoterapi etkinliği, öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimi için oldukça faydalıdır.

Bu sebeple çalışma; bibliyoterapinin tanıtılması, eğitim dünyasında rehber olabilme niteliği taşıyan kişilere bibliyoterapinin eğitim hayatında sunduğu fırsatların gösterilmesi, bibliyoterapinin Türkçe eğitimindeki yeri ve öneminin belirtilmesi, bibliyoterapi amaçlı kullanılabilecek metinleri belirleyebilmede bir ölçüt imkânı sunulması, öğrencilerin okuma tutumlarının iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilecek eserlerin araştırılması ve incelenmesi hususunda önem taşımaktadır.

1.3. Varsayımlar

İncelenecek eserlerin araştırıldığı yayınevi kataloglarında ve internet sitelerinde, verilen eserlere yönelik bilgilerin (hedef kitle, tema ve konu) araştırmanın amaçlarına yönelik olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma; Türk ve dünya edebiyatı kapsamında, “kitap, okumak, okumanın önemi, okuma kültürü” konularını içeren, 7-14 yaş aralığındaki bireyler için 2007 ve 2021 seneleri arasında Türkçe veya Türkçeye çeviri şeklinde basılmış olan on dokuz tane kitapla sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bibliyoterapi: Bibliyoterapi; rehberlik, iyileşme, önleme, değer kazandırma, yaşam becerilerine katkıda bulunma, problemlerin farkında olma ve problemlere yönelik çözüm yolları bulabilme, davranış ve tutumları şekillendirme, kişisel gelişim, zihin sağlığını koruma, bireyin kendini ve dış dünyayı tanıyarak sağlıklı bir iletişim kurabilmesi gibi amaçlar için literatürün aktif bir şekilde kullanılmasıdır.

Tutum: Tutum; bireyin kendi kişilik özellikleri, bulunduğu toplumun maddi ve manevi kültürel değerleri, bilgi birikimleri, deneyimleri ve inançlarının sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişkiyle davranışsal, duygusal ve zihinsel öğelerin de sürece tutarlı bir biçimde katılımı doğrultusunda bireyin kendisine ve etrafındaki birey, nesne, simge, olay, olgu ve durumlara karşı duyduğu yönlendirici ve etkin bir güçtür.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1.Okuma

Dil, hemen fark edilemeyecek kadar çok yönlü, değişik yönlerden bakıldığında türlü türlü nitelikleri ortaya çıkan, bazı sırlarının hâlâ çözülemediği büyüğü bir varlıktır. Dil; insan ve toplumdaki ayrı düşünölemeyen; bilim, teknik, sanat gibi tüm alanlarla ilişkili olan ve onların oluşumunda da etkisi olan bir kurumdur (Aksan, 2009).

Dilin, insanların öğrenim ve öğretiminde ön şart oluşturması; eğitim kademelerinin birçoğunda dil eğitimini ve dil becerilerinin geliştirilmesini gerektirmiştir. Dolayısıyla ilköğretimde yer alan Türkçe dersinin amacı, öğrencinin anlama (dinleme, okuma) ile anlatma (yazma, konuşma) becerilerini geliştirmek olmuştur (Balcı, 2016).

Okuma; göz ve beynin türlü işlevleri ile görüp, algılayıp, seslendirip, anlayıp, zihinde yapılandırılan karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin başlangıcı çizgilerin ve harflerin algılanması ile olur ve dikkatin yoğunlaştırılmasıyla kelimelerin tanınması, cümlelere anlam verilmesi, önemli sayılan bilgilerin seçilmesiyle devam eder. Bu bilgiler, zihinsel işlem sürecinden geçer: Sıralanır, sınıflandırılır, ilişkilendirilir, analiz-sentez yapılır, sorgulanır, yorumlanır, sorun çözölür, değerlendirilir. Böylece bilgilerin işlenmesi, okuyucunun ön bilgileri ile birleşerek yeni anlamlar oluşmasını sağlar (Güneş, 2012). Okumanın gerçekleşmesi için bilişsel bağlamda anlamak, değerlendirmek, düşünceyi kavramak ve çözümlemek; fiziksel bağlamda görmek ve seslendirmenin gerekli olduğu görülür (Esemen, 2020). Nitekim yapılan literatür taramasında okuma becerisinin iki boyutunun varlığına dikkat çekildiği görölmüştür. Bunlardan ilki okuma işlevinde etkili olan gözün yapısı, netlik alanı ve okuma mesafesi gibi fiziksel boyuttur. Göz ve gözü hareket ettiren kasların sağlıklı oluşu, okuma eğitimini düzenlemede çok etkili bir faktördür. Nitekim göz; harfleri, kelimeleri veya cümle imgelerini takip ederek sınırlar aracılığıyla beyne bir ileti göndermektedir. Gönderilen bu iletilerin anlaşılması ve yorumlanması okumanın ikinci boyutu olan zihinsel boyutta olmaktadır. Gözün gördüğü her kelime beyinde yer alan görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı ve okuma merkezleri içerisinde değerlendirilir. Okumada, fiziksel ve zihinsel unsurların iç içe ve

üst üste olduğu bir bütünlük olmasından dolayı okumanın fiziksel unsurları yerine gelmeden zihinsel unsurlarında sağlıklı bir oluşum beklenemez (Yalçın, 2018).

Okumada hedeflenen anlamaktır dolayısıyla anlamın olmadığı bir okuma, zamanı tüketmektir. Okunulan metnin içeriğini anlama ve çözümlemeye yönelik her girişim anlama ulaşmada bir basamaktır ancak bir metni anlamada teknik bilginin yanında; okurun hazırbulunuşluğu, alan bilgisi, bilgi birikimi gibi durumların da önemi vardır (Gündüz ve Şimşek, 2019). Okuduğunu anlama sürecinde anlamamanın geliştirilmesi için bazı stratejiler kullanılabilir. Yılmaz’a göre bu stratejiler şunlardır (2008):

Okuma öncesinde kullanılabilen stratejiler

a)Beklenti oluşturma stratejisi: Okuma öncesinde okumanın niçin gerçekleştirileceği, ne gibi faydaları olacağının düşünülmesi okuma üzerindeki dikkati artırır.

b)Şema oluşturma stratejisi: Okuyucunun metin üzerindeki şema, grafik ve tabloları incelemesi ve ön bilgileri doğrultusunda bunların metinle bağlantısını zihninde anlamlandırmasıdır.

c)Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi: Okuyucunun okuma konusunda kendine güvenmesi okuma sürecinin daha istekli geçmesine sebep olur. Güdülenen okuyucunun anlama süreci hızlanır.

d)Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi: Taklit, rol yapma ve model alma gibi okumalar metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Okuma sırasında kullanılabilen stratejiler

a)Altını çizme stratejisi: Okuyucunun okuma anında önemli gördüğü yerleri işaretlemesidir, bilginin önem derecesinin fark edilmesini sağlar.

b)Metnin kenarına not alma stratejisi: Okuyucunun metin üzerinde işaretleme yapmasıdır. Tekrarın hızlı olmasına imkân sunar, bilgiyi ayırt etmeye yarar.

c)Kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi: Okuyucu kelime kelime değil cümleler üzerinden bir anlama ulaşır.

Okuma sonrasında kullanılabilen stratejiler

a)Okunan metni tekrar etme stratejisi: Öğrenilenler ne kadar çok tekrar edilirse bellekteki kalıcılığı o kadar fazla olacaktır.

b)Anlamlandırma stratejisi: Okuyucu, okuma ile yeni bilgilere ulaşır ve bunu eski bilgileri ile sentezler. Bu aşamada, ana fikrin belirlenmesi, metindekileri tekrar yorumlama, not alma ve özet oluşturma işlemleri yapılır. Nitekim öğrenilen bilginin yapılandırılması söz konusudur.

Beydoğan (2010), okuma-anlama sürecinde duyuşsal özelliklerin de etkisinden bahseder: Bireyin okuma-anlama sırasında tüm dikkatinin odağında metin olması gerekir. Okuyucu, dikkatini metne veremiyorsa burada duygu kaymasından söz edilir. Duygu kaymasının önüne geçmek için buna sebep olan uyaranlara çözüm bulmak gereklidir. Okuma-anlama zihinsel bir çabanın ürünüdür ve burada enerji kullanımı vardır. Tüm öğrenmelerin enerji kaynağı duyuşsal alandır. Okuma-anlamaya dayalı süreçte de enerjinin kaynağı duyuşsal alan olacaktır.

Okuma aynı zamanda, üst düzey bilişsel etkinliklerin rol oynadığı bir süreçtir (Türkel ve Ünlücömert, 2013). Okuma sırasında yazar ile okuyucunun fikir alışverişi olmaktadır. Okuyucu, metinden bir anlam çıkarır ve çıkardığı anlam ile ön bilgilerini sentezleyerek yeni anlamlara ulaşır (Tunç ve Ertem, 2019). Okuma sırasında karşılıklı bir etkileşim vardır: Bu etkileşimde; yazılı kaynaklar, okuyucu ve çevre anlam kurma sürecinde yer alan unsurlardır. Söz edilen etkileşimin oluşumunda okurun eski okumaları, izledikleri, yaşantıları, genel kültürü, değerleri ve inançları gibi kendi anlam dünyasında yer alan birçok faktör önemlidir (Coşkun, 2002; Balcı, 2016). Balcı (2016); zihinsel ve fiziksel yöne ek olarak okumanın toplumsal boyutuna da değinmiştir. Nitekim okumanın bilincine varmış olan okuma oranları yüksek olan toplumlarda, okuma faaliyetinin bir süreklilik taşıması beklenmektedir; bu durum söz konusu ülkelerin gelişimi hakkında bir ipucu olacaktır çünkü okuma oranları, bilgiye nasıl ulaşıldığı, bilginin nasıl kullanıldığı gibi konular gelişmişlik hakkında birer göstergedir.

Bireyin ana dilinin gelişiminde, ana dilinde var olan incelikleri fark edip anlayabilmesinde, bilgi ediniminde oldukça büyük öneme sahip okuma becerisinin türleri bulunmaktadır. Bu okuma çeşitlerinin seçiminde bireyin okuma amacı etkili olacaktır. Okumanın amacına ulaşabilmesi ve etkili bir okuma için bu tekniklere dair bilgi gerekmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma gibi* okuma çeşitleri mevcuttur. Gündüz ve Şimşek (2019, s. 179-270), okuma çeşitlerini şu şekilde aktarmıştır:

Sessiz okuma; gözün hareketi sonucu beyinde oluşan okuma sürecidir ve faydası hızlı ve akıcı okumayı sağlamaktır.

Sesli okuma; okuyucunun telaffuzunu ve düzgün konuşma yeteneğini geliştirmesini, okuma seviyesinin belirlenmesini, okumaya karşı zevk oluşturmalarını ve dinleyiciler açısından da dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişimini sağlayan bir okuma çeşididir.

Göz atarak okuma; ayrıntıdan uzak, metne dair genel bir kanı oluşumunda etkili olan bunun için de metni kuş bakışı ile inceleme olarak nitelenebilecek okuma türüdür.

Özetleyerek okuma; okuduklarımızın ne kadarını, hangi şekilde anladığımızı fark etmede bize bir dönüt vermektedir. Konuya dair temel noktalar ortaya çıkarılır.

Not olarak okuma; okuyucunun okuma sürecinde dikkatli olmasını gerektiren dolayısıyla aktif olacağı, önemli bilgilere ulaştığı ve bu bilgileri saklayabildiği, kullanımı hayat boyu devam edecek bir okuma çeşididir.

İşaretleyerek okuma; metinde önemli olduğu düşünülen yerlerin ve konunun anlaşılmasında anahtar olacak kavramların belirlendiği okuma türüdür.

Tahmin ederek okuma; okuma sürecinde okuyucunun dikkatini toparlayıp merakını artırma amaçlanır.

Soru sorarak okuma; hem okuma öncesi hem okuma sürecinde okuyucuyu metin üzerinde düşündürmek ve metni daha iyi çözümlemelerini sağlamak için okuyucunun sorular hazırladığı okuma çeşididir.

Söz korosu; bu okumada okuyucuya gruba ait olma, grupla birlikte çalışabilme becerisi kazandırma amacı vardır.

Okuma tiyatrosu; metinlerin yapı, dil ve şahıs-varlık kadrosunun incelenip kavrandığı, metnin diyaloga dönüştürüldüğü, okuyucunun canlandırma ve seslendirme becerilerinin gelişimini destekleyen okuma türüdür.

Ezberleme; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada dilin kültürel varlığına sahip olabilmek, yazılarımızı ve konuşmalarımızı zenginleştirebilmek, hafızayı güçlendirmek için yapılan okumadır.

Metinlerle ilişkilendirme; okuyucunun okuduğu metinler arasında ilişki kurmayı, düşünme becerisine katkıda bulunan bir okumadır.

Tartışarak okuma; okunulan metne dair hem okuyucunun bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaştığı hem de diğer okuyucularla bu konuda paylaşım yaptığı okuma türüdür.

Eleştirel okuma; okuyucunun okuduklarına dair sorular sorabildiği, olumlu-olumsuz düşüncelerini belirleyip tarafsız bir biçimde yaptığı okumalardır.

Bunlara ek, bir okuma tekniği önerisi olarak **“dedektif tipi okuma”** da yer almaktadır. Katılımcılara merak duygusuyla birlikte araştırma, keşfetme, bulma sevincini yaşatır. Bu okum türünde okuma eylemi oyunlaştırılmaktadır.

Fiziksel ve zihinsel etkileşimin sonucu olan okumanın; okuyucunun öncelikle hazırbulunuşluğu, dikkati, okuma-anlama sürecine aktif katılımı, seslendirmeden öte zihinsel bir çaba istemesi, duyuşsal engellerden sıyrılmış olunması gibi birçok unsurla beraber gerçekleştiği görülmüştür.

2.1.1.Okumanın Önemi

Hızlı bir değişim sürecinde olan dünya şartlarında, toplumların gelişiminde sözlü iletişimden ziyade yazılı iletişim önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkelerde kentleşmenin bir sonucu olarak insanlar, iletişimde en fazla okuma yolunu tercih etmektedir. Bu da modern dünyanın yarattığı insan profilinde okuma becerisinin büyük önemi olduğunu, eğitimde okuma becerisinin gelişimi için özel bir çaba harcanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sebeple okuma becerisi artık toplumda küçük bir kesimin ayrıcalığı olmamakla beraber tüm toplumun sosyal hayatı uyum içerisinde yürütmesi için şart olmuştur (Coşkun, 2002). Okumanın birey hayatındaki önemine dair genel olarak şunları söylemek mümkündür (Güneş, 2017, s.132; Özbay, 2013, s.2-3):

- Okuma; bireyin yorumlama, yeni şeyler ortaya çıkarma, kavrama, analiz ve sentez yeteneğini arttırırken düşünme ve kavrama becerilerini de geliştirmektedir. Birey günlük hayatta birçok metinle karşılaşır ki hayatının düzenli ve sağlıklı bir şekilde devam etmesi için okuma metinlerine bireyin ihtiyacı vardır.
- Okuma bireyin dil ve kişilik gelişimini düzenli bir şekilde geliştirmenin en etkili yollarından biridir. Okuma, eğitimde fırsat eşitliği sağlamada başvurulacak bir yöntemdir çünkü eğitimde engelle karşılaşılan durumlarda okuma, bu açığı kapatabilir.
- Günümüz eğitim sistemi, okuma üzerine inşa edilmiştir. Anlama için en temel yollardan biri olan okumanın eğitimde kilit bir öneme sahip olması öğrencinin başarısı için okuma becerisinin gelişimini gerekli kılmaktadır.
- Okuma, bireyin kendini daha iyi tanımasına ve ideal bir benlik oluşturmaya, aynı zamanda meslek seçimine yardımcı bir beceridir. Akademik ve kültürel gelişimde de önemli bir yeri vardır.

Gelişmiş ve gelişimi hedefleyen ülkelerin eğitim sisteminde okumaya emek ve zaman harcanmakta; hedeflenen ideal insanı oluşturmada okumaya büyük bir rol yüklenmektedir (Demir, 2019). Eğitimin temel amacı; bilişsel beceri kullanımında aktif olan, iyi bir şekilde analiz yapan, yorumlayan, eleştiren, edindiği bilgileri uygulayan ve bu bilgilerin aktarımını yapabilen bireyler yetiştirmektir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021). Eleştirme ve değerlendirme konusunda gelişim, kelime bilgisinin artması, yazılı ve sözlü

ifade becerilerinin gelişimi, dilin inceliklerinin fark edilmesi, noktalama ve yazımda kurallara uygunluğun artması, dil bilgisini kolay kavrayabilme gibi beceriler gelişmiş bir okuma becerisi ile mümkündür (Temizkan, 2007; Durmaz, 2019).

Okuma becerisinin gelişimi bireyin eğitim hayatında hayati bir değer taşımaktadır. Bilginin alımı ve bilgi alımına dair bir dönüt verilmesinin aracı, genel olarak okuma becerisinin kullanımıyla olur. Bilhassa Türkiye’de öğrencilerin akademik seviyelerini ve becerilerini ifade edebilmesinde öncelik, öğrencinin okuduğunu anlamasıdır. Bu noktada, okuma becerisi sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalmamakta; neredeyse tüm derslerin ortak paydası olmaktadır. Yapılan araştırmalar bu fikri sağlamlaştırmaktadır: Obalı (2009), ilköğretime devam eden 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü bir araştırmada, öğrencilerin okuma başarısının yüksekliği ile Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasında doğru orantı olduğunu bulmuştur. Sallabaş (2008), ilköğretimde 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma-anlama seviyeleri ile akademik başarılarının orta seviye bir ilişkide olduğunu saptamıştır; yine 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, okumada kullanılan stratejilerin Fen ve Teknoloji ile Türkçe dersindeki başarıda, olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Oluk ve Başöncül, 2009). Ateş (2008), okuma-anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu; okuma-anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okuma-anlama seviyesi orta olan öğrencilerin, okuma-anlama seviyesi düşük olanlara göre akademik anlamda daha başarılı olduğu görülmüştür. Yılmaz (2011), ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, araştırmasına ikiden fazla dersi dâhil ederek Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji dersindeki başarı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve en fazla başarının Matematik dersinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göktaş ve Gürbüz Türk (2012) de benzer bir araştırma ile öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri ve Matematik dersinde ulaştıkları başarı arasında yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Okuma-anlama becerisinin öneminin eğitim-öğretimde yansımalarına dair Egelioglu’nun (1989) araştırması da dikkat çekicidir: Bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerini belirlemede okuduğu anlama düzeyi büyük ölçüde yordayıcıdır ancak kavrama ve uygulama aşamasına yükseldiğinde, okuduğu anlamının yanında başka unsurlar da vardır. Kavrama ve uygulama seviyesindeki öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ancak okuma-anlama becerisi yüksek olan

öğrencilerde gerekli zamanın verilmesi ile mümkündür. Sonuç olarak öğrenme basamaklarında yükseliş ile okuma-anlama düzeyinin yüksekliği arasında bir paralellik vardır. Okumanın iki dilli öğrencilerde okul ve çevreye uyum sağlamasıyla iki dilde de düşünebilme becerisini geliştirme konusunda da yardımcı olduğu görülmüştür (Balcı, 2016). Tüm bu araştırmalar okuduğunu anlamamanın öğrencinin akademik başarısı üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Okuma becerileri gelişmiş bir insan akademik zenginliklerin yanında kültürel zenginliklerden de geri kalmaz çünkü okuma, toplumun ortak hafızasına erişim, geçmişi tanıma ve yenileme konusunda bireye bir araçtır (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013).

Okumak, insanın ruh ve beden sağlığına da olumlu yönde etki eder. Öncelikle Alzheimer ve unutkanlık türü zihinsel gerilemelerde, okumak koruyucu bir işlevde olabilmektedir çünkü okuma sürecinde aktif olan beyin, zihni hareketli kılmaktadır. Depresyon hastalarında yapılan bir araştırmada, kitap okumanın tedavi sürecine olumlu bir etki ettiği görülmüştür (Çakıroğlu ve Palancı, 2015).

Sonuç olarak okumak, bireye birçok alanda fayda getirmektedir; zihinsel kapasitenin genişlemesi ve zihinsel işlevliliğin artması ile yaşam becerileri gelişmektedir. Ruhsal yönden de rahatlamaya sebep olması ile kişinin hayatında büyük bir yere sahip olmaktadır.

2.1.2.Okuma Tutumu

Tutum, bireyin çevreyle etkileşim kurması sonucu gelişen; bireyin bir obje hakkındaki duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını yansıtan; aynı zamanda bireyin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor davranışlarına etki eden kısmi kalıcılığı olan bir eğilimdir.

“Herhangi bir durum, nesne, olay veya kişiye karşı belirli bir tavır ve davranış göstermeye hazırlıklı olma durumu” şeklinde bilinen tutumla bireyin kişiliği, yaşadığı toplum ve kültürel çevresi, topluma dâhil olma süreci, bilgisi, kültürel birikimi ve yaşama dair tecrübeleri arasında yakın bir ilişki vardır. Nitekim tutumların oluşmasında inanç, duygu ve bilgi; sürekli ve sistemli bir örgütsel ilişkiye dâhildir. Tutumlar, eylemlerin

değişimine sebep olabilirken eylemlerin gidişatı da tutumların yönünü değiştirebilir. Tutumların, eylemlerin ortaya çıkışı ve gelişiminde baskın bir rolü vardır ancak tutumlar doğrudan gözlemlenemez; söz, tavır, jest, mimik gibi davranış biçimleri ile çıkarım yapılması sonucunda tutumlar hakkında fikir sahibi olunur (İnceoğlu, 2011).

Tutum, öğrencinin okul yaşamında; öğretmen, okul arkadaşları, dersler, okuma ve öğrenme gibi birçok duruma karşı olumlu veya olumsuz hâlde şekillenebilmektedir. Eğitim hayatının verimi düşünüldüğünde, şekillenen bu tutumların olumsuz olması öğrencinin öğreniminde bir set oluşturmaktadır ve çözülmesi gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma becerisinin gelişiminde etkili bilişsel öğelerin yanında bir de duyuşsal öğeler mevcuttur ki bunlardan biri de okuma tutumudur. Okuma tutumu da eğer olumsuz bir nitelik taşıyorsa okumanın temel bir beceri oluşu sebebiyle bir an önce teşhis edilerek çözüme kavuşturulması gerekmektedir çünkü öğrencilerin okumaya dair tutumları, okuma performansını etkileyen ciddi bir unsurdur. Bu sebeple öğrencilere okumayı öğretmek kadar, okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlamak da eğitimde fayda için bir amaçtır (Razgatlıoğlu, 2019).

Okuma faaliyeti; fizyoloji, sosyoloji ve psikoloji unsurları ile etkileşim içerisinde. Birey, okumadan istediği verimi elde edebilmek için bu üç boyutu da dikkate almalı ve bunlarda olgunluğa erişmelidir. Okumaya yönelik tutum, bu üç boyuttan özellikle sosyoloji ve psikoloji boyutuyla ilişkilidir ve okuma faaliyetine fazlasıyla etki eden bir unsurdur (Ateş ve Başaran, 2009).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında da bir ilişki mevcuttur. Okuma-anlama becerisi, okuma tutumlarından etkilenmektedir (Sallabaş, 2008). Baştuğ (2014), yaptığı bir araştırmada okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında doğrudan ve pozitif yapısal ilişki tespit etmiştir. Okuma tutumu, okuduğunu anlamayı; okuduğunu anlama da akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir deyişle okumaya karşı olumlu tutumu olan okuyucular, okuma ve anlamada daha yüksek başarıya sahip olacaklardır. Okumaya olumlu yaklaşan okuyucular, daha fazla okur ve çok okuyanlar okumada daha başarılı

olur. Nitekim okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasında bir ilişki vardır ancak bu yapılar arasındaki nedensel ilişki, belirsizliğini korumaktadır (Kush vd., 2005). Kovacıoğlu (2006), çocukların okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının okuduklarını kavrayabilme düzeyine de etki edeceğini belirtmektedir ayrıca okuma-anlama konusunda başarısı düşük olan öğrencilerin okuma faaliyetlerine de ilgisinin az olduğunu belirlemiştir. Araştırmaların sonuçları, okuduğu anlama ile okuma tutumları arasında çok yüksek seviyede bir ilişki olmasa da bir ilişki olduğunu göstermektedir ve tutumlar; okuma becerisi edinimini, geliştirilmesini ve okuma başarısını sağlamada diğer algısal değişkenler gibi bir etki taşımaktadır. Dolayısıyla okuma tutumlarının yükseltilmesi, okuma eğitime yönelik çalışmalarda önem arz etmektedir (Balcı, 2016). Aydoğdu (2012), ilköğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü bir araştırmada, okuma tutumları ve Türkçe dersi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve tutumların Türkçe dersindeki başarıyı etkilediğini ifade etmiştir. Benzer bir araştırmada, öğrencilerin okumaya dair tutumları, yazma eğilimleri ve Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif doğrultuda ilişkiler belirlenmiştir. Okumaya dair tutumların, Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık hâlde %45'ini; yazma eğiliminin ise %66'sını açıkladığı görülmüştür (Baş ve Şahin, 2012). Okuma tutumunun okuduğu anlamaya yönelik öz yeterlik inancıyla da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkisi mevcuttur (Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015). Bunun yanında; bireyin kendi öz yeterliğiyle de okuma yönelik tutumu arasında doğrusal yönde bir ilişki tespit edilmiştir (İnnalı ve Aydın, 2014).

Okuma ve tutum ilişkisi konusunda Mathewson görüşü önem taşımaktadır. Baştuğ ve Keskin (2013)'in aktardığına göre Mathewson (2004) modelinin temeli, tutum ve niyetin okumayla arasında oluşturdıkları ilişkiye dayanmaktadır. Bu model, okuma ve okumayı öğrenirken bu süreçte tutumun etkisiyle ilgilenmektedir. Okuma faaliyetinin sonucunda meydana gelen his ve düşünceler, okumaya yönelik ilk tutumu oluşturur. Okuyucu, okuma sonucundan ne kadar memnun kalırsa okuma faaliyetini devam ettirme isteği de o ölçüde sürecektir. Dolayısıyla tutum, niyeti; niyet de okuma faaliyetinin devam edişini etkiler. Aktarılanlara göre okuma faaliyetlerinin niteliği çocuğun okumaya karşı edindiği tutumda yönlendirici olmaktadır. Bu da okuma faaliyeti sürecinin verimli ve sağlıklı olmasını gerektirecektir. Çocuğun okuma faaliyetini sürekli hâle getirebilmesi,

okuma kültürünü edinebilmesi ardışık bir süreçle olmaktadır. Bu süreçte birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayan becerilerin kazanılması gerekir. Ardışık bir değer taşıyan sürecin basamakları şu şekildedir:

1.Dinleme alışkanlığı

2.Okuma yazma becerisi

3.Okuma alışkanlığı becerisi

4.Eleştirel okuma becerisi

5.Evrensel okur-yazarlık becerisi (Sever, 2010, s.24). Çocuğun okumaya dair olumlu bir yaklaşım edinmesinde bu süreçlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Öğrencilerin tek başına bir metni okuyup anlayabilme becerisini kazanması, iki ay ilâ iki yıl arasında bir sürede gerçekleşirken bu sürecin kısaltılmayıp iki seneye yayarak tamamlanması okuma zevki ve okuma alışkanlığının oluşumuna katkı sağlar. Tersine bir şekilde erken yaşta, kısa bir zamanda yoğunlaştırılmış bir eğitim ise okuma konusunda bir bıkkınlık yaşatabilir; bu durum bireyin okumaya karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Balcı, 2016). Okuma materyaline ulaşım kolaylığı, çocuğun içerisinde bulunduğu çevre, cinsiyet, ikamet edilen yer, ailenin çocuklara hikâye anlatma sıklığı ve ailelerin okumaya karşı tutumları çocuğun okumaya karşı tutumlarını etkilemektedir (Başaran, Ateş, 2009). Okuma aşamasında, bireyi doğru biçimde okumaktan alıkoyan tutum ve davranışlar olabilmektedir:

Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları

- Heceleme
- Kelime kelime okuma
- Geriye dönüp tekrar okuma
- Anlamı kaçırma, ilgisizlik ve yoğunlaşmama
- Dudak kıpırdatma (mırıldanma)
- İçten sesli okuma (kafa sesi)
- Anlayamama endişesi

- Ön yargılar
- Okunanı sessiz takip

Dış Faktörler ve Yanlış Alışkanlıklar

- Parmakla takip
- Göz-başla takip
- Metin-göz mesafesini ayarlayamama
- Ortam engeli
- Amaçsız okuma
- Seviye üstü metinler
- Öğretmen faktörü “Çiçek ol!” (Gülerer ve Batur, 2004).

Öğretmenler okuma etkinliklerini bu durumlara dikkat ederek yürütmelidir. Süreci destekleme adına okuma tutumlarının geliştirilmesinde, kitap okuma etkinliklerinin de anlamlı ve olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür; okullarda uygulanan günlük okuma saatleri, sonunda ödül verilen okuma yarışmalarının yapılması, aylık okuma programlarının çıkarılması gibi uygulamalar bu konuda destekleyici olmuştur (Feslikan ve Türker, 2021).

Okuma konusunda olumlu tutum sahibi öğrenciler, daha fazla okuyacak ve bu sayede daha fazla öğreneceklerdir. Bu süreçte önemli olan öğrencinin sadece okuması değil, severek okuması ve okuma konusunda istikrarlı olabilmesidir. Bu kararlılığa yardım edecek olan da okumaya karşı tutumların olumlu bir değerde olmasıdır. Bu yüzden okuma tutumlarının geliştirilmesine hizmet eden etkinliklerin varlığı oldukça önem taşır.

2.1.2.1.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinin Önemi

Eğitim-öğretim hayatında verimlilik; öğrencinin okul, öğretmen, dersler ve eğitime dair diğer tüm unsurlara karşı olumlu bir eğilimde olmasıyla mümkündür. Eğitim-öğretim faaliyetinden beklenenlerden biri de okuma etkinliğine karşı olumlu bir tavır kazandırmaktır. Okuma becerisinin bir alışkanlığa dönüşmesi, eğitimin ana hedeflerindendir. Okumaya yönelik tutumları ölçmek ve bu doğrultuda planlamalar yürütmek, eğitimde gösterilen performansı yükseltecektir (Karahan, 2018; Özbay, 2010).

Öğrencinin okuma karşısındaki tutumu, onun okuma performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim sürecinde öğrencilere sadece okumayı öğretmek yeterli değildir; bunun yanında öğrencilere okumaya karşı olumlu bir tutum kazandırmak gerekmektedir. Öğrenci okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdiğinde okuma konusunda istekli olur, okumak ona zevk verir, okuma becerisini bir alışkanlığa dönüştürür ki bunun yaşam boyu sürmesi muhtemeldir. Tam tersi bir durumla öğrenci eğer okumaya karşı olumsuz bir tutum içerisinde ise sadece mecburi hâllerde okur, fırsat buldukça okumadan kaçınır ve bazen de hiç okumaz (Stonavich, 2000; akt. Ateş ve Başaran, 2009).

Tutumlar değiştirilebilir özelliktedir. Bu değişimde eğitimin önemli bir parçası olan okumaya karşı tutumların olumluya çevrilmesinde çevrenin etkisi büyüktür. Küçük yaştaki çocuklarda ilk başlarda okumaya karşı olumlu bir tutum varken bu heyecan ileri yaşlarda azalmaktadır. Bilhassa ilköğretim ikinci kademedeki okuma sevgisinin iyice azaldığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim çalışmaları hazırlanırken öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının belirlenmesi daha faydalı bir eğitim süreci için gerekli olacaktır (Balci, 2009) fakat okuma tutumlarının iyileştirilmesi, sadece okul ortamı ile sağlanacak bir durum değildir. Tutumlar, bireyin çevresiyle etkileşim içerisinde; bu durum, bireyi ilgilendiren tüm çevreyi okuma konusunda sorumlu tutmaktadır. Sadece okul ortamı ve öğretmenlerin etkisi ile başarılması zor olacağından aile ve yakın çevre, çocuğun okuma alışkanlığı edinmesine ve okumaya karşı olumlu bir tutum içerisinde bulunmasına yardım etmelidir (Sallabaş, 2008).

Okuma tutumlarının olumlu bir yönde olması, toplumdaki okuma oranını da yükseltecek ve böylece işlevsel okuyucu kitlesinin oluşmasına ortam hazırlanacaktır (Epçayan, 2013).

Okullarda, çocukların okuma tutumunu iyileştirecek etkinliklere ve uygulamalara yer verilmelidir. Bunun için öğrenciden sorumlu kişiler ve öğretmenlerle birlikte, eğitim sürecinde rolü bulunan herkes bu sorumluluğu paylaşmaktadır çünkü öğrencilere sadece okumanın öğretilmeye çalışıldığı ama okumanın sevdinilmesi için bir çalışma yapılmayan ortamda, eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmak zorlaşacaktır (Şahin, 2019).

Okuma tutumlarının araştırılması; okuma konusundaki sorunların tespiti, bu sorunların incelenerek iyileştirilmesi ve bunun sonucunda okuma ilgisinin artarak okuma faaliyetlerinin sıklaşıp bir alışkanlık hâline gelmesi açısından önemlidir (Baştuğ ve Keskin, 2013).

2.1.2.2.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Anne Babanın Rolü

Erken yaşta kazandırılması amaçlanan okuma alışkanlığının edinimini etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlardan en önemlisi, çocuğun öğreniminde ilk basamak olan yetiştiği aile ortamıdır. Ebeveynlerin nasıl bir okuma tutumuna sahip oldukları, okuma davranış ve düşünceleri, okumaya verdikleri değer gibi faktörler çocuğun okuma alışkanlığı edinimini etkilemektedir (Başaran ve Ateş, 2009; Ertem, 2020; Durmaz, 2019).

Erken ergenlik döneminde olan çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, aile öyküsü ile çocukların okuma becerileri, okuduğunu anlama, okuma yetkinliği gibi faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Zayıf okuma becerisine sahip çocukların okuma güçlüğü öyküsü olan bir aileden gelme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim okuma tutumlarının şekillenmesinde de ailenin durumu yönlendirici olmuştur (Conlon vd., 2006).

Kovacıoğlu (2006) araştırmasının sonucunda; çocuğun okul öncesi döneminde, annenin çocuğuyla birlikte okuma faaliyetine zaman ayırmasının çocuğun okuma-anlama seviyesine olumlu yönde etki ettiğini tespit etmiştir.

Çocuk bireyin yaşamının ilk dönemlerinde zihin gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal gelişim ve alışkanlık edinmede ailenin etkisi büyüktür. Çocuğu kitapla ilk karşılaştıran, ailedir. Anne babaların okumaya dair bir alışkanlıklarının olması çocuklarını da iyi bir okuyucu hâline getirmektedir. Çocuk okumayı henüz öğrenmemiş olsa da aile üyelerinin çocuğa sesli şekilde kitap okuması, masal veya hikâye anlatması çocuğun kitaba ve kitabın içeriğine dair ön tecrübeler sunmaktadır. Henüz bir yaşında olan çocuğa, dokunarak temas edeceği resimli kitaplarla okuma eğitimi verilebilir. Çocuğun dil gelişimi bu kitaplara ilgisiyle birlikte ilerleyecektir (Kakırman Yıldız, 2016).

Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi'nde belirlenenlere göre çocuklara okuma kültürü kazandırmak ve çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri için aileye düşen görev ve sorumluluklar şunlardır (2014):

- Çocuğun altıncı ayından itibaren onun duyularını uyaracak nitelik sahibi kitapların çocuğa sunulması
- Çocuğun okuma etkinliklerinin, işitsel ve görsel iletişim araçları ile etkileşiminden geri kalmaması
- Çocuğun yaşamını devam ettirdiği evde, onun erken döneminden itibaren kolayca ulaşabileceği bir kitaplığın bulunması
- Çocuğun okuma kültürü edinmesinde ailenin onun önünde bir örnek niteliği taşıması.

Ebeveynlerin eğitim konusunda bulunduğu seviye de çocukların okumaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Nitekim eğitimde seviyenin düşmesiyle çocuğun okumaya dair tutumları paralel bir düşüş göstermektedir (Başaran ve Ateş, 2009).

Çocuğa ayrılan özel bir zamanda ona öykü ve masal okumak, çocuk için kitap alınırken onun ilgisi olduğu bir alan veya konuyu göz önünde bulundurmak, çocuğa alınacak kitabı onunla beraber seçmek, çocuğu okuma faaliyetine başlatmak için uyarı ve sert bir dilden kaçınarak bilakis ödülle teşvik etmek, yaşına hitap eden bir derginin düzenli olarak temin edilmesi gibi etkenler çocukların okumayı sevmesini ve bilinçli bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır (İşcan vd., 2013).

Aileler, çocuğun kitap okuma konusunda olumlu fikirler oluşturmalarını istiyorsa NIM yöntemini tercih edebilir. Bu yöntemle göre: 1. Okuma sürecinde kitap seçimi kolaydan zora doğru olmalıdır. 2. Çocuğa sesli okuma yapan kişi, çocuğun onu rahat duyacağı bir yerde, biraz arkasında durmalıdır. 3. Okuma, çocukla birlikte yüksek sesle ona kılavuzluk edecek şekilde olmalıdır. 4. Okumaya başlanıldığı zaman, ilk cümle ya da ilk iki cümle birden fazla okunarak okuma hızlı belirlenmelidir. 5. Sözcükleri takip etmek için bir araç kullanılabilir (Townsend, 2002; akt. Akça, 2008).

Anne ve babanın çocuğun okuma becerilerinin gelişimindeki rolü büyüktür. Bunun yanında çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum içerisinde olmasında da ailenin

sorumluluğu vardır. Başta anne baba olmak üzere, aile bireyleri bu konuda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirirse çocuğun okuma konusundaki düşünce ve tutumları olumlu bir değişim yaşayabilecektir.

2.1.2.3.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Çocuklar okumayı resmî şekilde öğrenmeye ilkökul birinci sınıf ile başlamaktadır. Bu okumayı öğrenme sürecinde, öğretmene ait tutumlar, farkındalıklar ve öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamı öğrencilerin okuma becerisi ve okuma alışkanlığının gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencinin okuma alışkanlığı edinmesinde ilk aşamada okuma tutumu ve motivasyonu yönlendirici olmaktadır. Önemli olan bu ilk aşamada, öğretmenlerin sınıfın içinde ve dışında yaptığı veya yaptırdığı etkinlikler, öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonuna doğrudan etki edecektir (Tunç ve Ertem, 2019). Sınıf içerisinde yürütülen etkinliklerde öğretmenin tutumu öğrenciyi direkt etki altına alır. Baskıcı ve aşırı kontrolcü bir tutuma sahip öğretmenler, öğrenci üzerinde okuma kaygı ve korkusunda neden olurken; güven veren ve destekleyen bir tutuma sahip öğretmenler, öğrencinin de okuma konusundaki güvenini arttıracak ve okumaya dair istek katacaktır (Esemen, 2020).

Okuma öğretilirken öğrencinin okuma konusundaki güdüler ve tutumlarının incelenmesi süreç açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuma hedefleri, geçmiş okuma tecrübeleri ve okumaya dair tutumları konusunda bilgi sahibi olmak öğretmenlerin sorumluluğunda olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerine yönelik yapacağı anketler ve öğrencileriyle düzenleyeceği görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve düşünceleri hakkındaki durumlarını tespit edebilir. Öğrencilerin okudukları malzemeler, okuma nedenleri, okuma zamanları, okuma konuları, geçmiş okuma deneyimleri, okuma sırasındaki hisleri, okuma öz farkındalıkları öğretmenlerin okuma sürecine dair hazırlayacağı plan ve programların yönetici unsurları olmalıdır (Çakıcı, 2007).

Öğretmen; öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplar seçerek sınıf kitaplığını yayın sayısı ve kitap türleri bakımından zenginleştirirken öğrencilere bu okuma materyalleri hakkında ön bilgi vermeli, öğrencilerin kitaplarla ilişkisini arttırarak kitap seçimi

konusunda öğrencileri de cesaretlendirmelidir. Öğrenci kendi okuma sürecini yönetebilme konusunda yeterliliğe eriştirilmeli ve okuma faaliyetleri sonucunda elde edeceği kazanımlar hakkında bilinçlendirilerek okumaya güdülenmelidir (Aksoy ve Öztürk, 2018). Sınıf ortamında, kitaplara dair sohbet imkânlarıyla birlikte öğrenciler okuma konusundaki ilgilerini birbirlerine anlatabilmeli aynı zamanda öğrenciler okuma materyalleri üzerinde çalışırken kendilerini güvende hissedeceği duyuşsal bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmenler, sınıfta bir tartışma ortamı oluşturarak okumanın önemi ve okuma konusunda yapılan farklı etkinliklerin amaçlarını ve sebeplerini öğrencilerle tartışmalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin okuduklarını ve okuma sebeplerini merak ettiği için öğretmenler okudukları konuları, okuma sebeplerini öğrencileriyle paylaşmalıdır (Grabe ve Stoller, 2001; akt. Çakıcı, 2007). Tüm bunlar, öğretmeni iyi bir okuyucu olmak, kişisel gelişimini sürekli tutmak, mesleki bilgi ve yeterliliğe ulaşabilmek konusunda yeterli olmayı mecbur kılan unsurlardır.

Bayat ve Çetinkaya (2018) yaptıkları bir araştırmada, ortaokulda bulunan öğrencilerin, okumalarını en fazla öğretmenleriyle yaptıklarını görmüşlerdir. Yine başka bir araştırmada, öğrencilerin okuma tutumları ve okumaya dair alışkanlık kazanabilmeleri konusunda öğretmenlerin bilhassa Türkçe öğretmenlerinin büyük etkisi olduğu görülmüştür (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). İlköğretimde ortaokul döneminin okuma hususunda kritik bir dönem olma özelliği vardır ve bu durum, okuma konusunda Türkçe öğretmenleri üzerindeki sorumluluğu arttırmaktadır. Bu durumlarla birlikte okuma becerisinin gelişimi ve okuma alışkanlığı ediniminin Türkçe dersinin amaçlarından biri olması, okuma konusunda Türkçe öğretmenlerini farklı bir konuma taşımıştır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığının, öğrencinin okuma becerisini geliştirmek için Türkçe öğretmenlerine özel alan yeterliği hususunda sunduğu kazanımlar bulunmaktadır:

- Öğrencilerin okuma ilgi alanlarını belirleme,
- Okuma faaliyetlerinde var olan materyal ve kaynaklardan faydalanma,
- Öğrencilere okumayı sevdirmek ve öğrencilerin okuma alışkanlığı edinimine yönelik etkinlikler planlama,
- Öğrencilerin okuma anlarında söyleyiş, tonlama, noktalama ve vurguya dikkat ederek okumalarını sağlama,

- Öğrencilerin okuma gelişim seviyelerine göre okuma yöntem ve tekniklerini farklılaştırma,
- Okuma kaynaklarını çeşitlendirirken öğrenci ilgi alanını dikkate alma,
- Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını farklı ve sistematik faaliyetlerle öğrencide içselleştirme,
- Okuma etkinliklerinde gruplu ve eşli faaliyetler yürütme,
- Öğrencileri okuma becerileri konusunda geliştirme amacıyla meslektaşlarıyla yardımlaşma,
- Okuma etkinliklerine tüm öğrencilerin katılımını sağlama,
- Öğrencilere okuma stratejilerini kullanmak ve geliştirmek konusunda rehberlik etme,
- Meslektaşların yanında aileler ile de iş birliği içinde okuma alışkanlığının yayılması için okul içinde ve dışında etkinlikler düzenleme (MEB, 2017). Türkçe öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerine okuma tavsiyeleri verebilmek için iyi bir çocuk edebiyatı takipçisi olmalıdır, çocuklar için hazırlanan veya çocukların da okuyabileceği okuma materyallerinden haberdar olmalıdır. Okuma materyallerinin konusu ve içeriği hakkında öğrencilerini bilgilendirebilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

Planlı ve istikrarlı bir okuma eğitiminin yürütücüsü olacak öğretmenler, öğrencileri okuma konusundaki kaygı, güvensizlik ve isteksizlik gibi durumlardan uzak tutabileceklerdir. Bu olumlu ve destekleyici ortamın oluşturulması, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bir tutum edinmesini engellemek konusunda yardımcı olacaktır.

2.1.2.4.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Kitapların Rolü

Bireyin okumaya karşı ilgi ve tutumunun oluşumunda, kitapların da etkin bir rolü bulunmaktadır. Okumanın eğitim hayatı dışında da devam edişi, bireylerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda okumalar gerçekleştirmesine zemin hazırlamıştır. Bu ilgilerin keşfedilmesi hem okumanın bir alışkanlığa dönüşünü hızlandıracak hem de okuma eğitimde bir başarı sağlayacaktır (Balcı, 2016).

Anadolu Üniversitesinde, yürütülen bir araştırmada kitapların biçimsel özelliklerinin okuma tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuma üzerinde etkisi olan biçimsel unsurlar; kâğıdın ve cildin türü, yazı karakteri ve yazının boyutu, sayfalarda yer alan görseller, kapağın renk ve şekil özellikleri, kaynakça ve içindekiler olarak belirlenmiştir. Bu biçimsel özelliklerle ilişkili tespit edilen tutum unsurları; izlenim ve dikkat, istekli olma, okumaya dair zevk ve kolaylaştırıcılıktır. Araştırmanın sonunda, okuma materyalinin sahip olduğu biçimsel özelliklerin tutumlarla bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Argan, Argan ve Kurulgan, 2008). Çocukların da kitaplara karşı duyuşsal davranışları ilk ediniminde, kitabın sahip olduğu biçim özellikleri, etkileyici bir değişkendir. Bunun yanında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitabın kahramanları ile özdeşim kurması, bu kahramanlara karşı his ve düşünceleri, onların yerine kendini koyması kitap okuma tutumlarına etki etmektedir. Çocuklara okutulan kitapların çocuğun yaşına yönelik olması, okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Çocukların ilgisi, yaşı, cinsiyeti, eğitim seviyesi önemsenmeden rastgele onlara okutulacak kitaplar istenmeyen durumlara sebep olabilir. Bu durumlardan biri de çocuğun ana dil bilinci ve sevgisine zarar vermek, ana dil gelişimini engellemektir. Bu durumda, seçilecek kitaplarda çocuğun dil ve anlam evreni dikkate alınmalıdır (Epçazan, 2013).

Okuma becerisindeki gelişim; çocuğun içe dönük algıları, yaşı, çevresindeki uyarıcılar, bireysel gelişimi, ihtiyaçları ve okumak istediği kitabı okuyabilme durumu ile ilişki içerisindedir. Bu nedenle çocuğun okumasına sunulan kitapların, çocuğa görelilik ilkesi ve çocuk gerçekliğinin dikkate alınması ile yapılandırılması beklenir. Bunları göz önünde bulunduran aile, öğretmen ve kütüphane çalışanlarının çocuk kitapları hakkında bilgi edinmiş olmaları yeterli değildir bunun yanında çocukların okumaya yönelik tutumlarını ve çocukların okumak istedikleri kitapları gözlemleyerek bu konular hakkında öngörülü olmalıdırlar. Bu konuyu tümel bir açıyla inceleyen çocuk edebiyatının önemi burada açığa çıkmaktadır (İnce Samur, 2014).

“Çocuğun hayal dünyasına yönelen, üstün nitelikler taşıyan, estetik bir değere sahip olan, kelime hazinesi yeterli, ana dilini geliştirebilecek nitelikte, ulusal ve evrensel değerleri içine alan, psiko-sosyal gelişimine fayda sağlayan, severek dinlediği ve okuduğu, zevk duyduğu sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri; “çocuk edebiyatı” içerisinde

ele alınmaktadır. Bu tanıma dayanarak yaş ölçütünde çocuk olarak değerlendirilen kişilerin duygu, düşünce, hayal ve zevklerine hitap eden; hikâyeler, masallar, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler vb. çocuk edebiyatı kavramı içerisinde incelenen temel metin türleridir. Çocuk edebiyatı ürünleri oluşturmak için de çocuğun dünyasını, bu dünyanın taşıdığı özellikleri iyi bir şekilde incelemek, gözlemlemek, öğrenmek ve birçok açıdan tahlil etmek gerekir (Gürel, Şahbaz ve Temizyürek, 2016, s.18).”

Eserlerini çocuklar için yazan, onlara göre içerik oluşturan sanatçılar yapıtlarında direkt nasihat vermez, onların amacı direkt bir öğreti yapma da değildir. Çocuklar için oluşturulan yapıtlar; onlara duygularını, düşüncelerini ve tecrübelerini fark ederek kendilerini, hayatı ve insanı tanıyıp kavrayabilmelerine imkân sağlayan sezdirici bir uyarandır. Kitaplarda çocuğun kavramsal gelişimine fayda sağlayacak bir anlatım tercih edilmeli; dilsel ve görsel anlatımın ortaya çıkardığı etki, çocuk ve kitap arasında bir sevgi bağı yaratmalıdır. Çocuk, ona bir kitap okunduktan sonra ya da kendisi bir kitap okuduktan sonra, yeni okuma faaliyetlerine katılım isteği duymalıdır (Sever, 2013).

Çocuğun okuma faaliyetine karşı olumlu bir tavır edinmesinde nitelikli kitaplarla tanışabilmiş olması gerekir. Nitelikli kitapların sahip olması gereken özellikler şunlardır (Sever, 1995):

Biçimsel özellikler:

- Kitabın boyutu hacim ve ağırlık olarak taşımaya uygun olmalıdır.
- Kitapta kullanılan kâğıt okuma için elverişli, çocukta okuma isteksizliği yaratmayacak biçimde olmalıdır.
- Sayfa düzeninde; yazı ve resim bir uyum içerisinde olmalı, sayfa kenarlarında marjlar geniş bırakılmalıdır.
- Harflerin boyutu çocuğun yaş seviyesine göre ayarlanıp ilköğretim ilk üç sınıf için 12 punto; 4. ve 5. sınıf için 10 punto olarak kullanılabilir.
- Görseller; estetik değerlere hitap eden, konuyla uyumlu ve sayfa düzeniyle bir bütünlük kurabilecek biçimde olmalıdır.

- Kitap kapağının; estetiğe uygun, kitabın konusunu yansıtan, yapı olarak da sağlam bir şekilde olması gerekir.

İçerik özellikleri:

- Tema; politik ve ideolojik baskıdan uzak olma, demokratik ilkeler çerçevesinde kalma, iyilik ve güzelliğe duyarlı olma, yaşama zevkini duyma, evrensel değerleri işleyebilme, çocuğun dünyaya bakışını genişletebilme gibi unsurlar etrafında kurulmalı; gerçeklerden uzaklaşmamalı ve bu gerçekliğin ölçüsünü de ayarlamak gerekmektedir.
- Konu, tema ile ilişkisinde güçlü bir bağ kurmalıdır. Konular çocukların ilgisini çekmeli, onların yaşantılarına hitap edebilmeli, yaş seviyesine uygun olup beğenilerini sağlayabilmelidir.
- Kahramanlar, çocuğun okuma sürecinde özdeşim kurduğu unsurlardır. Kahramanlar, ruhsal ve fiziksel portreleri ile iyi bir şekilde betimlenmeli; masal türü dışındaki türlerde gerçeklikle bağlantılı şekilde sunulmalıdır.
- Plan; duygu, düşünce ve olayların tutarlı bir hâlde sunulmasını sağlayacaktır. Kitabın tüm aşamasında, gereği olmayan ayrıntılardan uzak durmak ve rahat ve ölçülü bir biçimde aktarım gerekmektedir.
- Üslup; akıcılık, yalınlık, açıklık, çeşitlilik, duruluk ve kişiselilik ilkeleri çerçevesinde güzel bir anlatım sağlamalıdır.

Kitaplar, çocukların dönemlerine göre değerlendirildiğinde; okul öncesi döneminde çocuklar için seçilen kitaplarda görselliğin ön planda olması gerekir. Resimlendirmeler, metnin içeriği ile zıtlık oluşturmamalı ve olumsuz kazanımların oluşmamasına dikkat edilmelidir. Özenli ve bilinçli seçilmeyen kitaplar, okul öncesi dönemde, okumaya ve kitaplara karşı olumsuz tutumların oluşumuna zemin hazırlayacaktır (Işık, Yumuş ve Yükselen, 2016). Diğer bir deyişle temel beceri ve alışkanlıkların ediniminde kritik bir değere sahip erken çocuklukta, çocuğun kitapla ve okuma faaliyeti ile arasında kurduğu sağlıklı ilişki, onun okuma alışkanlığı ve kitaplara karşı tutumunun temelini oluşturacaktır (Samur ve Çiftçi, 2019). İlkokul dönemindeki çocuklara, düzeylerine uygun olarak öykü, roman, şiir, masal, tiyatro, anı, otobiyografi gibi metin türlerini aktaran kitaplar okutulabilir. Bu dönemdeki çocuklar, nitelikli metinler ile karşılaştığında

anlama ve anlatma becerileri gelişme gösterecek ve okul başarıları olumlu yönde ilerleme gösterecektir. İlkokul döneminin ilerleyen safhalarında, dildeki söz varlıklarını ve dilin anlatım imkânlarını içeren edebî ve öğretici kitap türlerinden faydalanılabilir. Bu dönemde çocuğun soyut düşünmesine zeminin oluşmakta ve çocuğa yönelik kitaplar sayesinde çocuğun düşünce ve hayal gücü gelişmektedir (İnce Samur, 2017). Ortaokul dönemindeki çocuklarda okuma alışkanlığının biraz daha sekteye uğradığı bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma tutumlarına yön verilmesinde bu dönem, kitaplar açısından daha canlandırıcı ve yenilikçi bir biçimde devam etmelidir. Öğrenciler yeni kitap türleri ile tanıştırılmalı, okuma ilgi ve zevklerini yeniden keşfetmelerine ortam sunulmalıdır; kütüphane gezileri arttırılmalı, kütüphaneleri yaşam ve bilim gerçekliği çerçevesinde değerlendirebilmenin yolları aktarılmalıdır.

2.1.2.5.Okuma Tutumlarının Geliştirilmesinde Eğitim-Öğretim Programlarının Rolü

Eğitim; amaçları belirlenmiş ölçütler dikkate alınarak hazırlanmış öğrenme ve öğretme çalışmalarını içine alan, planlı bir şekilde gelişen, istendik kültürlenme etkinlikleridir. Eğitimde istendik çalışmaların düzenlendiği ve kılavuz olarak işlev gören, eğitimde kaliteye yön veren, eğitim yürütücülerine yol haritası olan başlıca unsur şüphesiz ki eğitim programlarıdır (Bolat, 2014). Eğitim programı; öğrenen bireye, okul içinde ve okul dışında bir plan dâhilinde oluşturulan etkinlikler aracılığıyla sunulan öğrenim yaşantı sistemi; öğretim programı ise okul içinde veya okul dışında, bireye yönelik hedeflerin kazandırılmasını amaçlayan bir derse yönelik tüm etkinlikleri kapsayan yaşantı sistemidir (Demirel, 2007). Öğretim programları; eğitim-öğretimin genel hedeflerinden sapmadan bir derse ait amaçları, öğrenciler için hedeflenen kazanımları, dersin müfredatının genel şeklini çizerek sınırlarını belirlemektedir. Öğretim programları, nitelikli bir eğitimin rehberidir (Bayburtlu, 2015). Toplum, bireylerin bilgiye okuyup araştırarak ulaşmalarını ve dünyaya dair bir görüşe sahip olmalarını beklemektedir. Öğretim programları, bu beklentinin yerine getirilmesine hizmet etmektedir. Burada, bireyin okumaya dair alışkanlığının oluşuma yönelik bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bunun için bireylere iç ve dış motivasyon sağlanması gerekmektedir.

Okuma becerisi; doğuştan getirilmeyen, planlı bir eğitimle kazanılan ve hayat boyu bireyin yaşamının içerisinde olan bir süreçtir. Birey bu süreçte okuma becerileri konusunda farklı yollar edinebilir, okuma seviyesini geliştirebilir. Örgün eğitim, bireyi içine aldığı süre boyunca okuma becerileri edinimi, bu becerileri üst düzeye çıkarma, okumayı bir alışkanlık hâline getirme konusunda kolaylaştırıcı imkânlar sunmaktadır (Gül, 2013).

Ailede edindiği ilk öğrenmelerden sonra çocuğun sistemli bir eğitim içerisine girmesi okullar aracılığıyla olmaktadır. Bir çocuk okuma ve okuma ortamı konusunda ailesinde ilk izlenimlerini olumlu yönde edinmişse okul ortamında okuma alışkanlığı edinimi daha kolay olacaktır. Okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesinin esas itibarıyla örgün eğitim sürecinin bir ürünü olması, okuma konusunda okullara ve öğretim programlarına sorumluluk yüklemektedir (Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun, 2013). Bu sebeplerle okuma, eğitim ve öğretim programlarının temel taşı olmuştur.

Okuma becerisi, okuryazarlık kavramından farklı ele alınmalıdır. Okuma ve yazmayı öğrenme sürecinde ilk okuma, okuma becerisi ediniminde yalnızca bir başlangıçtır. Okuma ve yazma öğrenilse de okuma becerisi sadece sürekli kullanılıp geliştirildiği zaman değerli olacaktır (Coşkun, 2002). Bu sebepler okumanın eğitim aracılığıyla kazandırılmasını gerekli kılmıştır. Okuma eğitimi; okumayı etkileyen koşulları, okumanın önündeki engelleri, okumanın fizikî, zihnî ve toplumsal yönünü, okuma becerisini geliştiren yöntemleri, okumanın gelişim dönemlerindeki işleyişini, hangi okuma türleri olduğunu ve bu türlerin kullanımındaki başarıyı, okuma üzerine yapılan etkinliklerin başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini vb. durumları kapsamaktadır (Şahbaz ve Çekici, 2012).

İlköğretim döneminde, okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler ve kazanımları hedef alan disiplin Türkçe eğitimidir. Türkçe eğitimi ve öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile dil bilgisi üzerine kuruludur. Bu dört temel dil becerisinde istenen seviyeye gelmesi ve geliştirilmesi Türkçe eğitiminin temel amaçlarındandır.

İlkokul dönemi için Türkçe dersine ait öğretim programları 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 senelerinde hazırlanmıştır. Değişme ve gelişmelerde yaşanan hızlilik, yeni programların oluşturulmasını gerektirmiştir (Durmaz, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma becerisini şu şekilde tanımlar: Okuma, beynin ses organları ve göz aracılığıyla algıladığı sembolleri ve işaretleri yorumlaması, değerlendirmesi ve anlamlandırması sürecidir. Okuma becerisinin öğrenci için değeri onu yeni bilgilere, olaylara, durumlara ve tecrübelere ulaştırmasıdır. Programda yer alan okuma alanı ile öğrencilerin karşılaştıkları metinleri doğru ve anlamına sadık kalarak, uygun yöntemlerle, akıcı bir şekilde okuyabilmesi; okuduklarına yorum ve eleştiri katabilmesi; okuma alışkanlığı kazanabilmesi hedeflenmektedir. Nitekim bu beceri; araştırma, eleştirme, öğrenme, yorumlama ve düşünme süreçlerini de kapsamaktadır (MEB, 2006).

Okuma eğitiminin amaçları 2018 yılına ait Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okunanların etkisinde, söz varlığını genişleterek dile dair zevk ve bilinç edinme; duygusal ve zihinsel gelişim sağlamak,
2. Okuma-yazmayı sevmek ve okuma-yazma alışkanlığı kazanmak,
3. Basılmış materyaller ve medya kaynakları aracılığıyla bilgiye ulaşım, bilgiye yön verme, bilgiyi sorgulama ve kullanma, bilgi üretebilme becerilerini geliştirmek,
4. Okunanların anlaşılması ve okunanlara eleştirel bir şekilde yaklaşarak değerlendirme ve sorgulama sürecini sağlamak,
5. Millete ait ahlâk, kültür, maneviyat unsurlarına ve sosyal değerlere kıymet verilmesini sağlamak; millî duyguları ve düşünceleri güçlendirmek,
6. Türkiye'nin ve dünyanın kültür-sanat ürünleri aracılığıyla sanata ve estetiğe dair değerleri fark etmek ve benimsemek (MEB, 2018). Tüm bu hedeflerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Okuma eğitimi için Türkçe dersi öğretim programının dışında 2012 senesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul müfredatına “Okuma Becerileri” dersi eklenmiştir. Bu ders için de “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı” yayımlanmıştır. Yayımlanan programda yer alan ana başlıklar; akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, görsel okuma, eleştirel okuma, okuma kültürü edinme ve anlam kurmadır. Söz konusu programın genel hedefi, metin merkezli olarak öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmektir. Nitekim programda öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin ölçülmesi için araç olabilecek ölçme araçları da yer almıştır.

Okuma eğitimi, temel düzeyde okuma becerisini kazandırmanın ötesinde öğrenciye okuma isteği, okuma zevki ve okumayı alışkanlık hâline getirebilme potansiyeli kazandırmalıdır (Balcı, 2009). Nitekim eğitim sürecinin, öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu bir şekilde etkileyecek ve geliştirecek yönde planlanıp düzenlenmesi şarttır. Genel olarak eğitimcilerin vardığı kana, okuma konusunda edinilen olumlu tutumların bireyin tüm okuma hayatında önemli bir pay edindiğidir (Smith, 1990; akt. Razgathoğlu, 2019).

Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar edinebilmesi, iyi ve planlı bir şekilde düzenlenmiş okuma eğitimi sürecini barındıran nitelikli eğitim-öğretim programları ile desteklenebilecektir. Okuma eğitimi çalışmaları aracılığıyla okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi, öğrencilerin okuma becerisinin gelişimini de sağlayacaktır. Bu nedenle öncelikle programlar olmak şartıyla eğitim süreci tamamen bu konuya hassasiyetle yaklaşılarak yönetilmelidir.

2.2.Bibliyoterapi

Terim olarak kaynağını Yunan dilinden alan bibliyoterapi, “biblion (kitap)” ve “therapeo (iyileşme)” kelimelerinin birleşimi ile oluşarak “kitap yolu ile iyileşme”yi ifade etmekte; kitapların iyileştirme konusunda potansiyel bir güç olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2014).

Birey okuyarak kendine ayna tutabilir, kendini ve çözüm gerektiren durumlarını benzer okuma metinlerinde görebilir, çözüme ulaşma konusunda bir yol görerek adım atabilir (Karagöz, 2015). Bibliyoterapi; insan açısından gereksinimlerinin fark edilmesi ve bu konuda bir doyuma ulaşılması, problemlerinin tanınması ve çözümü konusunda

kitaplardan faydalanılması sürecidir (Öner, 2007). Nitekim bireyin ihtiyaç duyduğu zamanda, ihtiyacı olan kitapla buluşturulmasıdır (Bulut, 2010).

Sözcüğün içerisinde terapi kelimesinin bulunması, onu sadece klinik psikolojinin bir kavramı gibi düşündürse de (Öner, 2007) eğitim alanının da içeriğinde yer alan bir kavramdır (Öncü, 2012). 1916'da Samuel Crothers'in kitapların terapi için kullanılmasını bibliyoterapi şeklinde tanımlamasından sonra, bu teknik danışmanlıkla beraber eğitim hayatında da kullanılmaya başlamıştır (Jackson ve Nelson 2002; akt. Özkan, 2017). Önleyici rehberlik amacıyla, öğrencilere sınıf ortamında sunulabilecek bir rehberlik hizmeti olarak da kullanılabilir (Stamps, 2003).

Alan yazının ortak ifadesiyle bibliyoterapi şu şekilde özetlenebilmektedir: Rehberlik, iyileşme, önleme, değer kazandırma, yaşam becerilerine katkıda bulunma, problemlerin farkında olma ve problemlere yönelik çözüm yolları bulabilme, davranış ve tutumları şekillendirme, kişisel gelişim, zihin sağlığını koruma, bireyin kendini ve dış dünyayı tanıyarak sağlıklı bir iletişim kurabilmesi gibi amaçlara literatürün aktif bir şekilde destekleyici olmasıdır. Birey bu desteğe tek başına veya bir rehber aracılığıyla ulaşabilmektedir. Burada önemli olan bibliyoterapinin kullanım amacıdır.

2.2.1. Bibliyoterapinin Tarihçesi

Çalışmalar bibliyoterapinin kökeninin Antik Yunan'a uzandığı ve kelimelerin taşıdığı terapötik değerle ilgili farkındalıkların M.Ö ikinci binyıla kadar ulaştığını göstermiştir. Kitapların iyileştiriciliğine olan inanç, dünyada ilk psikiyatri hastanesi olan Bergama Asklepionu'nun giriş kısmında yer alan kütüphaneye ait "ölümün girmediği yer" yazısıyla yansımaktadır (Yılmaz, 2014). Benzer bir durum, M.Ö. yaklaşık olarak 300'de İskenderiye Kütüphanesi'nin girişinde bulunan "ruh için şifa" ifadesinde de görülmektedir çünkü akıl sağlığının iyileşmesinde okumanın etkisi olduğuna inanılmıştır. Orta Çağ'dan bir örnek de Mısır'da 1272 senesinde Kahire'de bulunan "el-Mansûr" hastanesinde Kur'ân-ı Kerîm'in bölümlerini hastalara tedavi için okunmasıdır (Jack ve Ronan, 2008). Ünlü filozof Aristoteles de okumayı bir terapi etkinliği ve birey için bir iyileşme aracı olarak görmüştür.

Modern döneme gelindiğinde kitapların tedavi için kullanılışının ilk uygulamaları Avrupa ve Amerika’da akıl hastanelerinde görülmüştür ancak bu uygulama bibliyoterapi olarak adlandırılmamıştır. On sekizinci yüzyılda Avrupa’da akıl hastalarının fiziksel ve tıbbi tedavilerinin yanı sıra insan ruhuna daha yakın olan manevî tedaviler gündeme gelmiş ve Avrupa’da psikiyatri hastanelerinde kütüphaneler kurulmuştur (Jack ve Ronan, 2008). On dokuzuncu yüzyılda, okuma etkinliklerinin terapötik amaçlar için kullanılması Amerika’daki hastanelerde yaygın hâle gelmiştir. Nitekim Amerikan psikiyatrisinin mimarı Benjamin Rush; okumanın ruhsal sıkıntıların şifasında ve terapi sürecinde bir destekleyici olduğunu görmüş, hastalarına dinî kitapları okumalarını önererek hastaların eğitiminde kütüphaneleri gerekli görmüştür (McCulliss, 2012; akt. Semerci, 2018). Benjamin Rush hastaların tedavisinde okumayı öneren ilk kişi olsa da bu konudaki makale ilk defa John Minson Galt tarafından yazılmıştır. 1853 yılında “*On the Reading, Recreation and Amusements of the Insane (Akıl Hastaları için Okuma, Dinlenme ve Eğlenme Üzerine)*” başlığıyla yayımladığı makalesinde okumanın akıl sağlığı problemlerinin çözümünde niçin önemli olduğuna dair sebepler sunmuş, hastalara okumayla ilgili rehberlik etmiş ve bu amaçla seçilebilecek kitaplara dair nitelikler belirlemiştir (Jack ve Ronan, 2008, s.165).

20. yüzyıl başlarında, kütüphaneciler ve doktorlar ruh sağlığı problemlili olan bireylere yardım için birlikte çalışmaya başladıklarında bibliyoterapi dikkat çekmiştir. 1920 senelerinde Tuskege Veterans Administration Medical Center’da kütüphane şefi olarak görev yapan Sadie Peterson Delaney, Alabama Eyaleti Askerî Hastanesindeki gazilerin fiziksel ve psikolojik hastalıklarının tedavisinde kitapları kullanmıştır. O, bu süreci “*seçili okuma kaynaklarının kullanılması ile bir hastanın tedavisi*” olarak tanımlamıştır. Psikiyatristlerin ve sosyal çalışmacıların bir arada çalışmalarını yürüttüğü bu grup, hastaları kendileriyle ve dış dünyayla iletişim kurmaya yöneltmeyi hedeflemişti. Delaney, bu bütüncül yaklaşımı ile bir süre sonunda okuma etkinliklerini; hikâye okuma saatleri, tartışma grupları ve hobi kulüpleri şeklinde genişleterek yöntemini dünya genelinde bir kabule kavuşturmuştur. 1924-1958 senelerinde konferanslarda konuşmalar yapmış, bibliyoterapiyi psikoloji derslerinde anlatmış ve kütüphanecilere bu konuda eğitimler düzenlemiştir (Jones, 2006).

Bibliyoterapi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra tıbbın da alanını aşmış ve artık hemşireler, öğretmenler ve sosyal alanda hizmet eden uzmanlar tarafından günlük çalışmalarda da kullanılmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda ise bibliyoterapi, çocukların gelişiminde ve bireyin kendiyle ilişkisinde (self help) bir yardım aracı olmuştur (Bulut, 2010). Nitekim bibliyoterapinin çocukların problemlerini tanımlayabilmeleri, bu problemlere kontrollü bir şekilde yaklaşabilmeleri ve benlik bilinçlerini geliştirmelerine yardım ettiği için danışmanların da güvenle kullanabileceği Olsen (1975) tarafından belirtilmiştir (akt. Özkan, 2017). Lazarsfeld, 1949'da çocukluk dönemine ait hatırlanan hikâyelerin bir terapistle birlikte tartışılarak hastanın hikâye içerisindeki karakterlere yönelik çatışmalarını çözümleyen "hikâye testi" uygulamasını gerçekleştirmiş ve bu çalışmada bulunanların kendi kişiliklerine ve sorunlarına hayali bir karakter üzerinden içgörüyle bakabildiklerini görmüştür (akt. McCullis, 2012). Bibliyoterapinin edebiyat ile olan ilişkisini dikkate alan McMillen ve Pehrsson, danışmanlara destek olması için edebiyatın terapide bir araç oluşunu destekleyerek bibliyoterapinin kullanımını geliştirerek arttırmışlardır (2005).

Tarihi 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, uygulayıcılarında hangi özelliklerin bulunması gerektiği, okul öncesi döneme hatta bebeklik dönemine yönelik etkinlikler, bibliyoterapi sürecinin nasıl devam edeceğine dair öneriler literatürle desteklenmiş ve desteklenmeye devam etmektedir (Forgan, 2002; Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007).

2.2.2. Bibliyoterapi Türleri

Bibliyoterapi tarihi gelişimi içerisinde çeşitli araştırmacılar ve mesleki temsilcileri tarafından bibliyoterapi uygulamasının amacı, yapıldığı yer, yapan kişi ve yöntemleri çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Bir grup uzman, tıbbi odaklı düşünerek danışma

sürecinde bir uzmanın veya terapistin süreçte rehberlik etmesini ve etkileşimli bir şekilde danışma boyunca sürece dâhil olmasını savunurken (Gellatly ve ark. 2007) bazıları da bireylerin sadece tek başına, tavsiye edilen bir kitapla fayda göreceğini düşünmektedir (Lu, 2008).

Rubin (1979; akt. İlter, 2015), bibliyoterapiyi geleneksel-kuramsal, klinik ve gelişimsel bibliyoterapi şeklinde sınıflandırmıştır. Geleneksel-kuramsal bibliyoterapide akıl hastanelerinde kitaplar bilgilenme, boş vakitleri değerlendirme ve sosyalleşme için kullanılmaktadır. Klinik bibliyoterapi, duygularında ve davranışlarında problem olan birey veya gruplarda içgörü edinimini ve davranış değişimini sağlamak için yaratıcı literatürün kullanıldığı türdür. Gelişimsel bibliyoterapide ise ruh sağlığında problemlerin oluşmasını engellemek, ruh sağlığını korumak için yaratıcı ya da öğretici literatürün kullanılabilmesi esastır.

Jones'a (2006) göre bibliyoterapide uygulanabilir iki tür yöntem mevcuttur. Birinci yöntem, uzman olmayan kişilerce kullanılabilen ve okuyucular için daha çok tavsiye niteliği taşıyan “gelişimsel model”; ikinci yöntem ise yalnızca ruh sağlığı alanında uzman olan kişiler tarafından kullanılacak “tıbbi veya klinik model”dir.

Öner (2007) uygulama alanı ve şekli açısından bibliyoterapiyi klinik bibliyoterapi ve gelişimsel bibliyoterapi şeklinde çeşitlendirmiştir. Klinik bibliyoterapi terapist veya psikolojik danışman gibi bu alanda eğitim almış kişilerce yürütülmektedir. Gelişimsel bibliyoterapide ise gelişim aşamalarında karşı karşıya kalınan günlük yaşam problemlerini önleyebilmek veya bu problemlerle karşılaşıldıysa onlara çözüm yolları bulmak için eğitimcilerin veya uzmanların yardımı vardır. İlköğretim hayatına başlarken okul korkusu yaşayan bir çocuğa, bu korkuyu nasıl yöneteceğine dair bir hikâye okunması bu yardım sürecine destek olabilmektedir. Nitekim gelişimsel bibliyoterapi, eğitim sürecinde gelişim dönemlerine özgü konuların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bir yardım sürecidir.

Liz Brewster (2008, s.172) bibliyoterapiyi edebî yapıtların içeriğine göre “kendi kendine bibliyoterapi, informal bibliyoterapi, yaratıcı bibliyoterapi” şeklinde üç gruba ayırmıştır. Kendi kendine bibliyoterapi, bilişsel davranışçı terapisinin tekniklerine dayanan

kitapların kullanıldığı alandır; kişi kendi kendine fayda sağlamaktadır. Resmî olmayan bibliyoterapide (informal) şiir, roman, hikâye, masal gibi metin türlerinin kullanılması önerilir. Yaratıcı bibliyoterapide ise okul danışmanları, kütüphaneciler gibi profesyonellerce tavsiye edilen hikâyelerin sosyal yaklaşım çerçevesinde grupta beraber tartışılıp yorumlanması vardır.

Halsted (2009) bibliyoterapiyi iki başlık altında sınıflandırmıştır: Gelişimsel ve klinik bibliyoterapi. Halsted, gelişimsel bibliyoterapinin öncüsü olarak klinik bibliyoterapiyi görmüştür ve gelişimsel bibliyoterapiyi yaşamın belli bir döneminde olan veya okuyarak ve tartışarak daha iyi bir yaşam hazırlama gibi özel bir sebebi olan-üstün yeteneklilik benzeri- bireylere yardım yöntemi olarak tanımlar. Gelişimsel bibliyoterapi sürecinin bireye yalnızca kitap tavsiyesinde bulunmaktan ziyade okuyucu, kitap ve kitabın planlı bir şekilde tartışılmasına ortam hazırlayacak bir liderin olmasıyla daha verimli bir yöntem olacağını ifade etmektedir (akt., Şahin, 2019).

Yapılan araştırmalar, bibliyoterapinin hem ruh sağlığı alanında uzman kişiler tarafından hem de eğitimciler, kütüphaneciler veya sosyal hizmet veren kişiler tarafından uygulama alanına sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin sürece hangi alandan dâhil olacağı, var olan problemine veya destek almak istediği duruma göre değişecektir. Eğitim alanında kullanılabilecek bibliyoterapi türünü “gelişimsel bibliyoterapi” çerçevesinde incelemek mümkündür.

2.2.3.Bibliyoterapinin Amacı ve Faydaları

Edebiyat ve psikolojinin birleşim noktasında bulunan bibliyoterapi, bireyin iyileşme sürecine kitapları yahut belirli materyalleri katarak buradaki ana karakterler aracılığıyla kendi duygu ve düşüncelerini keşfetmesine olanak sağlayan bir yöntemdir.

Bibliyoterapinin hedefleri ve kazançları arasında önleyicilik, ötekini anlama ve problem çözme gibi konular vardır. Önleyici rehberlik çalışması; bireyin ergenlikte karşılaşacağı fiziksel ve psikolojik değişimler, aileye yeni bir kişinin katılması durumunda neler yaşanabileceği gibi konularda karşılaşılabilecek problemleri önceden fark ederek buna yönelik gerekli etkinliklerin yapılmasını hedefler. Ötekini anlama ya da empati kurmaya dair konularda, herhangi bir problemi olan bireylerin hem kendilerini

anlayabilmeleri hem de çevrelerindeki insanların onları daha iyi anlayabilmeleri hedeflenmektedir. Bibliyoterapide en çok kullanılan konu türü olarak problem çözme ise gibi arkadaş ilişkilerindeki problemler, stresli durumları kontrol edebilme, korkularla yüzleşebilme, akran zorbalığı, gece korkuları gibi hayatın içinde yer alan zorluklara dair çözüm yolları gösterebilmeyi hedefler (Lewis, Amatya, Coffman ve Ollendick, 2015; Taşçılar, 2017)

Birey, okuduğu materyaldeki karakter ile benzeştiği yönleri keşfeder; kendinde bastırdığı duyguları fark etmeye başlar, çevresine dair etkileşimlerini düzenlemeye dair seçeneklerle karşılaşır. Okuyucular böylece bireysel problemlerinde yalnız olmadıklarını, aynı veya benzer problemlerin başkaları tarafından da yaşanabileceğini fark edecek ve yaşadıkları problemlere çözüm odaklı yaklaşabileceklerdir. Kitapların kişisel ihtiyaçlarını karşılayabildiğini gören çocuklarda bu durum onlara okuma alışkanlığı kazandırabilir ancak okuma materyalleri, okuyucunun yaşadığı sorunu ortaya çıkarabilecek, onu tanımlayabilecek ve bu sorunun çözümüne yol gösterebilecek nitelikte olmalıdır (Turan, 2005).

Davranış sorunları, kronik hastalıklar, bağımlılıklar, evsizlik, bireysel yıkıma sebep olan davranışlar gibi birçok soruna hitap eden bibliyoterapi; problemlere dair çözüm yolları keşfedilme, kendini tanıma ve empati becerilerini geliştirebilme konusunda teşvik edicidir. Bunun yanında bibliyoterapinin olumsuz düşünce ve bulguları azaltarak onların yerine olumlu düşünce ve davranışlar geliştirdiği rapor edilmektedir (Bal, 2018).

Zorbalık konusunda zorbalığa maruz kalan birey benzer durumla tekrar karşılaştığında nasıl başa çıkacağına dair stratejiler edinebilir; zorba olan birey sempati becerisi geliştirebilir; gözlemciler ise zorbalık durumunu nasıl önleyecekleri konusundaki rollerini fark edebilir (Danielson ve LaBonty, 2009)

Örneğin kekemelik konusunda bibliyoterapinin iyileştirici bir yöntem olabileceği görülmüştür. Emerick (1966), ünlülerden kekeme olan kişilere dair otobiyografi ve biyografi türünde metinlerle yapılacak grup çalışmalarının ergenler üzerinde etkili olacağını ifade etmiştir (akt. Belen, 2016).

Gregory, Canning, Lee ve Wise (2004); kolay ulaşılabilirliği, maliyetinin az olması, bireylerin yaşamına fazla müdahalede bulunmaması, bireye kendi hızında ilerleme imkânı sunması, bireydeki bağımsızlık hissiyatını arttırması ve bireyin kendine güvenini kazandırması gibi durumların bibliyoterapinin işlevselliğini ve etkili oluşunu arttırdığını ifade eder (akt. Bulut, 2010).

Bibliyoterapi eğitim ortamında da iyileştirici etkilere sahiptir. Nitekim bibliyoterapi çocukların birbirlerine lakap takması, birbirlerini ksemeleri, aralarında yaşanan şiddet gibi olumsuz durumları azaltırken onları çevrelerine daha duyarlı yaklaşma ve karşı karşıya kaldıkları çatışmaları çözebilme gibi konularda geliştirmektedir (Cook ve ark., 2006).

Bibliyoterapi; empati kurabilme, hoşgörü gösterebilme, farklılıklara saygı duyabilme, kötü alışkanlıklardan kurtulabilme, bir konuda olumlu bir tutum geliştirebilme, davranış problemlerini çözebilme, duygusal problemleri yönetebilme, karakter eğitimi, ders başarısını arttırma, yaşam becerilerini geliştirebilme gibi konuları ele alarak bu konularda bireyleri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bohlin, 2005; Furner, 2017; Gavigan ve Kurtts, 2010; Santacruz, Mendez ve Sanchez-Meca, 2006).

Cornett ve Cornett (1980) ve Gladding ve Gladding'e (1991) göre bibliyoterapi duygusal gelişimde; empati becerisi, olumlu tutum yaratımı, duygusal baskıları azaltma, yeni ilgiler geliştirme, okunan modellerin taklit edilmesine yönelik bir istek uyandırarak olumlu benlik imajı oluşturma, okuyucunun sosyal ve kişisel uyumuna destek sağlama ve buna ek olarak toplumda kabulüne ve saygı görmesine yardımcı olma gibi katkılar sunmaktadır. Bilişsel gelişim açısından faydaları ise harekete geçmek için plan yapmanın önemini kavrama, dolaylı yoldan deneyim edinme, iletişim yeteneğini geliştirme, insanın dürtü ve davranışlarıyla alakalı içgörü oluşturma, eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme, sonuca ulaşma, problem çözme ve karma verme gibi düşünme becerilerini kavrayabilme, okuma sürecinde yeni bir bakış açısı kazanarak insan problemlerinin evrensel olduğunu fark etme şeklindedir (akt. Taş, 2019).

2.2.4.Bibliyoterapide Materyal Seçimleri

Bibliyoterapi sürecinin başarılı olabilmesinde materyal seçimi önemli bir adımdır. Bibliyoterapi amaçlı kullanılabilecek materyallerin seçiminde sahip olunması gereken nitelikler bulunmaktadır, danışmanın seçeceği materyali bu ölçütler etrafında belirlemesi yerinde olacaktır.

Bryant ve Roberts (1992; akt. İlter, 2015); bibliyoterapi kullanımında seçilecek okuma materyalini didaktik nitelikteki kendine yardım kitapları ve duygulandırıcı türdeki kitaplar olarak bilinen kurgusal olan ve kurgusal olmayan kitaplar şeklinde iki başlık altında incelemiştir: Didaktik nitelikteki kitaplar otobiyografiler gibi gerçek hayat hikâyelerine yer veren ve motivasyon için kullanılan kitaplardır. Bu kitaplarda birey, benzer yaşam hikâyesine sahip olan kişilerin tecrübeleri ile bu konuda bilgi sahibi olacak, onların tecrübeleri ile duygusal bir tepki gösterecek ve benzer duyguların başka bireylerde de yaşanabilirliğine şahit olacak ve bu kişilerin kullandıkları çözüm stratejilerini görecektir. Duygulandırıcı türün ürünü olan öykü, şiir, roman gibi eserlerde ise birey özdeşim kurarak ya da imgeleyerek deneyim kazanma fırsatı edinecektir.

Okuma materyalinin seçiminde bireyin; ilgisi, gelişmişlik düzeyi, okuma düzeyi, algılama ve anlama düzeyiyle birlikte amaca uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Okuyucunun karakteri bu noktada yönlendirici olmaktadır çünkü kitaptaki karakterler, okuyucuyla özleşebilir bir formda olmalıdır. Bunun yanında okuma materyalinin kapağı, sayfa düzeni, yazı puntosu, yazarı ve edebî yönü gibi unsurlar da materyal seçiminde etkilidir (Öner, 2007; Öner ve Yeşilyaprak, 2006). Danışanın geliştirmeye ihtiyaç duyduğu konuya olan uygunluk ve bu konuyla bağlantılı olarak bireyi güdüleyecek yaşantılar içermesi, dilin doğru kullanılması yine kriter olarak değerlendirilmektedir (Goddard, 2011).

Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money (2005) bibliyoterapi amacıyla kullanılacak okuma materyalinde; problemlerin ve bu problemlere yönelik çözümlerin akıl, mantık ve gerçeklik çerçevesinde ele alınmasını; karakterlerin gerekirse zaafı da dâhil olmak üzere çok yönlü bir şekilde aktarılmasını ancak karakterlerin yapamadıkları durumlardan ziyade yapıp ortaya koyduğu durumlara odaklanılmasını tavsiye etmektedir.

Pardeck (1998) kitapta önerilen çözüm yollarının yapılabilir olmasına dikkat çekmektedir. Bunun için de kitaba konu olan problem, gerçekçi ve tutarlı bir şekilde işlenmiş olmalıdır. Seçilen materyalde, okuyucunun kendini rahat hissetmesi için yargılayıcı bir tavır olmamasına da dikkat edilmelidir (akt. Yılmaz, 2014).

Sonuç olarak bibliyoterapide kullanılan okuma materyali rastgele seçilmekten ziyade belirli ölçütler çerçevesinde seçilmektedir. Bu belirtilen kriterlerin dikkate alınması, süreci daha kolay hâle getirecek ve okuyucunun amacına ulaşmasını destekleyecektir.

2.2.5. Bibliyoterapi Süreci

Bibliyoterapi sürecindeki işleyişin şu şekilde olması gerektiği belirtilmiştir: Hazırlık, materyal seçimi, uygulama ve izleme aşamaları (Pardeck ve Pardeck, 1997).

Hazırlık Aşaması

Bibliyoterapide hazırlık aşamasının önemli adımından biri destek sunulacak birey veya grupların niteliklerinin doğru belirlenmiş olması ve destek almaya hazır olduklarının tespit edilmesidir. Uygulayıcı bu noktada, gelişimsel kuram ve uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Cook vd., 2006; Öner, 2007).

Tekniğin kullanım amacı ve çözüm getirilmesi gereken problemin belirlenmesinin ardından danışanın ilgili problemle özdeşim kurabilmesi ve kaygıdan uzak kalabilmesi için bibliyoterapi süreci hakkında bilgilendirilmeli, tekniğin uygulanacağı kitapla ilgili fikirleri alınmalı, kitapta kendisiyle benzeşim kuracağı karakteri ve benzerlikleri görmesine yardımcı olunmalı ve tüm bu süreci kabul edip etmeyeceği sürecin başında belirlenmelidir (Cook vd., 2006; Öner, 2007).

Materyal Seçimi

Bibliyoterapi süreci için uygun kitabın seçilmesi süreci etkili ve verimli hâle getirebilecek önemli bir aşamadır. Bu sebeple birtakım ölçütler göz önünde bulundurularak kitap seçimi yapılmalıdır. Kitabın konusu ve olayların geçtiği durumların okuyucunun geçmişi ile ortak noktalara sahip olması, kitabın içeriğinde yer alan problemlerin gerçeklik ve mantık içerisinde bir çözüme kavuşturulması, kitaptaki

karakterlerin kalıplaşmış ve sıradan karakterlerden ziyade çok yönlü nitelikler taşıması ve olağanüstü güçlere sahip olmaması, problemlerin çözüm yollarının geçici mutluluk üzerine kurulmaması gibi kriterlere bakılarak kitaplar seçilmelidir (Heath vd., 2005).

Bibliyoterapinin Uygulanması

Yazılı materyaller; bireyin hayat sürecindeki rollerini görebilmesi ve bu rollere göre bir davranış geliştirebilmesi, yaşamında karşılaştığı sıkıntıları fark edebilmesi, tanımlayabilmesi ve bunlara dair çözümler geliştirebilmesinde farklı birçok deneyim sunması ile önemli bir etkiye sahiptir. Nitekim birey yazılı materyaller aracılığıyla kendisini ve çevresini tanır, yalnızlık hissinden kurtulma fırsatı yakalar, anlaşılma duygusunu tadar. Bu materyallerin en önemli etkisi de bireyin hayatında var olan ama tanımlayamadığı durumlar hakkında farkındalık geliştirmesidir. Birey, yaşadığı durumları sezer, hisseder ama bazen tanımlayamaz, tanımlasa dahi bu durumun içerisinde sıkışıp kalabilir. Metinleri okumak, okuyucuyu rahatlatıp gevşeme hissi yaşatabilir fakat bu okuma uygulamasının bibliyoterapi olarak isimlendirilebilmesi için bu konuda uzman olan kişiler tarafından yönlendirilmesi, takip edilmesi ya da ödevlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim okumanın iyileştirici etkisi muhakkaktır fakat bu okumanın bir terapi sürecine dönüşebilmesi için bir uzmanın sürece müdahalesi gerekmektedir. Uzmanın okuma sürecini belirli bir aşama dâhilinde yürütmesi gerekecektir. Shrodes, bibliyoterapi aşamalarını özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleştirme şeklinde belirtmektedir (akt; Afolayan, 1992):

Özdeşleşme:

Okuyucunun metindeki karakterler üzerinden başkasına ait davranışları ve bu davranışların nedenlerini inceleme imkânı bulduğu ve kendisiyle ilişkilendirerek özdeşim kurduğu aşamadır. Okuyucunun problemiyle benzer bir problemin ele alındığı kitap seçilir ve bu kitaptaki karakterlerin motifleri ile karakterlerin arasındaki ilişkiler yorumlanır.

Okuyucunun kitaptan bir karakterle özdeşim kurması, onun benlik algısını genişletir; kendi problemini fark ederek bu problemin başkaları tarafından da yaşanabilir olduğunu

görmek onu yalnızlık bilincinden kurtarır, kendine yönelik olumsuz düşüncelerinden kurtulma fırsatı yakalar (Afolayan, 1992).

Özdeşleşme evresinden başarılı bir netice elde etmek için uygulayıcı tarafından danışana ya da öğrenciye çalışılan metne yönelik aşağıdaki sorular sorulabilir:

- Bu hikâyede veya masalda kendini hangi karakterle benzer buldun?
- Metinde geçen karakterlerden biri, sana tanımış olduğun herhangi birini hatırlatıyor mu?
- Bu hikâye veya masaldaki karakterlerden hangisine benzemek isterdin?
- Bu hikâye veya masalda hangi kısmı değiştirdin?
- Senin değiştirdiğin hikâye veya masalın sonu nasıl olurdu?
- Hikâye veya masalda en beğendin kısım neresi oldu?
- Bu hikâye veya masaldaki olaylardan herhangi birisiyle sen de karşılaştın mı?
- İlerleyen zamanlarda bu hikâye veya masalın sonunda kahramanları neler bekliyor olabilir? (McCuliss ve Chamberlain, 2013; akt. Erdemir, 2016).

Katarsis

Katarsis kelimesinin Türkçe karşılığı “arınma”dır; saflaşma, temizlenme, duygu boşalması gibi durumlar için kullanılmaktadır.

Platon’a göre arınma, tartışma aracılığıyla yapılabilir. Bu durum, dil ve diyalogun bir arınma vasıtası olduğunu göstermektedir. Platon, katarsis sürecinde bilgiye erişmede tartışmayı bir yöntem olarak görürken Aristoteles de duyguların harekete geçirilmesi gerektiğini savunur. Yaşanılan durumların sanat eseri aracılığıyla hatırlanması, insanın kendini yeniden inşa etmesine ve değerlerini hatırlamasına imkân sağlar. Bibliyoterapinin katarsis evresi de bu duruma benzemektedir. Okuyucu, okuduğu eserin yardımı ile kendini bulmaya ve anlamaya çalışarak bir rahatlama süreci yaşar (Abbasoğulları, 2019).

Bu evrede okuyucu, hikâyenin içerisine dâhil olarak bastırdığı duygularını görme fırsatı yakalar. Okuyucu, hikâyenin karakteri ile kendini özdeşleştirdiğinde, o karakterin duyguları ve düşünceleri arasındaki bağlantıyı fark ederek deneyimlemeye başlar (Afolayan, 1992). Bu empatik özdeşleşme, en yüksek seviyeye eriştiğinde, okuyucu

bastırdığı duygularını güvenle açığa çıkarma fırsatı edinecektir. Okuyucunun karakterle benzerlikleri, ona kendi sorunlarıyla alakalı yeni bakış açıları sunacaktır (İlter, 2015).

İçgörü

İçgörünün Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde tanımı “kendi duygularını, kendi kendini anlayabilme yeteneği” şeklindedir. Bu evrede, okuyucu karakterde gördükleri aracılığıyla kendi hayatına yönelik bir bakış açısı kazanmış olur. Karakterin davranış ve tutumlarında alt sebeplere yönelik çıkarımlar yaparken kendi davranış ve tutumlarının da nelerle ilişkili olabileceğine dair fikir yürütür. Böylece karşılaştığı problemlerin çözümünde yeni yollar keşfetmeye başlar.

Okuyucu, hikâyedeki kahraman üzerinden sorunların sabit kalmayıp çözülebileceğini görür, hikâyedeki kahraman bu sebeple okuyucunun rol modeli hâline gelir. Okuduğu metin üzerinde, olayların ve durumların kontrol edilebildiğini gören okuyucu, bu kontrol durumunu gerçek hayata taşıyabildiğinde kendi sorunlarının da yükümlülüğünü kendi üzerine alarak bu konuda alternatif çözümler düşünmeye ve üretmeye başlayacaktır (Afolayan, 1992). Okuyucunun karakterle arasında bir içgörü geliştirmesi onun kendine olan güvenini de arttıracak ve hayatındaki seçenekleri daha iyi değerlendirmesini sağlayacaktır. İçgörü sayesinde edinilen davranış değişikliği tutumların da değişimine ortam hazırlayacaktır (Halsted, 2009).

Genelleştirme

Genelleştirme evresinde okuyucu yaşadığı problemlerin sadece kendine ait olmadığını, aynı veya benzer problemleri başkalarının da yaşayabileceğini görür (Wilson ve Thornton, 2008; akt. Özcan, 2017). Birey bu aşamada etrafı tarafından desteklendiğini fark eder ve yabancılaşma gibi kötü hislerini iyileştirmeye başlar (Heath vd., 2005). Sonuç olarak okuyucu yalnızlık hissinden ve sorunlarında çıkmazlık hâlinde kurtularak yaşadığı durumlara yeni ve olumlu bir bakış açısı geliştirmiş olur.

2.2.6. Bibliyoterapinin Eğitim ve Öğretimde Uygulanabilirliği

Bibliyoterapi türleri farklı sınıflandırmalara sahip olmakla birlikte, bibliyoterapi uygulamaları gelişimsel bibliyoterapi ve klinik bibliyoterapi şeklinde iki grupta

toplanmaktadır. Gelişimsel bibliyoterapi eğitim hayatında farklı amaçlar için sıkça kullanılan bir yöntemdir. Günlük hayatta yaşanan olağan gelişimsel kaygılar ve problemleri durumların getirdiği gerginliği hafifletmek için okul rehberlik danışmanlarının, eğitimcilerin ve kütüphane çalışanlarının sıklıkla başvurduğu görülmektedir (Jack ve Ronan, 2008).

Eğitim hayatında kullanılan gelişimsel bibliyoterapiyi eğitimciler şu şekillerde uygulayabilirler: Öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri tespit etmek, sosyal ve duygusal problemler oluşmadan önce önleyici çalışmalar yapmak, öğrencileri çocukluk ve ergenlik dönemlerinde hangi sorunlarla karşılaşabileceği konusunda bilgilendirmek (Bulut, 2010).

Okullarda sınıflar veya küçük grup çalışmalarında bibliyoterapi uygulayıcılarının çocuklarla gerçekleştirdiği kitap okuma etkinliği sonrasında kitabın olay örgüsü etrafında bir rol oyunu yaratabilmeleri veya resim yapma gibi etkinliklerle kitabın içeriğine dair bir tartışma ve yorumlama ortamı oluşmaktadır. Bu etkinliklerin çocukların anlama, anlatma, empati kurma gibi becerilerine katkıda bulunduğu gibi onların sosyal gelişimlerini de desteklediği görülmüştür (L'Esperance ve White 2006; Forgan, 2002). Öğrenciler bu süreçte karakterle kendini özdeşleştirebilir, onunla aynı duyguyu yaşayabilir ve kendi problemlerinin çözümüne yönelik içgörü geliştirebilir (Paparoussi, Andreou ve Gkouni, 2013).

Hastanelerden okul ve topluma taşınan bibliyoterapi; öğrencilerin okuma ve tartışma için elverişli bir ortamda bulunmaları, kitaplara kolay erişim sağlayacakları imkânların olması, günün birçok vaktini okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte geçiriyor olmaları, müfredatların değişebilir ve esnetilebilir olması nedeniyle okullarda kolay uygulanma fırsatına sahiptir (Rubin, 1979; akt. Semerci, 2018). Nitekim bibliyoterapinin sağlık kurumları dışında ilk kez kullanımı 1946 yılında Rahibe Mary Agnes tarafından okullarda sosyal yönden uyum sağlayamayan çocuklar üzerinde olmuştur (akt. McCullis, 2012).

Bibliyoterapi, okullarda psikolojik danışmanların kullanımı haricinde sınıflarda önleyici rehberlik çerçevesinde öğrenmede sıkıntı yaşayan bireylerden üstün yeteneklere

sahip öğrencilere kadar birçok alanda faydalanılabilecek bir tekniktir (Stamps, 2003). Bu sebeple yalnızca terapi amacıyla değil, eğitimcilere uygun eğitimler verilerek sınıf içerisinde de önleyici çalışmalar yapmak için kullanılmaya uygundur (İlter, 2015).

Bibliyoterapinin eğitim ortamında kullanılmasıyla öğrenciler kaygılarını ve problemlerini rahatça ifade edebilme ortamı bulur ve kendini rahat ifade edebilme konusunda cesaret kazanırlar. Böylece kaygıları azalır, rahatlarlar ve sorunların çözümü için bilgi arayışına geçebilirler. Sınıf öğretmenlerinin çocuklara değer kazandırma çalışmalarında -sosyal davranış yönetimi, arkadaşlık ilişkilerinin yürütülmesi, çalışma ve iyilik yapma gibi- bibliyoterapinin faydası görülmektedir. Bibliyoterapi çoğunlukla metinler ve kitaplar üzerinden yürütülen bir çalışma olduğundan akademik olarak da öğrencilerin okuma, anlama ve kavrama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Nitekim öğrenciler birçok edebiyat eseri ile buluşabilir ve erken yaşta edebiyattan zevk almaya başlayabilir (Öncü, 2012; Bulut, 2010; Öner, 2007).

Bibliyoterapinin çocuklarda özellikle akran zorbalığı ve alay etme gibi sorunlar üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gregory ve Vessey, 2004). Eğitimcilerin akran zorbalığı ile mücadele edebilmesi ve sınıf içerisindeki sosyal desteği arttırabilmesi için bibliyoterapi ekonomik ve hızlı bir yöntemdir (Moulton vd. 2011) ancak bu amaçla kullanılacak metinlerde paylaşılan hikâyeler ve yapılacak çalışmalar; zorba bireylerin azınlıktayken izleyicilerin çoğunlukta bulunduğunu göstermelidir (Heath vd., 2005). Bibliyoterapinin çocuklarının tutumlarında da etkili olduğu görülmüştür: Atılganlık, davranışta değişiklik, tutumda değişiklik, kendini geliştirme, korkuyla baş edebilme, çocuğun kendine yönelik algısı gibi konular bu bağlamda bibliyoterapinin çalışma alanına girmektedir (Daniel, 2014).

Bibliyoterapi öğretmenler tarafından tercih edilebilir bir yöntem olarak görülmektedir; okul ortamında kitaplara erişimin kolay olması, kütüphanelerde bireylerin ihtiyaçlarına göre kitap listelerinin olması, çocukların kitap okurken yetişkinlerin eşlik etmesiyle kitap okumanın zevkli hâle gelmesi, metinlerin çeşitli yaş grupları ve gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmesi ve okuyucuların metinler üzerinde tartışma imkânı bulabilmesi nedeniyle okul ortamı bibliyoterapi için geniş bir fırsat sunmaktadır (Heath, Smith ve Young, 2017).

2.2.7.Bibliyoterapi ve Türkçe Eğitimi İlişkisi

Edebiyat yapıtlarının insanların kendini ve hayatı tanımaya olanak tanınması, bireyleri ruhsal açıdan rahatlatabilmesi, empati becerisi kazandırabilmesi, problemler karşısında yol gösterici olabilmesi, bireyin içine dönük bir sorgulama başlatabilmesi, bireyin hayatına benzer hayatlara şahit olarak yalnızlık hissinden kurtulması gibi nitelikleriyle edebiyatın insanların kişisel problemlerinin çözümünde sanatsal bir güç olabileceği görülmüştür. Böylece bilim dünyasında “bibliyoterapi” denilen yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Pardeck ve Pardeck (1993), iyi bir edebiyat eserinin niteliğinin bireylere yardım etme ve hayatın gerçek problemlerini tanıtarak onları yönetme konusunda insanlara gerekli becerileri kazandırması olduğunu aktarır. Günümüzde edebiyat sınıflandırmalarının yanında bir de kendine yardım edebiyatı, edebiyatta sorun odaklılık gibi kavramlar ortaya çıkmış ve bu alana hizmet edecek eserler keşfedilmeyi gerektirmiştir. Okullarda ders kitaplarında bu alana hizmet edecek eserlerin seçilmiş örneklerini sınıflara Türkçe ders kitapları aracılığıyla ulaştırmak veya Türkçe öğretmenlerinin bu eserleri derslerde öğrencilerle buluşturması, öğrencilerin kendi iç dünyasıyla iletişime geçmesini sağlayacaktır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri çerçevesinde oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile;

- öğrencilerin okuduklarından, dinledikleri-izlediklerinden yola çıkarak, söz varlığını zenginleştirilmesiyle dil zevki ve dil bilincine erişmeleri,
- duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- okuma-yazmayı sevmeleri ve bu konuda alışkanlık kazanmaları,
- duygu, düşünce veya bir konudaki görüşlerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri,
- bilgiyi yorumlama ve zihinde şekillendirme becerilerinin gelişmesi,
- yazılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, eleştirme ve üretme becerilerinin gelişmesi,

- okudukları malzemeyi anlayıp eleştirel bir şekilde yaklaşarak değerlendirmeleri ve sorgulayıcı olmaları,
- millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermeleri amaçlanmıştır (MEB, 2010).

Programın amaçları ile bibliyoterapinin amaçları arasında benzerlik görülmektedir. Nitekim Maidman Joshua ve DiMenna (2000), bibliyoterapinin temel amaçlarının; anlama becerisi kazandırmak, sorunlar üzerinde fikir alışverişi yapabilmeyi teşvik etmek, belirli değerleri ve tutumları aktarmak, diğer insanların da problemlerinin olabileceğini fark ettirmek ve sorunlara akıl ve gerçeklik çerçevesindeki çözümlerle yaklaşmak olduğunu belirtmişlerdir (akt. Karagül, 2018). Bibliyoterapi yöntemi; öz farkındağa sahip olabilmeleri, empati becerilerini doğru bir şekilde geliştirmeleri, etnik ve kültürel bir kimlik edinebilmeleri ve ergenlik öncesinde bireylerin diğer bireyleri ve kültürleri takdir edebilmeleri konusunda çocukları desteklemektedir (McMillen ve Pehrsson, 2005).

Türkçe dersleri, bibliyoterapinin temel malzemesinin kitaplar ve metinler olmasından dolayı İlköğretim döneminde bibliyoterapinin kullanılması imkânına sahiptir. Dökmen (1998), çocuğun güzel metinler okumasıyla elde edeceği dil becerisi ve kendine güven sayesinde çevresi ile iletişime geçeceğini belirtir. Kitaplar çocukların sorunları çözmek için kesin reçeteler sunamayabilir ancak ebeveynler veya öğretmenler, çocuk edebiyatı sayesinde çocukların sorunlarına çözüm yolları arayıp bulabilirler. Nitekim okul kitapları için belirlenen okuma parçaları da okuma becerisini geliştirmenin yanında çocukların ve gençlerin kişiliklerini geliştirmeyi ve sosyal çevreye uyum sağlamada onlara destek olmayı amaçlamaktadır (akt. Öncü, 2012). Çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçişteki ergenlik aşamasında birey, bir ruh sağlığı uzmanı veya psikolojik danışman tanıma fırsatı bulamayabilir ancak bu dönemlerde eğitim ortamında iletişim kurabileceği mutlaka bir öğretmeni olacaktır. Bunun yanında her çocuk kendi için bir rehber olacak okuma kitabıyla karşılaşmayabilir ancak Türkçe ders kitapları bu açıdan fazlasıyla çeşitliliğe sahiptir ve Türkçe derslerinde okunan kitaplar veya parçalar hem bir zorunluluk içermektedir hem de öğretmen eşliğinde okunmaktadır. Burada öğretmenler ve kitaplar çocukların hayatında bir yol gösterici olabilirler. Öğretmenin öğrenciyi yeni keşiflere çıkaracak bir rehberlik gücü vardır. Bu güç, okuma yoluyla sağaltım şeklinde

gerçekleştğinde gelecekte kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler görmek kolaylaşacaktır. Öğretmenin buradaki görevi öğrenciye cesaret vermek, ona hoşgörü ile yaklaşmak ve rehber olmaktır. İyi bir rehber, metinlerin analizi aşamasında ortaya attığı sorular ile öğrencilere farklı birçok bakış açısı kazandırmalı ve onlara duygularını anlamada ve ifade etmede yardımcı olmalıdır. Böyle bir çalışma düzeni; kendine yabancı olmayan, kendisiyle barışık, hayata birçok açıdan bakabilen, eleştirebilen ve problemlerine çözümle yaklaşabilen bireyler getirecektir (Bolat, 2010).

Bibliyoterapinin bütün duygulanım bozuklukları veya bütün problemlerin çözümü olacağını düşünmek ve sadece bir kitapla bireyin her şeyinin değişeceğini sanmak fazlasıyla iyimserlik barındırabilir. Bunun yerine problemlerin çözüm yollarına gidişte bibliyoterapi metinlerinin yardımcı ve destekçi olacağını söylemek daha yerinde olacaktır (Topuzkanamış ve Uysal, 2010).

Türkçe ders kitaplarında bulunacak metinlerin hepsinin bibliyoterapi amaçlı metinler olması mümkün değildir ancak serbest okuma parçalarının bu amaçla hazırlanması mümkündür (Coşkun ve Çetin, 2013).

Bolat'ın (2010) yaptığı çalışmada metinlerin sadece okuma ile kalmayıp oyunlaştırma yöntemine çevrilmesi ile; öğrencilerin metnin kahramanı ile empati kurmasına, canlandırmalarda duygu ve düşüncelerini yansıtırken yaratıcı olmasına, duygusal öğrenme imkânı oluşturacak bu deneyimlerle yaşantıların kalıcı olabilmesine, problemlerin farklı şekillerde çözüm bulmasına fırsatlar yarattığı görülmüştür.

Bibliyoterapinin eğitim ortamına taşınması, yaşadığı dönem nedeniyle ergenler için oldukça önem taşımaktadır çünkü en sert ve en fazla çatışma bu dönemde yaşanmaktadır. Hem ruhsal hem fiziksel değişikliklerin yaşandığı bu dönemde ergenlerin en fazla yaşadığı problemler şunlardır (Erdemir, 2016):

- Fiziksel görünüm ile alakalı durumlar (obezite, aşırı zayıflık, vücuttaki orantısızlıklar, sivilce vb.)
- Aile ile çatışma hâli
- Ailenin sosyoekonomik durumunu kabullenememe
- Alkol, sigara, uyuşturucu gibi bağımlılıklar

- Zorbalığa maruz kalma veya zorbalık yapma
- Yakın veya uzak çevreden şiddet görme
- Yakın veya uzak çevreden birisinin tacizine maruz kalma
- İkili ilişkiler
- Sürekli kaygı hâli (sınav kaygıları, akranlarının içerisinde ilgisiz kalma korkusu).

Çocuklar tüm bu problemlerin içerisinde ve yaşadıkları duygusal, fiziksel ve biyolojik değişimlerin ortasında bir kişinin rehberliğine ihtiyaç duyacaktır. Türkçe öğretmenleri bu noktada kitap sağıltım yöntemi ile onlara destek olabilir ve onların bu dönemi daha rahat ve yaşadıkları değişimlere uyum sağlayacak şekilde geçirmelerine yardım edebilir (Doğanay, 2019). Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır: Öğretmenin seçtiği metinler mümkün olduğunca çocuğun okul hayatı dışındaki dünyasıyla alakalı olmalıdır çünkü çocuk dışarıya ait kendi gözlemledikleri ile okuyup dinledikleri arasında bir ilgi kurmak istemektedir. Eğer ilgi kuramazsa okuduğu ve dinlediği konulara kayıtsız kalacak, onları kavramakta güçlük çekecektir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin özdeşim kurma durumu düşünüldüğünde seçilen metinlerde yer alan kahramanların karakter özelliklerine çokça dikkat edilmesi gerekir (Aytaş, 2001). Öğretmenler metin seçimlerinin yanında metin yorumlamada ve analizinde öğrencilerin kendini rahatça açabilecekleri, yaşadıkları problemleri fark edebilecekleri etkinlikler de yaptırabilir. Öğretmenlere ve kitap hazırlayanlara derslerdeki rehberlik etkinlikleri kapsamında faydalı olabilecek bazı hususlar şunlardır (Jackson & Nelson, 2002; akt. Yeşilyaprak, 2006):

1. Çocukların okudukları öykülerle alakalı onların yorumlarını isteyin, içeriğe ve öykü kahramanlarına dair düşündüklerini belirtmeleri için rahat bir ortam oluşturun. “Gözlerinizi kapatıp okuduğun öyküyü hayal ettiğinizde aklınıza ilk olarak hangi kelime veya kelimeler gelmekte?” gibi.
2. Yansıtma yapmalarına yardımcı olacak sorular yöneltin: “Öykünün hangi özelliklerini sevdin?” gibi.
3. Eğer sen öyküdeki bir kahraman olsaydın kim olmak isterdin? Hangi sebeplerle bu kahramanı olmak isterdin? Sonradan bu öyküyü aklına getirdiğinde muhtemelen neleri hatırlarsın?

4. Öyküde yaşananlarla kendi hayatında yaşadıkları deneyimleri karşılaştırmalarını sağlayın.
5. “Daha önce hiç böyle bir his yaşadın mı? Böyle olmak istediğiniz hiç olur mu? Böyle bir his yaşasaydın ne yapmak isterdin? Kendini bu kadar sinirli, üzgün, korkmuş veya mutlu hissettiğin anlar oldu mu? Sinirlendiğinde benzer şeyler yapmak ister miydin?” gibi sorular yöneltin.
6. Öyküde yer alan kahramanları sınıftaki veya gruptaki bireylerin gerçek hayat tecrübeleri ile ilişkilendirin. Öykünün kahramanları arasındaki benzer ya da farklı yönleri tartışmak için ortam hazırlayın ve kahramanlar ile öğrencilerin de benzerliklerini karşılaştırarak istenilen davranışların neler olduğuna yönelik tespitler yapmaya çalışın. Bunu yaparken olumlu ve olumsuz davranışların sonuçlarını listelemeye çalışın.
7. Öyküdeki kahramanda duygu, ilişki ve davranış açısından ne gibi değişiklikler yaşandığını öğrencilerin tanımlamasını sağlayın.
8. Gösterilen davranış biçimlerinin, yaşanan duyguların ne gibi sonuçlar oluşturduğunu ve öykü kahramanının seçtiği problem çözme yolları dışında ne gibi çözüm yolları bulunabileceğini öğrencilerinizle tartışın.
9. Öğrencilerinizden öyküdeki etkilendikleri yerleri resimlemelerini talep edin. Onlardan öykü kahramanlarının yerine geçerek canlandırma yapmalarını isteyin.
10. Öyküyü baştan yapılandırma, yeniden kurgulama veya farklı sonlar yazma gibi çalışmalar yapabilirsiniz.

Türkçe öğretmenleri etkinlikler sürecinde öğrencileri iyi gözlemlemeli, onları paylaşım konusunda cesaretlendirmeli, onlara kendilerini ifade etmek için farklı seçenekler sunabilmeli, öğrencilerin problemlerini tespit edebilme aşamasında gerekirse bir danışmanla işbirliği içerisinde hareket etmeli ve öğrencinin durumuna yönelik kitap önerisi yapabilmelidir.

2.2.8.Bibliyoterapi Amaçlı Kullanılabilecek Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Çocuk kitapları çocukluk döneminin meraklarını, düşlerini, yaşama dair algılarını, duygularını, ilgilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çocuğun anlam dünyasına

çağrışımlar yapan, çocuğun zihnindekilere yer veren, onların yaşama dair durumları anlamlandırabileceği bir dille yazılan edebî metinlerin görsellerle uyumlu bir şekilde yer aldığı kitaplardır.

Çocuk kitapları, olayların, olguların ve durumların bir sanatçının anlayışı çerçevesinde oluşturulan görsel ve yazılı materyallerdir. Çocukları okul öncesi dönemden itibaren çizgilerin, renklerin ve kelimelerin estetik diliyle buluşturan ve ana dilinin güzelliğini onlara hissettiren ilk araçlardır (Sever, 2008). Yazınsal bir değer taşıyan bu kitaplar, çocuk gerçekliğine karşı duyarsız değildir; çocuklara okumayı sevdirecek, onlara okuma alışkanlığı kazandırabilecek niteliktedir. Bu kitaplar, çocukların nitelikli okur kimliği kazanmasında önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 2018). Demirel (2011), çocuk kitaplarında uyulması gereken ilkeleri şöyle belirtmiştir:

- Yaşamın gerçeklerinden uzak olmamalıdır.
- Çocuğun duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyasını geliştirici nitelikte kaleme alınmalıdır.
- Çocuğun bilgisini ve kültürünü genişletmelidir.
- Şiddet öğeleri bulundurmamalı; çocuğun estetik duyarlılığının oluşumuna imkân sunmalıdır.
- Çocuğun eleştiri becerisinin gelişiminde faydalı olmalıdır, tepkilerini düzenlemede bir öngörü sağlamalıdır.
- Çocuğun kişilik gelişimini desteklemeli, yaşama uyumunda bir rehber olmalıdır.
- İnsanı hem zayıf yönleriyle hem güçlü yönleriyle yansıtmalıdır.
- Çocuğa görecelik ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuklar, çocuk kitapları aracılığıyla birçok beceri kazanabilmektedir. Çocuk kitapları iyileştirme, düzeltme gibi ihtiyaçlar için kullanıldığında çocuklara yeni fikirler ve değerler edindirecek nitelikte olmalıdır (Detrixhe, 2010). Baumgartner ve Buchanan (2010) ve Cooper (2007) çocuk kitaplarının okul öncesi dönemde çocukların ahlâk gelişimini desteklemede bir aracı olabileceğini belirtmişlerdir. Yardımlaşma, paylaşma, anlaşma yapma, iş birliği, bilgi alışverişi, sıra bekleme bilinci, iş bölümü yapabilme ve bakış açısı kazanma gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında da çocuk kitaplarının etkisi olduğu görülmüştür (Molenda ve Bhavnagri, 2009). Çocuğun kendisinin ve başkalarının

duygularını fark etme gibi duygusal becerilerini test etmek için yapılan farklı bir çalışmada resimli kitap okuma ve öykü okuma etkinliklerinin çocukların duygusal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Esteban, Sidera, Serrano, Amado ve Rostan, 2010).

Leming (2000) tarafından birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar eğitimlerine devam eden dokuz yüz altmış beş çocuk üzerinde edebiyat merkezli bir karakter eğitimi programı uygulanmış ve bu uygulamanın değerlendirilmesiyle programın bilişsel ve davranışsal boyutta çocuklara olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada Oxenberg (2008), akran zorbalığını önleme amacıyla karakter eğitimi dersinde on dört çocukla birlikte okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri yapmıştır. Başkalarını dinlemeye, anlamaya ve öfkenin kontrol edilmesine odaklanılan bu çalışmanın sonunda, çocukların istenmeyen davranışlarının azalıp olumlu davranışlarının arttığı fark edilmiştir. Böylelikle çocuklar çocuk kitapları aracılığıyla yalnızca belirli konu ve temalarla ilgilenmekten ziyade sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadır. Bibliyoterapi denilen teknikle kendi yaşadıkları sorunları ve içinde bulundukları hâlleri okudukları bir kitaptaki kahraman ile özdeşleştirerek olayı içselleştirip çözüm konusunda farkındalık edinme ve konuyla ilgili farklı bakış açılarına sahip olma gibi fırsatlar yakalarlar (Karagöz, 2015). Hayatta karşılaşılabilecek gerçek durumlar ve çocuğun yaşadığı çatışma durumları, çocuk yazınında uygun bir şekilde kurgulanarak yansıtılmalıdır. Böylece çocuk, kendi gerçek problemlerine benzeyen bir dünya ile karşılaşacaktır. Bu noktada çocuk kitapları, çocukların güçlükler ve problemlerle baş etmesinde tek başına bir araç olmasa da onlara yol gösterici olacaktır. Örneğin arkadaş edinmede sorun yaşayan çocuklara konuyla ilgili kitaplar sunulması onlara bu konuda yardımcı olabilir (Turan, 2005). Nitekim çocuk kitapları, çocukların yaşamında karşılaşıp tanımlayamadığı, anlamlandıramadığı birçok problemi veya travmatik yaşantıları fark etmelerini sağlayarak çözüm ve işbirliği için onlara yeni kapılar açar (Karagöz, 2015). Çocuk kitaplarının (şiir, hikâye, masal vs.) çocuğun problemlerini çözmede ona yardımcı olması için taşınması gereken özellikler şunlardır (Turan, 2005):

- Çocuk okurun dil gelişimi göz önünde bulundurulmalı ve kitabın dili anlaşılır olup çocuklara yabancı gelmeyecek bir dilde olmalıdır.

- Kitapta yer alan olaylar ve durumlar çocuğun yaşam deneyimine uygun olmalıdır.
- İçerikte, yaşam tecrübesi zengin ve duygularını ifade eden çok boyutlu karakterler olmalıdır.
- Tartışma potansiyeli içermelidir.
- Tartışılabilir ve öğretmenlerin çözüm için çocuklara yardım edebilmesini sağlayacak nitelikte problemler içeren metinler olmalıdır.
- Var olan probleme dair çözüm yolları gösterebilmeli veya çözüme dair düşündürmelidir.
- Olaylar, kişiler ve mekânlar çocuğun dünyası dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

Bibliyoterapi, uygulamada seçilen kitaplar ve öğretmenin uygulama becerileri ölçüsünde bir başarı yakalamaktadır (Heath ve ark., 2005; Gregory ve Vessey, 2004; Sridhar ve Vaughn, 2000; Yubero, 2016) bu sebeple kitap seçiminde özenli olmak gerekmektedir. Öncelikle kullanılacak kitap çocuk okurun okuma ve gelişim düzeyi dikkate alınarak seçilmelidir (Pardeck, 1995). Bununla beraber bu uygulamalar aşamasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, çocuk okur ve onun problemi ile alakalı kitabı eşleştirmektir (Sridhar ve Vaughn, 2000). Bu da bir diğer önemli unsur olan kahramanların veya diğer figürlerin çocuk okurun özdeşim kurabileceği potansiyelde olmasıyla mümkündür çünkü okuyucunun kitaptaki kahraman ile özdeşim kurabilmesi, bibliyoterapi sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli bir husustur; okuyucu, kitapta yer alan kahraman, diğer figürler, birey-bireylerin karakterleri ile bir özdeşim yaşayabilmelidir (Öner, 1987; Öner ve Yeşilyaprak, 2006) .

Çocuk kendisi ile benzer düşünen ve onunla benzer duygulara sahip kahraman ile etkileşim kurma yatkınlığı içerisindedir. Bu yüzden kahramana karşı bir yakınlık hissederek kendisini onun yerine koyabilmeli, kahramanın karşılaştığı olaylar ve sorunlar karşısında hissettiklerini fark edebilmelidir. Bunlar için çocuk kitaplarında yer verilen kahramanların, çocuğun zihninde canlandırabilmesine imkân verecek şekilde betimlenmesi gerekir; fiziksel, ruhsal, sosyal özellikler ve kişilik özellikleri açısından kahramanlar, okura açık bir şekilde tanıtılmalıdır. Bunun yanında kahraman ile çocuk okurun yaş düzeylerinin aynı veya yakın olması süreç için daha faydalı olacaktır.

Kahramanların duygu ve düşünceleri gizlenmemeli, açık bir şekilde okura aktarılmalıdır. Sever (2007), çocuk kitaplarında yer alan kahramanların fiziksel ve ruhsal açıdan abartıdan uzak bir şekilde, hayatın kendi gerçekliği içerisinde geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Kitapta yer alan kahramanlar, olayların ilerleyişine yön veren bir etkiye sahiptir. Bu sebeple çocuk okurun özdeşim kuracağı kahramanın yaşamla bağı, olaylar karşısındaki tutumları, problemlerin çözümüne dair yaklaşımları ve geliştirdiği yöntemler açık ve somut bir şekilde aktarıldığında, çocuk okurun kahraman gibi düşünme ve davranmaya istekli olacağı belirtilmektedir. Kahramanların olaylara müdahalesinde yapamayacakları şeylerden ziyade yapabileceği durumlara odaklanılmalı ve gerçekçi olmayan aşırılıklardan kaçınılmalıdır (Heath vd., 2005). Kitapta bulunan diğer yardımcı karakterler, hayatta farklı veya alışılmadık kişiliklerde insanların da var olabileceğini çocuk okura göstererek istenmeyen durumlar karşısında verilebilecek tepkilere dair gözlem ve bakış açısı sunar.

Bibliyoterapide seçilecek çocuk kitapları öğrenci için kişisel bir anlam içermelidir. Okuma yaptırılacak birey veya gruba özgü özellikler dikkate alınmalıdır; sınıf seviyesi, bireysel ayrılıklar (yaş, cinsiyet, kültürel unsurlar vb.), duygusal ve sosyal gelişim seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Olumlu davranışların özendirildiği, verilen mesajın açık ve anlaşılması kolay bir şekilde işlendiği, estetik zevkten ziyade öğrencinin sorunlarına odaklanan ve onlara sorun çözme becerileri kazandıracak olan kitaplar tercih edilmelidir. Seçilen kitap, çalışma öncesinde ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir (Heath vd., 2005; Heath ve Cole, 2012). Eğer çalışma konusu örtüşüyorsa seçilecek kitap ödüllü çocuk kitapları arasından seçilebilir (Leana-Taşcılar, 2012)

Kitap seçiminde şekil kalitesine de dikkat edilmelidir. Dış görünüm, şekiller, çizimler ve resimler çocuğu metnin içerisine çekmelidir. Sayfa düzeni ve yazı boyutu okumayı kolaylaştırıcı şekilde olmalıdır.

2.2.9.Bibliyoterapide Yurt İçi Çalışmaları

Ülkemizde yapılan araştırmalarda bibliyoterapiye olan ilginin geçmiş yıllara kıyasla arttığı söylenebilir.

Yılmaz (2002), “Bibliyoterapinin Aileleri ile Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi” adlı çalışması ile bibliyoterapi tekniğine yönelik deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda bibliyoterapi tekniğinin, aile içi çatışmada hem anne hem de baba ile olan çatışma düzeyini düşürmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turan (2005), “Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemleri Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma” isimli çalışmasıyla çocuğun arkadaş bulurken karşılaştığı sorunları irdeleyerek bu sorunla başa çıkmada çocuk edebiyatının rolünü tespit etmiştir.

Öner (2007) “Bibliyoterapi” isimli bir çalışmasında bibliyoterapi tekniğinin kullanımı ile öykülerin insan hayatındaki yeri ve önemini açıklamıştır. Bununla birlikte bibliyoterapinin niçin gerekli olduğuna, bibliyoterapi sürecindeki uygulamalara, bibliyoterapi uygulamasında kitap seçiminin nasıl yapılması gerektiğine, bibliyoterapinin sınırlılıklarına ve öykünün insan psikolojisindeki yerine değinmiştir.

Bulut (2010) “Bibliyoterapi Tekniğinin Okullarda Öğretmenler ve Psikolojik Danışmanlar Tarafından Kullanılması” adlı bir çalışma yaparak yapmış olduğu çalışmasında okullarda ve ders etkinliklerinde bibliyoterapi tekniğinin nasıl kullanılması gerektiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında bibliyoterapi tekniğinin nasıl uygulandığını, uygularken dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğunu, bibliyoterapi tekniğinin sınırlılıklarını ve yararlarını açıklamıştır.

Bulut (2010) “Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapinin Kullanımı” adlı çalışmasında bibliyoterapi yönteminin yetişkinlerde kullanımının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bibliyoterapiyi tanımlayarak bibliyoterapinin avantajları, tarihsel gelişimi, kullanım sıklığı ile uygun danışanların özelliklerini değerlendirmiş ve danışmanın tedavi sürecindeki rolünü irdelemiştir.

Topuzkanamış ve Uysal (2010), “Bibliyoterapi ve Türkçe Eğitimi” başlığıyla sunduğu çalışmada ana malzemesi metin olan bibliyoterapi ile Türkçe eğitiminin kesişen noktalarını belirlemiş ve bu noktaların Türkçe eğitiminde fark edilerek kullanılmasına yönelik önerileri paylaşmıştır.

Belen (2016), “Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi Uygulama Örneği: Bibliyoterapinin Algılanan Stres ve Dini Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında, manevi metinlerle oluşturulmuş bibliyoterapinin ölçülmek istenen değişkenler üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öncü (2012) “Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması” adlı çalışmasında, bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla nasıl kullanılacağını teorik açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında bibliyoterapi yönteminin yararları ve sınırlıkları üzerinde durmuştur. Sonuç olarak da bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma amacıyla kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Leana Taşcılar (2012) “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi” adında yaptığı çalışma ile bibliyoterapinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından da kullanılabileceği görüşünü savunmayı ve buna ilişkin ilkeleri ve uygulamaları öne çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda bibliyoterapi tekniğinin; okullarda niçin kullanılması gerektiği, sınıfta uygulanırken kullanılabilecek bazı tekniklerin neler olduğu, sınıfa ve öğretim sürecine faydaları, kullanımında kitap seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiği, üstün zekâlılar için niçin önemli olduğu açıklanmış ve çalışmanın amacı kapsamında, üstün zekâlı öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi uygulamaları için bir model önerisi sunulmuş ve bir uygulama örneği verilmiştir.

Yılmaz (2014) “Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi” adlı çalışmasında, bibliyoterapi tekniğinin Türkiye’deki durumunu tartışmayı ve terapötik yöntem ile kitapların kullanımını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında Türkiye’de bibliyoterapinin tanıtılması için neler yapılması gerektiği ve bibliyoterapiyi uygulayacak kişilerin bibliyoterapide nasıl rol alması gerektiği üzerinde durmuştur.

İlter (2015), “Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi” adında çalışmasıyla bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini araştırmış ve

araştırmanın sonunda, denenen programın öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde azalttığına yönelik bulgulara ulaşmıştır.

Karagöz (2015), “Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı” adıyla bir çalışma yayımlamıştır. Bu çalışma kapsamında çocuklara yönelik yazılmış edebiyat eserlerinin çocuk olan öznenin kendilik değerini koruma konusunda nasıl yardımcı olacağı araştırılmıştır. Serpil Ural’ın *Ayrı Evler* (2011) adındaki kitabı örnek alınarak çalışma kapsamında kitapla tedavi yöntemi olarak bilinen bibliyoterapinin kendilik değerini korumada işlevsel açıdan kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

Erdemir (2016), “100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Masallardaki Bibliyoterapik Unsurlar” adlı çalışmayı yürütmüştür. Bibliyoterapinin metinlere dayalı olması sebebiyle, bu yöntemin kullanılması için en uygun derslerden birisi Türkçe olması ve bibliyoterapinin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde, temel dil becerilerinin öğrencinin yaşamında önemli yer edinmesinde oldukça etkili bir yöntem olduğunu söyleyerek bu yönteminin uygulanmasında başvurulabilecek türlerden olan masalları kullanmıştır. Erdemir, çalışmasında 100 Temel Eser listesinde yer alan on üç masal kitabından rastgele seçtiği masallarda yer alan bibliyoterapik unsurları uzmanlar ile birlikte oluşturduğu rubrik aracılığıyla inceleyerek ortaya çıkarmış ve bu masallarla bibliyoterapi yönteminin hangi şekilde uygulanabileceği konusunda önerilerde bulunmuştur.

Özan (2017), “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmasıyla dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Özan, araştırmanın sonunda, programın çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığını saptamıştır.

Koçak (2017), “Sınıf Yönetiminde, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb) Olan Çocukların Tanınması Üzerine Bibliyoterapik Bir Çalışma (Çalıkuşu

Örneği)” isimli çalışması ile Reşat Nuri Güntekin’in eseri olan Çalıkuşu romanının bibliyoterapi kapsamında incelemesi sonucunda, bu romandaki ana karakterle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) hastalığının özelliklerinin benzeştiğini tespit etmiştir. Böylece eğitimcileri bilgilendirmek ve doğacak problemleri önlemek amaçlanmıştır.

Karagöl (2018) ‘‘Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi’’ adlı çalışmasında, bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında çocuk edebiyatının önemini ve yerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında bibliyoterapi tekniğinde kullanılabilecek çocuk edebiyatındaki kitapları araştırmıştır. Ayrıca bu çocuk edebiyatındaki kitaplarda bulunması gereken özellikleri vurgulamıştır.

Semerci (2018), ‘‘Mesnevi ve Bibliyoterapi’’ isimli çalışmasıyla Mevlâna Celaleddin Rumi’nin Mesnevi isimli eserinde geçen hikâyelerini psikiyatrik hastalık tanısı almış bireyler üzerinde kullanmayı amaçlamış ve bu doğrultuda psikoterapinin yanında Mesnevi’de geçen hikâyeleri bibliyoterapi yöntemiyle bu hastalara sunmuştur. Sonraki aşamada hastayla görüşerek birebir bu hikâye ile ilgili düşüncelerini almıştır. Semerci, araştırma sonunda Mesnevi ile bibliyoterapi uygulamalarını ve sonuçlarını paylaşarak daha çok manevi danışmanlık ve rehberlik alanına katkı sunmayı amaçlamıştır.

Taş (2019), ‘‘Bibliyoterapinin Üstün Zekâlı Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi’’ adında bir çalışma yapmıştır. Taş, bu araştırma ile bibliyoterapi tekniğinin birçok yönden tanıtılması ve bu aşamada üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin farklılıklarının göz önüne alınması sonucunda seçilen çocuk edebiyatı ürünlerinin bu yöntemle bir modele çevrilmesi ve bu modelin üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ile problem çözebilme becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulanan model ile üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği ve problem çözme beceri düzeylerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğanay (2019), ‘‘5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bibliyoterapi Açısından İncelenmesi’’ adlı çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında bulunan bibliyoterapik unsurları belirlemeyi ve bibliyoterapi yönteminin Türkçe dersinde

metinler aracılığıyla nasıl uygulanabileceği konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda incelenen metinlerde bulunan bibliyoterapik unsurlar belirlenip her sınıf düzeyi için genel tablo oluşturularak öne çıkan bibliyoterapik unsurlar açığa çıkarılmış ve metinler, sınıf düzeyiyle öğrencilerin seviyelerine uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

Sevinç (2019), “Ruh Sağlığını Okuma Yoluyla İyileştirme: Bibliyoterapi” isimli çalışmasında bibliyoterapinin türlerine yönelik bilgiler vermekle birlikte bibliyoterapinin ruh sağlığı ile ilgili problemlerde kullanımının nasıl bir etki gösterdiğini de ortaya koymuştur.

Keskin (2021), çocuk hastanelerinde kitapların hem çocuklar hem aileler tarafından fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden iyilik hâli için hastaneye hazırlama aşamasında, yatak başında, hastanede bulunan bir sınıfta ve oyun odasında kullanılabileceğini aktarmıştır.

2.2.10. Bibliyoterapide Yurt Dışı Çalışmaları

Bibliyoterapinin başarılı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Sridhar ve Vaughn (2000) bu başarıda en çok önem verilmesi gereken hususun kullanılacak kitabın seçimi olduğunu belirtmişlerdir.

Sullivan ve Strang (2002), bibliyoterapinin öğrencilerin duygusal zekâ becerilerini geliştirmede bir yöntem olarak imkânını değerlendirmiştir. Ayrıca bibliyoterapinin okullarda müfredat programına dâhil edilmesiyle öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde bir destek bulacağını, okuryazarlık oranının artma fırsatı bulabileceğini, hassas bir şekilde seçilen edebî yapıtların öğrencilere akademik, sosyal ve psikolojik olarak fayda getireceğini belirtmişlerdir.

Heath ve arkadaşları (2005), bibliyoterapi yönteminin etkili olabilmesi için öğrencinin kişilik özelliklerine uygun, duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilecek, yaşantısına uygun ve ilerlemesine fırsat verecek kitapların seçilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca onlara göre bibliyoterapi büyümlü bir yöntem olarak görülmemeli, diğer yöntemler ile birlikte kullanılmalıdır.

Febbraro (2005), bibliyoterapinin panikatak üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaptığı deneysel çalışmanın sonucunda bibliyoterapi uygulanan kişilerde olumlu gelişmeler yaşandığını gözlemlemiştir.

Rapee, Abbott ve Lyneham (2006); 6-12 yaş aralığında yer alan iki yüz altmış yedi çocuğun ve onların ailelerinin katılmasıyla yürüttükleri bir çalışmada, katılımcılar standart grup tedavisine ya da bibliyoterapi grubuna girmişlerdir. Metin okumalarının yapıldığı bibliyoterapi çalışmalarına katılan katılımcıların anksiyetelerinin, kontrol grubundakilere göre büyük bir farkla azaldığı gözlemlenmiştir.

Connecticut Üniversitesinde çocuk edebiyatı, hem erken çocukluk eğitiminde hem de sosyolojide çok sayıda derste bir yöntem olarak kullanılmıştır. Sınıf ortamında veya daha terapötik bir bağlamda çocukların kendilerini, deneyimlerini ve dünyalarını anlamlandırmalarına yardımcı olmada çocuk edebiyatının rolü belgelenmiştir. Baskı ve sosyal adalet gibi zor konular, başkalarına karşı şefkati ve empatiyi kolaylaştırmanın yolları, bireyin kendi görüşleriyle yüzleşerek bunların farkında olması ve başkaları ile bağlantılarını fark edebilmesi gibi anlam süreçlerinde çocuk edebiyatına dair metinlerin sesli okunmasının etkili bir araç olduğu kanıtlanmıştır (Bouley ve Godfrey, 2008).

Terapötik değişimde kurgunun yerini ve gücünü sorgulayan bir çalışmada; kitapların, bireylerin sadece heyecan duygusunu harekete geçirmekle kalmayıp bunun yanında bireylerde rahatlatma sağladığı, kendi edindikleri deneyimleri okudukları ile birleştirip bir terapistten destek alma konusunda daha ılımlı bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür (Detrixhe, 2010).

Çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, problemlerinin çözümüne giden yolların tespitinde kitapların çocuklara etkili ve kolay erişilebilir materyaller oldukları görülmüş ve yazarların çocukların üzerindeki etkilerinin büyüklüğü konusunda onlara bilgi sahibi olmaları önerilmiştir (Flanagan vd., 2013).

Kapsayıcı eğitim çerçevesinde sınıf içindeki farklılıkların ele alındığı tartışma ortamlarında bibliyoterapi yönteminin işe yarar ve uygun bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Sınıfta öğrencilerle birlikte yapılan bibliyoterapi uygulamalarında bazı hassas konuların incelenbilmesinde çocuk kitaplarının iyi bir araç olduğu belirtilmiştir (Turner, 2013).

Elley (2014) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde altı haftalık sürede yaptığı bibliyoterapi çalışması ile çocuk kitaplarının; öğrencilerin düşünce, davranış ve çalışmalarına sosyal ve duygusal yönden nasıl bir etkisi olduğunu çalışmadan önce ve sonra birçok yöntem kullanarak incelemiştir. Elley, inceleme sonucunda bibliyoterapinin çocukların sınıftaki diğer arkadaşlarını daha kolay kabul edici tutumlar geliştirdiğini, çocukların genel olarak sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Kitapların çocukların ahlâk eğitimi, siber zorbalık ve zorbalık konularında kullanılabilirliğinin araştırıldığı bir çalışmada; zorbalığın çocuk ve gençlik edebiyatında nasıl sunulduğu incelenmiş, zorbalığa kitaplarla müdahale edebilmek için okuma uygulamaları yapılmış ve bu uygulamaların sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda; çocukların korkutucu ve zorba davranışlarının azaltılmasında, zorbalık temasını işleyen çocuk kitaplarının büyük bir önemi olduğu görülmüştür (Yubero, Larrañaga, Sánchez-García ve Cañamares, 2016)

Luna (2017), ilkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin benlik bilincini geliştirmek için bir bibliyoterapi programı oluşturmuştur. Sekiz tane çocuk kitabının belirleyerek bibliyoterapi etkinlik planı hazırlamıştır. Hazırladığı bu etkinlik planı ile öğrencilerin benlik bilincinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Solow (2018), çocukların empati becerisinde çocuk kitaplarının etkisini araştırmıştır. 8, 9 ve 10 yaşlarında olan çocuklarla bir sanat terapi grubu oluşturmuş ve bu grupla her hafta yarım saat bir araya gelerek onlara hikâye dinletmiş, onlarla tartışmalar yürütmüş ve onlara sanat projeleri izleterek tüm bu çalışmalarda gözlemlerini kayda almıştır. Çalışmalar sonucunda; kitap okuma etkinliklerinin ve yürütülen tartışmaların, çocuğun kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamada, ayrıca çocuğun kendisini ve çevresini tanıyabilme konusunda gelişim gösterdiğini tespit etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, inceleme materyali, araştırmaya konu olan verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci ele alınmaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımında, doküman incelemesi ile yapılmıştır. Verileri toplamak amacıyla çalışma kapsamında olan materyaller, oluşturulan rubrik aracılığıyla doküman inceleme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan çalışma, öğrencilerin okuma tutumlarını iyileştirmede kaynak olarak kullanılabilecek çocuk kitaplarını araştırmayı ve incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla kitapların incelenmesinde nitel araştırma yaklaşımında doküman incelemesi kullanılmış, ortaya çıkan bulguların analizi betimsel analiz yöntemi ile sağlanmıştır.

3.2. İnceleme Materyali

Çalışmanın inceleme materyallerinin belirlenmesinde öncelikle çalışmanın amacına uygunluğu doğrultusunda konu sınırlaması yapılmıştır. İncelenecek materyaller; eserlerin konu başlıklarının “kitap, okumak, okumanın önemi, okuma kültürü” çerçevesinde olması, 7-14 yaş aralığına yönelik olması, 2007 ve 2021 yılları arasında basılmış olması, eser dilinin Türkçe olması ya da Türkçe çeviri olması ölçütleri dâhilinde belirlenmiştir.

İnceleme materyallerinin araştırılması için;

- Google arama motoru üzerinden; “kitap, okuma, okumanın önemi, yazma, yazar, okul” kelimelerini kapsayan kitaplar arasından araştırmanın ölçütleri kapsamında kullanılabilecek kitaplar taranmıştır.
- Günışığı Kitaplığı, Can Çocuk, Tudem Çocuk yayınlarının konu ve tema ölçütlü kitap arama hizmetinden faydalanılmıştır.
- Günümüz Türk çocuk edebiyatı yazarları ile iletişime geçilmiş ve dönüş yapan yedi yazardan kendi kitaplarıyla diğer çocuk kitaplarının içeriği hakkında bilgi alınmıştır.

- Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinden, alan uzmanlarından araştırma konusunu içeren kitap önerileri talep edilmiş ve sonuç olarak araştırmanın kapsamına alınabilecek aşağıda Tablo 1’de belirtilen on dokuz adet kitap belirlenmiştir.

Tablo 1

Araştırma için Belirlenen Kitaplara Dair Bilgiler

Kitabın Adı	Yazar	Yayın	Sayfa Sayısı	Basım Yılı	Basım Yeri
Kitaplardan Korkan Çocuk	Susanna Tamaro (Çev. Eren Cendey)	Can Çocuk	56	2016	İstanbul
Eyvah Kitap!	Mine Soysal	Günlüğü Kitaplığı	128	2020	İstanbul
Matilda	Road Dahl (Çev. Lale Akalın)	Can Çocuk	252	2007	İstanbul
Kaybedenler Kulübü	Andrew Clements (Çev. Mine Kazmaoğlu)	Günlüğü Kitaplığı	252	2018	İstanbul
Yuan Huan’ın Kulübesi	Miyase Sertbarut	Tudem Yayınevi	136	2019	İstanbul
Kitapçı Dede ve Ben	Uma Krishnaswami (Çev. Özlem Sarı)	Hep Kitap	144	2017	İstanbul
Sakız Sardunya	Elif Şafak	Doğan ve Egmont Yayıncılık	156	2016	İstanbul
Gizemli Kütüphaneci	Dominique Demers (Çev. Tuğçe Özdeniz)	Can Çocuk	64	2019	İstanbul
Limon Kütüphanesi	Jo Cotterill (Çev. Zeynep Kürük)	Timaş Genç	192	2019	İstanbul
Sevgili Öğretmenim	Necati Güngör	Günlüğü Kitaplığı	128	2015	İstanbul
Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	Olivier De Solminihac (Çev. Damla Kellecioğlu)	Tudem Yayınları	72	2020	Ankara
Peri Cadı	Viktoria Bosnyak (Çev. Dr. İsmail Doğan)	Can Çocuk	152	2016	İstanbul
Vahşi Kitap	Juan Villoro (Çev. Bülent Kale)	Can Çocuk	272	2018	İstanbul
İlk Romanım	Sevin Okyay	Can Çocuk	140	2019	İstanbul
Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	Miriam Dubini (Çev. Filiz Özdem)	Yapı Kredi	48	2019	İstanbul
Okuma Karşıtları Kulübü	Ludovica Cima (Çev. Filiz Özdem)	Yapı Kredi	68	2019	İstanbul
Benjamin Okumayı Sevmiyor	Kristien Dieltiens (Çev. Yalçın Varnalı)	Yapı Kredi	32	2017	İstanbul
Ben Bir Kitapsavarım	Ingrid Chabbert Guridi (Çev. Aslı Candaş)	Uçanbalık	44	2020	Ankara
Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	Karine Tournade (Çev. Murat Erşen)	Dinozor Çocuk	80	2021	İstanbul

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği” kullanılmıştır.

3.3.1. Geçerlik Çalışması

Geçerlik, testin ölçülmek istenen özelliğin diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüdür, yani amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Rubrik açısından bakıldığında geçerlik, puanların ölçülen özellik hakkında amaca uygun ve doğru bilgiler verme gücü şeklinde ifade edilebilir. Puanların güvenirliğini arttırmak için başvuru her yöntem, geçerliğin artmasına da hizmet edecektir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

Var olan ölçme aracının geçerliğini test etmek amacıyla dikkate alınan üç ölçüt vardır: İçerik-kapsam, yapı ve ölçüt-bağımlı geçerliği (Gözüm ve Aksayan, 2002). Kapsam geçerlik oranları, uzmanlardan görüşlerin alındığı nitel araştırmaları, istatistiksel nicel araştırmaya çevirmek için kullanılmakta olan bir yöntemdir. Kapsam geçerlik oranlarını geliştiren Lawshe’dir. Lawshe tekniği altı adımdan oluşmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu aşamada, Lawshe tekniği olarak kabul edilen bu teknikle temel olarak aşağıda yer alan aşamalar takip edilmiştir:

1. Uzman grubunun belirlenmesi
2. Aday ölçek formunun hazırlanışı ve uzman görüşlerinin elde edilmesi
3. Verilerin analiz edilmesi
 - a. Kapsam geçerlik oranlarının ($KGO = CVR = \text{Content Validity Ratio}$) belirlenmesi
 - b. Kapsam geçerlik indeksinin ($KGİ = CVI = \text{Content Validity Index}$) belirlenmesi
4. KGO ve KGİ ölçütlerine göre her bir maddenin ölçekte kalıp kalmayacağına dair karar verilmesi (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

Lawshe tekniğine dair bu aşamalar yapılan çalışmada aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

1. Uzman grubunun belirlenmesi

Lawshe tekniği için gereken uzman görüşü en az 5 iken en fazla 40'tır. Her bir madde için uzman görüşü ile “madde yapıyı ölçmektedir”, “madde yapıyla alakalı ancak gereksizdir” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmemektedir” şeklinde derecelendirme yapılmaktadır (Yurdugül, 2005). Uzman grup belirlenirken Türkçe Eğitimi ile birlikte Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Eğitim Bilimleri alanları seçilmiş; uzmanlardan bibliyoterapi alanında çalışma yapmış olanlara öncelik verilmiştir.

2. Aday formun hazırlanışı ve uzman görüşlerinin elde edilmesi

Taslak form hazırlanırken “bibliyoterapi amaçlı kullanılacak çocuk kitaplarında gereken özellikler (Öner ve Yeşilyaprak, 2006; Öner, 2007; Turan, 2005; Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005; Goddard, 2011; Altunbay, 2018; Şahin, 2019)”, “bibliyoterapinin işlevleri (Forgan, 2002; Bohlin, 2005; Bulut, 2010; Cook ve ark. 2006; Santacruz, Mendez ve Sanchez-Meca, 2006; Öner, 2007; Gavigan ve Kurtts, 2010; Yılmaz, 2014; Furner, 2017; Bal, 2018)”, “bibliyoterapiye göre kitap değerlendirme kriterleri (Pardeck, 1998; Sevinç, 2019)”, “problem çözümünde kullanılabilecek kitap seçiminde değerlendirme ölçütleri (Turan, 2005)”, “çocuk edebiyatına dair temel öğeler, çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken ana ilkeler, çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine etkisi (Sever, 1995; Sever, 2013; Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016)”, “bibliyoterapinin eğitimde ve okullardaki yeri (Stamps, 2003; Bulut, 2010; Moulton vd. 2011; Leana Taşçılar, 2012; Öncü, 2012; Daniel, 2014; Koçak, 2017)”, “bibliyoterapik unsurlar (Erdemir, 2016)”, “çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi ilişkisi (Turan, 2005; Karagöz, 2015; Karagül, 2018; Yılmaz ve Yakar, 2018; Sevinç, 2019)”, “bibliyoterapinin sınırları (Öner, 2007; Altunbay, 2018)” konulu çalışmalara yönelik incelemeler yapılmış; araştırmanın ana problemi ile alt problemlerinin de ele alınmasıyla *biçim, dil ve anlatım, içerik, anlatı-ileti* boyutlarında toplam 30 maddelik taslak form oluşturulmuştur.

Taslak hâlindeki veri toplama aracına yönelik kapsam geçerliği için uzman görüşü alınması amacıyla Türkiye’den 32 uzman kişiye elektronik posta gönderilmiştir. Bekleme

için ayrılan altı aylık süre sonucunda toplamda 14 uzmandan dönüt alınmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından 5, Türkçe Eğitimi alanından 6, Eğitim Bilimleri alanından 3 uzman, rubriği değerlendirmiştir. Çalışmaya katkı sunan uzmanların unvan ve uzmanlık alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Uzmanların Unvanlarına ve Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımı

Uzmanlık Alanı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Görevlisi (Dr.)	Dr.	Toplam
Türkçe Eğitimi	1	2	2	0	1	6
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	2	1	2	0	0	5
Eğitim Bilimleri	0	0	2	0	1	3
Toplam						14

Uzmanlardan her bir maddeyi “bibliyoterapi amacıyla kullanılabilecek eserleri seçme” amacına hizmet edip etmemesi durumuna göre araştırmanın amacına uygun ve amacıyla ilişkiliyse “**gerekli**”, araştırmanın amacına uygun ve amacıyla ilişkili ancak geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa “**geliştirilmeli-yetersiz**”, araştırmanın amacına uygun ve amacıyla ilişkili değil ise “**gerekli-siz**” olarak belirtmeleri; yetersiz gördükleri maddelerin geliştirilmesine yönelik görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

3. Verilerin analiz edilmesi

Rubrikte yer alması planlanan maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşleri sonucunda ulaşılan nitel veriler, Kapsam Geçerlik Oranı ve Kapsam Geçerlik İndeksinin hesaplanması ile nicel verilere çevrilmiştir. Bu amaçla öncelikle KGO hesaplanmış, sonra KGİ belirlenmiştir.

Kapsam Geçerlik Oranı, maddelerin ölçekte olması ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olup aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975; akt. Yurdugül, 2005):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Bu formülde; NG, maddeye “Gerekli” diyen uzmanların sayısını ve N ise maddeye dair görüş belirten tüm uzmanların sayısını göstermektedir. Bu formüle göre KGO, bir maddenin ölçekte kalması için görüş veren uzman sayısının o maddeye yönelik görüş bildiren uzman sayısının yarısına oranının bir eksiğiyle bulunmaktadır. Maddenin KGO değeri sıfırsa veya negatif ise ilk aşamada madde; pozitif maddelerin de anlamlılıkları test edilmektedir. Hesaplama kolaylık olması bakımından $P < 0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO’lara ait olması gereken minimum değer Veneziano ve Hooper (1997; akt. Yurdugül, 2005) tarafından tabloya çevrilmiştir (Tablo 3). Tabloda gösterilen minimum değere ulaşan maddeler ölçekte yer alır, ulaşamayan maddeler ise ölçekten çıkarılır.

Tablo 3

$\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

14 uzman görüşünün alındığı durumda kapsam geçerlik ölçütünün minimum değeri .51 olarak belirtilmiştir. KGO değerleri tespit edilip maddeler ölçeğe alınmak üzere belirlendikten sonra, Kapsam Geçerlik İndeksi testin tümü için hesaplanır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam Geçerlik İndeksi, $\alpha = .05$ düzeyinde anlamlı olan ve formun son biçiminde yer alacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanır. KGİ değerleri formun alt boyutları için de geçerlidir. Ölçülmesi planlanan özellik eğer birden fazla boyut içeriyorsa her bir boyut için KGİ hesaplanmalıdır (Yurdugül, 2005).

Tablo 4*Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksleri*

		Gerekli	Yararlı/Yetersiz	Gereksiz	KGO	KGİ
Bîçim	Madde 1	11	1	2	.57	.71
	Madde 2	9	1	4	.28	
	Madde 3	8	2	4	.14	
	Madde 4	11	1	2	.57	
	Madde 5	14	0	0	1	
Dil ve Anlatım	Madde 6	7	4	3	0	
	Madde 7	9	3	2	.28	
	Madde 8	4	5	5	-.42	
	Madde 9	7	3	4	0	
	Madde 10	4	5	5	-.42	
	Madde 11	6	2	6	-.14	
	Madde 12	9	3	2	.28	
	Madde 13	7	3	4	0	
İçerik	Madde 14	9	3	2	.28	.83
	Madde 15	11	2	1	.57	
	Madde 16	13	1	0	.85	
	Madde 17	13	0	0	.85	
	Madde 18	11	1	2	.57	
	Madde 19	14	0	0	1	
	Madde 20	8	3	3	.14	
	Madde 21	11	1	1	.57	
İleti	Madde 22	14	0	0	1	.80
	Madde 23	14	0	0	1	
	Madde 24	13	1	0	.85	
	Madde 25	13	0	1	.85	
	Madde 26	13	0	1	.85	
	Madde 27	8	3	3	.14	
	Madde 28	13	1	0	.85	
	Madde 29	9	2	3	.28	
	Madde 30	13	1	0	.85	
	Uzman Sayısı				14	
Kapsam Geçerlik Ölçütü						.51

Tablo 4’te görüldüğü üzere, hazırlanan rubriğin “bîçim” alt boyutunda 2. ve 3. maddelerin KGO değerleri 14 uzmanda, minimum kapsam geçerlilik oranı olan .51’den küçük olduğu için rubrikten çıkartılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 4. ve 5. maddeler birleştirilmiştir. Rubrikte kullanılacak “bîçim” alt boyutundaki geçerliliği tespit

edilmiş maddelerin KGO ortalamaları alınarak KGİ hesaplanmıştır. Buna göre, hazırlanan rubriğin “biçim” alt boyutunun KGİ değeri .71’dir.

Tabla 4’te görüldüğü üzere, hazırlanan rubriğin “dil ve anlatım” alt boyutunda bulunan tüm maddelerin (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) KGO değerleri 14 uzmanda minimum kapsam geçerlilik oranı olan .51’den küçük olduğundan dolayı rubrikten çıkartılmıştır. Bu yüzden “dil ve anlatım” alt boyutu rubrikten çıkartıldığı için bu alt boyutun KGİ değeri hesaplanmamıştır.

Tablo 4’te hazırlanan rubriğin “içerik” alt boyutunda bulunan 14. ve 20. maddeler KGO değerleri 14 uzmanda minimum kapsam geçerlilik oranı olan .51’den küçük olduğu için rubrikten çıkartılmıştır. Uzmanların görüşleri üzerine 15, 21 ve 22. maddeler “içerik” alt boyutundan “anlatı ve ileti” alt boyutuna alınmıştır. Rubrikte kullanılacak “içerik” alt boyutundaki geçerliliği sağlanmış maddelerin KGO ortalamaları alınarak KGİ değeri hesaplanmıştır. Buna göre, rubriğin “içerik” alt boyutunun KGİ değeri .83 olarak bulunmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü üzere, rubriğin “anlatı ve ileti” alt boyutunda bulunan 27. ve 29. maddeler KGO değerleri 14 uzmanda minimum kapsam geçerlilik oranı olan .51’den küçük olduğu için rubrikten çıkarılmıştır. Uzmanların görüşleri üzerine 24, 25 ve 26. maddeler “anlatı ve ileti” alt boyutundan içerik alt boyutuna alınmıştır. Rubrikte “anlatı ve ileti” alt boyutunda geçerliliği sağlanmış maddelerin KGO ortalamaları alınarak KGİ değeri hesaplanmıştır. Rubriğin “anlatı ve ileti” alt boyutunun KGİ değeri .80 olarak bulunmuştur.

4. KGO ve KGİ ölçütlerine göre her bir maddenin ölçekte kalıp kalmayacağına dair karar verilmesi

30 madde olarak hazırlanan rubrik yapılan geçerlilik çalışması sonucunda ve uzmanların görüşleri doğrultusunda 15 maddeye düşürülmüştür. İlk hâliyle 4 alt boyuttan (biçim, dil ve anlatım, içerik, anlatı ve ileti) oluşan rubrik; 3 alt boyuta (biçim, içerik, anlatı ve ileti) düşürülerek anlatı ve ileti alt boyutu yalnızca ileti şeklinde değiştirilmiştir.

3.3.2. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, ölçme aracı eşliğinde ulaşılan puanların tesadüfi hatalardan arınık olma durumu veya bir testin kararlı ve tutarlı sonuç vermedeki gücü şeklinde tanımlanmaktadır (Ercan ve Kan, 2004). Rubrikler açısından bakıldığında güvenilirlik, puanlayıcıların puanlama durumlarının birbiriyle tutarlı olup bir puanlayıcıdan diğer puanlayıcıya puanların değişmemesi veya puanların kendi arasındaki tutarlılığına bakılarak tespit edilebilir. Bu sebeple bir amaçla hazırlanmış olan rubriğin birden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi, bu tutarlılığın istatistiksel tekniklerle belirlenmesi uygun olacaktır. Her bir alt kategori için yapılan değerlendirmeleri dikkate alan iki puanlayıcı arasındaki tutarlılığın belirlenmesinde; iki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini hesaplayan ve her ölçütteki uyum oranını veren “Cohen’s Kappa” formülü kullanılabilir (Can, 2019; Kutlu vd., 2014).

Araştırmanın inceleme materyalini oluşturan 19 adet kitaptan rastgele seçilen 6 kitap, bağımsız 2 puanlayıcı uzman tarafından, geliştirilen rubriğe göre değerlendirilerek puanlanmıştır. Geliştirilen rubriğin güvenilirliğini test etmek için veriler SPSS istatistik paket programına aktararak ağırlıklandırılmış kappa katsayısına bakılmıştır. Ağırlıklı kappa katsayısından elde edilen veriler “zayıf uyuma $\leq .20$; kabul edilebilir uyuma $= .20-.40$; orta derecede uyuma $= .40-.60$; iyi uyuma $= .60-.80$; çok iyi uyuma $= .80-1.00$ ” olarak yorumlanmaktadır (Şencan, 2005, s.485).

Tablo 5

Rubriğin Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları

	Biçim	İçerik	İleti
Ağırlıklı Kappa Değeri	1	.76	.57

Tablo 5’te puanlayıcılar arası uyuma ilişkin ağırlıklandırılmış kappa katsayısından elde edilen güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre 2 puanlayıcı uzman arasındaki ağırlıklandırılmış kappa katsayısı biçim alt boyutunda 1; içerik alt boyutunda .76; ileti alt boyutunda .57 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Şencan (2005) tarafından belirtilen uyum aralığına göre; biçim alt boyutu çok iyi uyuma, içerik alt

boyutu iyi uyuşma, ileti alt boyutu orta dereceli uyuşma olduğunu göstermektedir. Bu durumda geliştirilen rubriğin güvenilir olduğu söylenebilir. Hazırlanan rubriğin son hâli EK 1’de sunulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veri analizi; gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntem-teknikleri ile toplanan verilerin düzenlenmesi, kategoriler şeklinde ayrılması, temalarının bulunması ve bu çalışmaların bir düzen içerisinde aktarılması süreçlerini kapsayan bir etkinlik oluşumudur. Nitel veriler aracılığıyla araştırmacı, çalışılan konu üzerinde gerçekçi ve betimsel bir tablo oluşturmayı hedefler. Bu sebeple de nitel verilerin sahip olması gereken nitelik; ayrıntı ve derinliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmanın analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde bir konu doğrudan resmedilir. Farklı veri toplama teknikleri ile ulaşılan verilerin önceden tespit edilmiş temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasıyla oluşan betimsel analiz süreci, dört aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşama veri analizi için bir çerçeve belirlenmesi, ikinci aşama bu belirlenen çerçeve kapsamında verilerin tespit edilip anlamlı ve mantıklı bir düzen içerisinde yerleştirilmesi, diğer aşama düzenlenen verilerin gerektiği yerde doğrudan alıntılarla tanımlanması ve son aşama da tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlam kazanmasıyla gerekirse ulaşılan bulgular arasındaki sebep sonuç ilişkilerinin açıklanmasıdır (Altunışık vd. 2010).

Verilere ulaşmada araç olarak kullanılacak rubriğin son hâle getirilmesi sonucunda, araştırma kapsamındaki on dokuz adet kitap “Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği” eşliğinde ayrıntılı bir şekilde okunarak değerlendirilmiştir. İncelenen on dokuz eserin her birinin araştırmanın amacına uygunluğu doğrultusunda hesaplanan frekans ve yüzde değerleri tablo üzerinde gösterilmiştir. Bunun yanında incelenen eserlerin her birinin biçim, içerik ve ileti alt boyutunda gösterdiği uygunluk yüzdesi ve bu üç alt boyutun her birinin incelenen eserlerin tümündeki uygunluk yüzdesiyle birlikte rubrikteki on beş maddenin her birinin on dokuz eserdeki uygunluk yüzdesi hesaplanarak ulaşılan sayısal değerler tablolar üzerinde gösterilmiştir. Değerlendirmede ölçüt olan maddelere yönelik kitaplardan alınan örneklendirmeler, dijital ortama aktarılmıştır.

Araştırma dâhilinde incelenen kitaplardan ulaşılan veriler, betimsel istatistikî yöntemler (yüzde ve frekans) aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilere ait frekans ve yüzde oranları hesaplanarak ulaşılan sayısal veriler, tablo aracılığıyla belirtilmiştir. Tabloda “*uygun*” 1, “*kısmen uygun*” 2, “*uygun değil*” 0 ile ifade edilmiştir. Kitapların öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabirlik durumları, rubriğe verilen cevaplar doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Rubriğin herhangi bir maddesine “*uygun değildir*” cevabı alan kitapların, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanımı uygun görülmemiştir. Bu değerlendirmeler yüzdelik olarak hesaplandığında; 0-69 yüzde aralığındaki kitapların “öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanımı uygun değildir”; 70-100 yüzdeliği aralığındaki kitapların “öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanımı uygundur” şeklinde sınıflandırma yapılarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlere Dair Bulgular

Bu bölümde, hazırlanan rubrik aracılığıyla çalışma kapsamında ele alınan on dokuz adet çocuk kitabı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, seçili on dokuz adet çocuk kitabının hazırlanmış rubrik aracılığıyla detaylı olarak incelenmesi sonucu ortak bir tablo hazırlanmıştır. Bu ortak tabloda üst satırlarda rubrik maddelerine, sol sütunlarda araştırma kapsamında incelenen on dokuz kitaba yer verilmiştir. İncelenen eserlerin rubrikteki maddelere göre *uygun olmayan madde 0*, *uygun olan madde 1*, *kısmen uygun olan madde 2* olarak numaralandırılmış, maddelerin toplam frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İncelenen eserlerden elde edilen verilerle betimsel istatistikî yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılarak Tablo 6 hazırlanmıştır. Eserlere dair betimsel istatistiki bulgular Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6*İncelenen Eserlere Dair Betimsel İstatistikî Bulgular*

		Rubrik Maddeleri																
		Biçim					İçerik					İleti					f	%
İncelenen Kitaplar		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15		
1	Kitaplardan Korkan Çocuk	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	14	93.3
2	Eyvah Kitap!	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	14	93.3
3	Matilda	1	1	2	0	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	9	60
4	Kaybedenler Kulübü	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	12	80
5	Yuan Huan'ın Kulübesi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100
6	Kitapçı Dede ve Ben	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	11	73.3
7	Sakız Sardunya	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	13	86.7
8	Gizemli Kütüphaneci	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	80
9	Limon Kütüphanesi	1	1	2	0	1	2	1	1	1	1	0	1	1	2	1	10	66.7
10	Sevgili Öğretmenim	1	1	2	0	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	1	8	53.3
11	Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	14	93.3
12	Peri Cadı	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100
13	Vahşi Kitap	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	86.7
14	İlk Romanım	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	0	1	1	2	0	7	46.7
15	Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	12	80
16	Okuma Karşıtları Kulübü	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100
17	Benjamin Okumayı Sevmiyor	1	2	1	1	1	0	1	2	1	2	2	1	1	1	1	10	66.7
18	Ben Bir Kitapsavarım	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	14	93.3
19	Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	13	86.7

Tablo 6'da incelenen eserler, öğrencilerinin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak eser olarak kullanılabilirlik durumu yüzdelere göre sıralanmış, yüzdeleri aynı olan kitaplar ise alfabetik sıraya göre dizilmiştir:

Tablo 7*İncelenen Eserlerin Yüzde Sıralaması*

Eserler	f	%
1. Okuma Karşıtları Kulübü	15	100
2. Peri Cadı	15	100
3. Yuan Huan'ın Kulübesi	15	100
4. Ben Bir Kitapsavarım	14	93.3
5. Eyvah Kitap!	14	93.3
6. Kitaplardan Korkan Çocuk	14	93.3
7. Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	14	93.3
8. Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	13	86.7
9. Sakız Sardunya	13	86.7
10. Vahşi Kitap	13	86.7
11. Gizemli Kütüphaneci	12	80
12. Kaybedenler Kulübü	12	80
13. Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	12	80
14. Kitapçı Dede ve Ben	11	73.3
15. Benjamin Okumayı Sevmiyor	10	66.7
16. Limon Kütüphanesi	10	66.7
17. Matilda	9	60
18. Sevgili Öğretmenim	8	53.3
19. İlk Romanım	7	46.7

Tablo 7’de görüldüğü üzere *Okuma Karşıtları Kulübü* (%100), *Peri Cadı* (%100), *Yuan Huan'ın Kulübesi* (%100), *Ben Bir Kitapsavarım* (% 93,3), *Eyvah Kitap!* (% 93.3), *Kitaplardan Korkan Çocuk* (% 93.3), *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum* (% 93.3), *Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk* (%86.7) , *Sakız Sardunya* (%86.7), *Vahşi Kitap* (%86.7), *Gizemli Kütüphaneci* (%80), *Kaybedenler Kulübü* (%80), *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi* (%80), *Kitapçı Dede ve Ben* (%73.3) isimli eserlerin yüzdeleri; 100-70 aralığında olduğundan bu eserlerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Benjamin Okumayı Sevmiyor (%66.7), *Limon Kütüphanesi* (%66.7), *Matilda* (%60), *Sevgili Öğretmenim* (%53.3), *İlk Romanım* (%46.7) isimli eserlerin yüzdeleri 69-0 aralığında olduğundan bu eserlerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

4.1.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin Biçim Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular

Hazırlanan rubrikte belirtilen ilk iki madde (M1 ve M2) kitapların biçim yönünden incelenmesini içermektedir. Eserler biçim yönünden incelenmiş, her bir eserin biçim alt boyutundaki yüzdelik değeri ve tüm kitapların biçim alt boyutundaki yüzdelik değeri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Eserlerin Biçim Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Eserler	M1	M2	%
Okuma Karşıtları Kulübü	1	1	100
Peri Cadı	1	1	100
Yuan Huan’ın Kulübesi	1	1	100
Ben Bir Kitapsavarım	1	1	100
Eyvah Kitap!	1	1	100
Kitaplardan Korkan Çocuk	1	1	100
Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	1	1	100
Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	1	1	100
Sakız Sardunya	1	1	100
Vahşi Kitap	1	1	100
Gizemli Kütüphaneci	1	2	50
Kaybedenler Kulübü	1	2	50
Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	1	1	100
Kitapçı Dede ve Ben	1	1	100
Benjamin Okumayı Sevmiyor	1	2	50
Limon Kütüphanesi	1	1	100
Matilda	1	1	100
Sevgili Öğretmenim	1	1	100
İlk Romanım	1	1	100
Biçime Dair Genel Ortalama			%92.1

Tablo 8’de görüldüğü gibi on dokuz çocuk kitabının her birini biçim alt boyutuna göre incelediğimizde, *Kitaplardan Korkan Çocuk*, *Eyvah Kitap!*, *Matilda*, *Yuan Huan’ın Kulübesi*, *Kitapçı Dede ve Ben*, *Sakız Sardunya*, *Limon Kütüphanesi*, *Sevgili Öğretmenim*, *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum*, *Peri Cadı*, *Vahşi Kitap*, *İlk Romanım*, *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi*, *Okuma Karşıtları Kulübü*, *Ben Bir Kitapsavarım*, *Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk* isimli eserler biçim alt boyutunu %100 karşılarken; *Kaybedenler Kulübü*, *Gizemli Kütüphaneci*, *Benjamin Okumayı Sevmiyor*

isimli eserler ise biçim alt boyutunu %50 oranında karşılamaktadır. İncelenen on dokuz çocuk kitabının biçim yönünden yüzdelerinin ortalaması hesaplandığında, eserlerin %92.1lik kısmının biçimce uygun olduğu görülmektedir.

Ayrıca rubriğin biçim alt boyutunda yer alan iki maddenin (M1 ve M2) incelenen on dokuz kitaptaki uygunluğuna dair frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Biçime Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular

	Kitaplardan Korkan Çocuk	Eyyah Kitap!	Matilda	Kaybedenler Kulübü	Yuan Huan’ın Kulübesi	Kitapçı Dede ve Ben	Sakız Sardunya	Gizemli Kütüphaneci	Limon Kütüphanesi	Sevgili Öğretmenim	Tek Başına Okumaktan Korkuyorum	Peri Cadı	Vahşi Kitap	İlk Romanım	Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	Okuma Karşıtları Kulübü	Benjamin Okumayı Sevmiyor	Ben Bir Kitapsavarım	Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	f	%
M1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	100
M2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	19	84.2

Tablo 9’a göre rubrikte bulunan ve biçim alt boyutunda yer alan maddeleri tek tek ele aldığımızda on dokuz çocuk kitabının, rubriğin ilk maddesine (*Kitap, biçimce sağlam bir yapıdadır*) göre yüzdelik değeri %100 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının hepsinin biçimce sağlam bir yapıda olduğunu gösterir. On dokuz çocuk kitabının rubriğin ikinci maddesine (*Sayfa düzeni, rahat okunabilir bir formdadır*) göre yüzdelik değeri %84.2 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %84.2lik kısmının sayfa düzeninin, rahat okunabilir bir formda olduğunu gösterir.

4.1.2. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin İçerik Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular

Hazırlanan rubrikte belirtilen yedi madde (M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9) eserlerin içerik yönünden incelenmesini içermektedir. Eserler içerik yönünden incelenmiş, her bir eserin içerik alt boyutundaki yüzdelik değeri ve tüm kitapların içerik alt boyutundaki yüzdelik değeri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Eserlerin İçerik Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Eserler	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	%
Okuma Karşıtları Kulübü	1	1	1	1	1	1	1	100
Peri Cadı	1	1	1	1	1	1	1	100
Yuan Huan’ın Kulübesi	1	1	1	1	1	1	1	100
Ben Bir Kitapsavarım	1	1	1	1	1	2	1	85.7
Eyvah Kitap!	1	1	1	1	1	2	1	85.7
Kitaplardan Korkan Çocuk	1	1	1	1	1	1	1	100
Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	1	1	1	1	1	2	1	85.7
Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	1	1	1	1	1	1	1	100
Sakız Sardunya	1	1	1	1	1	2	1	85.7
Vahşi Kitap	1	2	1	2	1	1	1	71.4
Gizemli Kütüphaneci	1	1	1	2	1	1	1	85.7
Kaybedenler Kulübü	1	2	1	1	1	1	1	85.7
Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	1	1	1	1	2	2	1	71.4
Kitapçı Dede ve Ben	1	2	2	1	1	1	1	71.4
Benjamin Okumayı Sevmiyor	1	1	1	0	1	2	1	71.4
Limon Kütüphanesi	2	1	0	2	1	1	1	57.1
Matilda	2	0	1	2	1	1	1	57.1
Sevgili Öğretmenim	2	0	2	2	1	1	2	28.5
İlk Romanım	1	0	0	0	1	2	1	42.8
Genel Ortalama								%78.2

Tablo 10’da görüldüğü gibi on dokuz çocuk kitabının her birini içerik alt boyutuna göre incelediğimizde, *Kitaplardan Korkan Çocuk*, *Yuan Huan’ın Kulübesi*, *Peri Cadı*, *Okuma Karşıtları Kulübü*, *Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk* %100; *Eyvah Kitap!*, *Kaybedenler Kulübü*, *Sakız Sardunya*, *Gizemli Kütüphaneci*, *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum*, *Ben Bir Kitapsavarım* %85.7; *Kitapçı Dede ve Ben*, *Okumayı*

Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi, Benjamin Okumayı Sevmiyor, Vahşi Kitap %71.4; *Matilda, Limon Kütüphanesi* %57.1; *İlk Romanım* %42.8; *Sevgili Öğretmenim* %28.5 oranında içerik alt boyutunu karşılamaktadır. İncelenen on dokuz kitabın içerik yönünden yüzdelerinin ortalaması hesaplandığında, on dokuz adet kitabın %78.2lik kısmının içerik yönünden uygun olduğu görülmektedir.

Ayrıca rubriğin içerik alt boyutunda yer alan yedi maddenin (M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9) incelenen on dokuz kitaptaki uygunluğuna dair frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

İçeriğe Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular

	Kitaplardan Korkan Çocuk	Eyvah Kitap!	Matilda	Kaybedenler Kulübü	Yuan Huan’ın Kulübesi	Kitapçı Dede ve Ben	Sakız Sardunya	Gizemli Kütüphaneci	Limon Kütüphanesi	Sevgili Öğretmenim	Tek Başına Okumaktan	Peri Cadı	Vahşi Kitap	İlk Romanım	Okumayı Sevmeyen Çocuğun	Okuma Karşıtları Kulübü	Benjamin Okumayı Sevmiyor	Ben Bir Kitapsavarım	Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen	f	%
M3	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	84.2
M4	1	1	0	2	1	2	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	1	1	1	19	63.2
M5	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	19	84.2
M6	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	0	1	1	0	1	1	19	63.2
M7	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	19	89.5
M8	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	19	68.4
M9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	94.7

Tablo 11’e göre rubrikte bulunan ve içerik alt boyutunda yer alan maddeleri tek tek ele aldığımızda on dokuz çocuk kitabının, rubriğin üçüncü maddesine (*Konu, hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgilidir*) göre yüzdelik değeri, %84.2 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %84.2lik kısmının konusunun hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgili olduğunu göstermektedir. Bibliyoterapi amaçlı

kullanılacak eserlerin seçiminde, eserlerin konusu okuyucunun ihtiyacı ile ilişkili olmasına dikkat edilmelidir. Yapılan çalışmada, eserlerin seçiminde öğrencilerin okuma tutumlarını iyileştirmek için kullanılabilecek, bu konuyu içerik olarak ele alan eserler tercih edilmiştir. Kitapların konularının hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgili olmasına dair bazı örnekler şu şekildedir:

“*Kitaplardan Korkan Çocuk*” isimli eserde, sekiz yaşında bir çocuk olan Leopoldo’nun kitaplarla arası hiç iyi değildir. Annesi ve babası ise Leopoldo’nun aksine kitaplarla çok ilgilidir bu yüzden çocuklarının da onlar gibi çok fazla kitap okumasını isterler, her doğum gününde ona kitap alırlar ancak Leopoldo bu kitapların hiçbirini okumaz, istese de okuyamaz. Anne ve babasının baskılarına dayanamayan Leopoldo, bir gün evden kaçır. Evden kaçması, onun kitapları sevmeye yolculuğuna başlangıç hikâyesidir. Kaçtığı parkta yaşlı bir adamla karşılaşır. Yaşlı adamla kitaplar üzerine başlattıkları sohbet, bir kitapçıya gitmekle sonuçlanır. Yaşlı adam kitapçada Leopoldo’nun gözlerinin bozuk olduğu için okuyamadığını fark eder ve Leopoldo’yu ailesine götürerek teslim eder, durumu da onlara bildirir. Ailesi bu durumla ilgilenir. Leopoldo’nun gözlük kullanmasıyla birlikte harfler artık birbirine girmemektedir. Böylece hem ailesi hem de Leopoldo, onun kitaplardan korktuğundan değil göz sağlığı nedeniyle kitap okuyamadığını geç de olsa fark etmiş olur.

“*Yuan Huan’ın Kulübesi*” isimli eserde, okumayı sevmeyen İlhami, terk edilmiş parkın birinde bir telefon kulübesi ile karşılaşır. Bu telefon kulübesinde hikâyeler anlatılmaktadır. İlhami, öğretmenin verdiği kitap okuma etkinliği için düzenli olarak kulübeye giderek ahizeden anlatılan hikâyeleri dinler. Bir süre sonra kendisi de hikâyeleri merak etmeye başlar, hikâyeler ona zevkli ve eğlenceli gelmektedir. Hikâyelerin zevkini tadan İlhami, telefon kulübesinin parktan gönderilmesi ile birlikte artık onların asıl kaynağı olan kitaplarla buluşmayı isteyecektir. Kitap okumak ona artık bir işkence gibi görünmemeye başlar.

“*Kaybedenler Kulübü*” isimli eserde Alec tam bir kitapkurdudur. Derslerde bile bazen kaçamak olarak kitap okumaktadır. Okul yönetiminin bu durumu uyarması üzerine Alec, okul sonrası etkinliklerini fırsata çevirerek kendisine bir okuma kulübü kurar. Başlangıçta sayısı az olan okuma kulübünün öğrencisi sayısı, Alec’in kendisi gibi

öğrencilerle karşılaşmasıyla giderek artar. Bunun yanında okumaya karşı ön yargısı olan öğrenciler, bu ön yargılarını yıkacak kitaplarla tanışma imkânı bulur. Alec'in Kent adındaki arkadaşı ile ilişkisi de onu zorlamaktadır ancak bu okuma kulübü birçok sorunun çözümü için yolları açmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, on dokuz çocuk kitabının, rubriğin dördüncü maddesine (*Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır*) göre yüzdelik değeri %63.2 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %63.2lik kısmının ele aldığı problemin, hedef okuyucunun problemi için anlamlı olduğunu gösterir. Bu kısımda, incelenen kitaplardaki kahramanların yaşadığı problemlerin, hedef okuyucunun problemiyle konu olarak ilişkisi bağlamında, hedef okuyucuya göre anlamlılık durumu incelenmiştir. İncelemeye dair, eserlerden alınan örnek bulgular şu şekildedir:

“ ‘Teneffüse daha ne kadar var acaba?’ diye sordu Benjamin kendi kendine. Duvarda asılı bir saat vardı. Saatin tik taklarını duyuyor, akreple yelkovanın hareket ettiğini görüyor, ama saati okuyamıyordu. Benjamin çok çabuk öğrenemiyor. Arkadaşlarına göre daha yavaş... Ancak gözlemleme konusunda çok başarılı! Hikâyeler uydurma konusunda da... Ama bu hikâyeleri anlatmıyor. Anlatması çok zor geldiğinden onları çiziyor. Bazen kelimeler boğazında düğümleniyor, ne yapsa dışarı çıkmıyor. Aslında evdeyken hiç kekelemiyor, okulda ise çok zorlanıyor. Arkadaşı Olivia ile birlikteyken hiç kekelemiyor ama... Onunla konuşurken kelimeler ağızından sanki uçarak çıkıyor (Dieltiens, 2017, s.5). (...) ‘Bugün okul nasıldı?’ diye sordu annesi. ‘Oldukça iyi. Ara sıra Bayan Lalond ile de çalışmam gerekiyor, çünkü ben... eee... dis... biseptikmişim...’ Annesi güldü ve Benjamin’i kollarının arasına aldı. ‘Dislektik! Evet. Öğretmeninle konuştuk. Endişelenecek bir şey yok. Sadece okumayı ve yazmayı öğrenmen biraz daha zaman alacak.’ ‘Hiçbir zaman kitap okumayı başaramayacağım. Ben bir hiçim!’ dedi Benjamin üzüntüyle (Dieltiens, 2017, s.26). ”

“Leopoldo sayfalara bakarken, gözlerinin yaşlarla dolmaya başladığını hissetti. Bu kez canı gerçekten kitap okumak istiyordu ama kitapları açtığı anda olan şey gene oluyordu işte: Tüm kara harfler sarhoş karıncalar sürüsüne dönüşerek bir düzen ve kural tanımadan sayfanın orasına burasına atlıyorlardı. ‘Haydi okusana,’ dedi yaşlı adam, sabırsızlıkla. ‘Bir dakika.’ Leopoldo neredeyse ağlamak üzereydi. ‘Sayfanın içinde müthiş bir karışıklık var.’ ‘Yoksa okumayı bilmiyor musun?’ diye sordu yaşlı adam kuşkuyla. ‘Elbette biliyorum, ben üçüncü sınıftayım,’ dedi Leopoldo. O sırada yanlarından satıcılardan biri geçiyordu. Leopoldo’nun kitabı gözlerine bir yaklaşıtıp bir uzaklaştırdığını görünce yaşlı adama bakarak ‘Torununuz gözlüklerini unutmuş,’ dedi. Yaşlı adam, ‘Bunu bana neden hemen söylemedin?’ diye sordu. ‘Ama ben gözlük takmıyorum ki!’ dedi Leopoldo. ‘Burnunun dibinde her şey çorbaya dönüşüyorsa demek ki gözlük takman gerekiyor.’ (...) ‘Çocuk miyop,’ dedi kahvesinin son yudumunda. ‘Miyop ya da astigmat, işte bunun gibi bir şey. Anlayacağınız, okumak için çocuğunuzun bir gözlüğe gereksinimi var.’ (Tamaro, 2016, s.39)”

"Geçen akşam yemekte, okul sonrası bir okuma kulübü kurmaktan söz etmiştin ya, kulağa hoş geliyordu... ama o, müdirenin mektubunu almadan önceydi. Bu el kitabını bir daha inceledim ve annenle ikimiz senin bu okuma şeyi yerine Etüt Sınıfı'na gitmeni istiyoruz. Senin okuma tutkunun, özellikle son iki yıldır, bizi ne kadar kaygılandırıldığını biliyorsun. Kitaplar iyidir, ama bir kaçış olarak kullanılmamalıdır. Arkadaşlarına ve başka ilgi alanlarına -belki spora da- zaman ayırmalısın. İşin bu yönünü de düşünelim, tamam mı? İlk dönem notlarını gördükten sonra, belki yine okuma kulübüne ya da spor salonundaki başka

şeye dönebilirsin. Ve her zamanki gibi, ödevlerin bitmişse, akşamları yine evde kitap okuyacak zamanın olur (Clements, 2018, s.13). "

Eserlerden alınan örnek bulgulara bakıldığında; ele alınan problemin hedef okuyucunun problemiyle konu olarak ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, on dokuz çocuk kitabının rubriğin beşinci maddesine (*Hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunmaktadır*) göre yüzdelik değeri %84.2 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %84.2lik kısmının, hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunduğunu göstermektedir. Nitekim bu kısımda, incelenen eserlerdeki problemlerin hedef okuyucuya hitap edip etmediği araştırılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan problem; okumaya karşı tutumlardaki olumsuzluğun olumlu yönde değiştirilmesi, iyileştirilmesi veya olumlu yönde daha da güçlendirilmesinin gerektiği durumlardır; hedef okuyucu ise bahsedilen bu durumları yaşayan öğrencilerdir. İncelemede, eser içerisinde yer alan en az bir kahramanın okumaya karşı olumsuz tutum içerisinde olmasına veya okumaya karşı tutumunun olumlu yönde güçlendirilmesi noktasında gereksinimi olduğuna dikkat edilmiştir. İncelemeye dair, eserlerden alınan örnek bulgular aşağıdaki şekildedir:

“Kitap okumak için oturduktan on dakika sonra hareketsiz kaldığım için bacaklarım ağrımaya başlıyor. Yarım saat geçince gözlerim yanıyor, esnemeye başlıyorum. Bir saat geçince de esnemekten yüzüm gözüm birbirine giriyor. Seçme şansım olsaydı tek bir kitap bile okumazdım (Dubini, 2019, s.8).”

“Peki ya ben? Ben gerçek bir KİTAPSAVARIM. KİTAPLARIN RESİMLERİNE BAKAMAM. KOKULARINA DAYANAMAM. ONLARA HİÇ KATLANAMAM. Okumakla zaman kaybetmek yerine, oyunda ejderha kovalarım daha iyi. Ya da kanepeye yayılır, televizyon izlerim (Guridi, 2020, s.9-10).”

“ ‘Kitap okumak denen şey, tamamen bir zıvalıktır. Başkalarından uzak kalmak istemiyorsan, yapmaman gerekir. Kitap okumaktan hiç hoşlanmam. Son derece yavaş ve sıkıcı bir iştir. Çok zahmetlidir ve bu zahmet gayet bayıcı, yavaş ve sıkıcıdır. ’ (Cıma, 2019, s.1) *‘Yo, gerçekten sevmiyorum kitap okumayı ve artık kitap okumak istemiyorum. Enine boyuna düşündüm ve sonunda bir kulüp kurmaya karar verdim. Okuma Karşıtları Kulübü. Tabii ki başında ben olacağım. ’* (...) *‘Bana ahmakça geldi, eğer biri kitap okumak istemiyorsa, okumak zorunda değil, ben okumuyorum çünkü kitapları sevmiyorum. ’* *‘Kitapları okumak berbat bir şey’ gibisinden bir şeyler geveliyorum. ’* (Cıma, s. 48)” *“Hiçbirimiz kitap okumaktan hoşlanmıyoruz. Bankın üstünde hoplayıp zıplarken bunu o kadar çok tekrar ettik ki sonunda oturup deftere yazdım:*

1. kural: *Kitap okumak yasaktır (...).*

2. kural: *Kütüphanelerden ve kitapçılardan uzak durmak (çünkü dünyanın en sıkıcı yerleri).*

3. kural: *Kitapları kapı çarpmasın diye önüne koymak ya da yüksek raflara veya benzer yerlere (annelerimizin en ilginç şeyleri sakladığı yerlere) uzanmak için üstlerine çıkmak.*

4. kural: *Kitap okumanın tam bir ezik işi olduğunu herkese anlatmak* (Cıma, 2019, s.10- 11).”

“Okumayı seviyorum ama uzun süre okumayı sevmiyorum, çünkü sonra bir anda kafam karışıyor ve dengemi kaybeder gibi oluyorum. İp cambazıymışım gibi. İpi şaşıyorum, tökezliyorum ve bir ayağımı diğerinin önüne yerleştiremez oluyorum. Çoğu zaman, Bayan Valmor'un diktelerinde de aynı sorunu yaşıyorum: Başlangıçta her şey yolunda gidiyor ama sonra, sözcüklerde ilerleyişimiz, bataklıkta ilerlemeye benziyor. Yani bence, yavaş yavaş ilerlemekte fayda var. ‘Yine de, okumayı bilmekten korkuyorum,’ diyorum kitaba. “Çünkü... ya senin yüzünden yapayalnız kalırsam?’ ‘Her zaman yalnız olmayacaksın ki,’ diyor kitap. ‘Başka arkadaşlar bulacaksın. Hem, ben de buradayım.’ ‘Aynı şey değil,’ diyorum (Solminihac, 2020, s.30).”

“Hoşlarına gitsin diye hediyeleri açmaya devam ettim. Bir kitap, sonra bir kitap daha, ardından yine bir kitap... Kafalarında sadece bu vardı. Hem de hepsinin! Bana kitap almak. Benim gibi okumayı sevmeyen, okumaktan nefret eden birine kitap hediye etmek ne acayip bir fikir! Kitap salgını tüm ailemi ele geçirmişti. Amcalarımın, teyzelerimin, kuzenlerimin, annemin ve babamın ağzında tek bir sözcük vardı: KİTAP! ‘Hadi git bir kitap oku,’ derdi babam, her akşam ben yatmadan önce. ‘Git bir kitap al,’ derdi sıkıldığını gören annem. ‘Git bir kitap bak,’ derdi bana baktığı zamanlar teyzem. Bu sözcüğü duymadığım tek gün geçmezdi. Gelgelelim, sorun şuydu ki ben kitapları sevmiyordum. Kitaplardan nefret ediyordum (Tournade, 2021, s.9-10). (...)Kızları sevdiğimden ben de zıplar, onlara kütüphanede eşlik edebilecek olmaktan büyük zevk duyuyormuş gibi yapardım. Oysa aslında gidip su birikintilerinde koşturmak, futbol maçı yapmak, birdirbir oynamak, gidip annemin hatta büyükannemin sevgi dolu gülücüklerini görmek isterdim. Kitap okumak dışında ne kadar çok şey yapmak istediğimi anlamışsınızdır (Tournade, s.14). (...)Yani, sonuçta okumayı sevmemek bu kadar büyüülecek bir şey mi?” diye soruyordum kendi kendime kanepenin üzerinde kıpırtısız duran bizimkileri izlerken. İnsanın arkadaşlarıyla futbol maçı yapmayı yakışıklı prenslerin hikâyelerini okumaya tercih etmesi bu kadar mı kötüydü? Kurtları, cadıları, ormanda kaybolmuş küçük kızları anlatan masallar beni hiç mi hiç ilgilendirmiyordu (Tournade, 2021, s. 17). (...) Okumayı sevmiyordum belki ama cesur bir çocuktum. Sadece kusurlardan oluşmuyordum (Tournade, 2021, s.33).”

“Herkes okumanın çok güzel bir şey olduğunu söylüyor ama niye güzel bir şey, ben anlamıyorum (Carabelli, s.7).”

“İlhami'nin içi iyice karardı. Kitap okumak kesinlikle ona göre değildi, okurken çok sıkılıyordu. Ona “Ölüm nedir?” diye sorsalar, "kitap okumak" diye cevap verebilirdi (Sertbarut, 2019, s.10). (...)İlhami gücenmiş gözlerle babasına baktı. ‘Hayır, kitap okuma ödevim vardı, onu yaptım.’ İçinden de, ha dinlemişim ha okumuşum ne fark eder, diye geçirdi. Annesi duyduğu şeye inanmadı, gözleri kocaman açıldı. ‘Sen?! Kitap okudun ha! Bu bir rüyaysa hiç uyanmak istemem.’ (Sertbarut, 2019, s.37).”

Eserlerden alınan örnekler incelendiğinde, kahramanlarda; okumayı sevmeme, okuma faaliyetlerinde isteksizlik, kitaplardan nefret etme, okuma konusunda başarısızlık inancı gibi durumlar görülmektedir. Bu durumlar, çalışmada ele alınan hedef okuyucunun problemiyle benzerlik göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, on dokuz çocuk kitabının rubriğin altıncı maddesine (*Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır*) göre yüzdelik değeri %63.2 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %63.2lik kısmının konusunun hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme

çözümler getirecek nitelikte olduğunu göstermektedir. Buna dair, kitaplardan alınan örnek bulgular şunlardır:

“İşin kötüsü ertesi gün, ondan sonraki gün ve onu izleyen günler boyunca tavşan yerinden kıpırdamadı. Tıpkı ailem gibi iştahla, bir kitabın ardından diğerini bitiriyordu. Onu bazen kahkaha atarken yakalıyordum. Kimi zaman da gözündeki yaşı siliyor ya da yerinden sıçırıyordu. Tavşanı bu kadar etkilediğine göre, bu kitaplarda özel bir şey olmalı, dedim kendime. Tek bir kitabın kapağını bile açmamıştım ve bu yaramaz tavşan beni meraklandırıyordu. Dolayısıyla, akşam yatma saati geldiğinde yastığın altına sakladığım kitabı çıkarıp okumaya koyuldum. Ve i-na-nıl-maz bir şey oldu! Kitabı bir türlü elimden bırakmadım! Sayfaları peş peşe nefesimi tutarak okudum. Bir maceraperesti Paris’ten İstanbul’a kadar adım adım izledim. Başından geçenlere ve keşiflerine ortak oldum. ‘Son’ kelimesiyle karşılaştığımda artık gün doğuyordu. Bitkin olsam da muthuydum (Guidi, 2020, s.12-16).”

“‘Okumayı severim ama o kadar çok değil,’ diye ekledim. ‘Televizyon seyretmeyi tercih ederim, bisiklete binmeyi, köpeğim La Pinta’yla ya da arkadaşım Pablo’yla oynamayı.’ ‘Önemli değil, kitaplar senin diğer insanlardan daha iyi okuyup okumadığını hisseder. Bir prinseps okur en çok kitap okuyan değil, okuduğu metinde en çok şey bulandır.’ (...) ‘Gerçekten o kadar kitabın var mı?’ diye sordum. ‘Doğrusu hiç sayamadım. Kitaplar çok hareketlidir.’ Dayımın çok farklı konuları ele alan kitapları vardı. Ona hiç koallalar hakkında bir kitap satın alıp almadığını sordum. ‘Ayılarla ilgili kitapların arasında olması lazım,’ diye yanıtıladı. ‘Toplam kaç kitabım olduğunu bilmiyorum. Beş yüze ulaştığında saymayı bıraktım.’ ‘Peki, hepsini okudun mu?’ ‘Tabii ki hayır. Bir kütüphanedeki kitaplar tümünü okumak için değil, gerektiğinde başvurmak içindir. Her ihtimale karşı buradadırlar. Bütün hayatım boyunca okudum ama hâlâ hakkında hiçbir şey bilmediğim birçok şey var. Önemli olan her şeyi kafanın içinde tutmak değil, onları nerede bulacağını bilmektir. Bir ukalayla bir bilge arasındaki fark da budur; ukala bildiği şeye değer biçer, bilge hâlâ bilmediği şeyleri arar’ (Villoro, 2018, s.48). ”

“Luke gücenmiş gibiydi. ‘Sürekli okuyorum ben... yalnızca sihirli cinler, periler, kılıç dövüşleri ve konuşan domuzlar hakkında saçmasapan hikâyeler okumam, o kadar.’ Alec gözlerini devirdi. ‘Doğru... yıllardır kitap okuduğunu görmedim!’” Luke abartılı jestlerle iPad’inin kapağını açtığı gibi, birkaç kere tıkladığı ekranını Alec’in gözüne soktu. ‘Son saydığıma göre, okuduğum kitapların altmış ikisi. Yirmi birinci yüzyıla hoş geldin dâhi çocuk!’ Alec ekrandaki küçük kapak görsellerine baka kaldı; Minecraft’ta Hayatta Kalma, iPad’de Uzmanlaşmak, Modern Karikatürçülük, IOS Grafik Bankası, iPadimasyon gibi onlarca başlık vardı. Sonunda kabul etmek zorunda kaldı: Kardeşim okuyor! (Clements, 2018, s. 194)”

“Okumanın çok değişken ve kişiye özel bir eylem olduğundan söz etti. Bundan sonrasının şu andaki eğilimlerimizle sürüp gideceğini, örneğin seksen yaşımızda da, sadece bugün sevdiğimiz kitaplardan zevk alacağımızı sanıyorsak aldandığımızı söyledi. ‘Büyüdükçe sular yön değiştirecek, bilmediğiniz ovalardan, ürkütücü vadilerden geçecek. Ne olursa olsun, kendinize güvenin ve zamanın sizi değiştirmesine izin verin,’ dedi. Kimseyle kitap pazarlığı yapmıyordu. Şunu okuyun, bu iyidir, demedi. ‘Canınız neyi, ne zaman isterse, o zaman onu okuyun,’ dedi. Hiçbir biçimde suçlu değildik; bize kendimizi iyi hissettirmişti (Soysal, 2020, s.48).”

“Ama öğretmenim öyle demiyor bana. Bu yıl yeni bir öğretmenim var: Arzu Öğretmen. Bir gün söyledim ona. Bazı kitapları okuyamıyorum, bırakıyorum; annem de bana, ‘Konsantre olamıyorsun sen,’ diyor, sinir oluyorum, diye anlattım. Bana çok iyi davrandı Arzu Öğretmen. Okullar yeni açıldığı için onu pek tanımıyorum aslında. Ama hep gülümsüyor, sevdim onu. Annemin benim çok kitap okumamı istediği için böyle yaptığını söyledi. Benim iyiliğimi düşünüyormuş, onun için anneme kızmamalıymışım. Ama bir kitabı okuyamadığım zaman bırakmam da yanlış değilmiş. O kitabı başka bir zaman tekrar okumayı deneyebilirmişim. Şimdi okuyamadığım bir kitabı, belki iki üç ay sonra, hatta belki gelecek yıl bile okuyabilirmişim. Üstelik o zaman çok sevebilirmişim de. Okuyamadığım bir kitabın yerine başka kitaplar bulmalıymışım. Çünkü okuyabileceğim çok kitap varmış... Merak ettim o kitapları (Soysal, 2020, s.52-53).”

Kitaplardan alınan örnekler incelendiğinde okuma konusunda isteksiz, ön yargılı, korkmuş, baskı altında hisseden bireylere; okumaya bir kitabı merak edip kitaptan bir

sayfayı çevirmekle başlanabileceği ve sonrasında devamının gelme ihtimalinin yüksek olduğu, önemli olanın çok fazla kitap okumak değil ihtiyacın olan şeyi okumak olduğu, okumanın sadece basılı kitaplardan değil günümüz teknolojisine uyumla birlikte teknolojik aletlerden üzerinden de yapılabilmesi, kişilerin okuyacağı metinleri ve okuyacakları zamanı kendilerinin ayarlayabileceği ayrıca bu konuda hiçbir zorlamanın olmaması gerektiği, bireylerin okuma ilgilerinin sürekli değişebileceği ve bu konuda bir suçluluk duyulmaması gerektiği, okunamayan kitaplar konusunda eksiklik hissedilmemesi, o süreçte başka bir kitapla ilgilenilmesi ya da okunamayan kitaba daha sonra bakılması gibi yöntemlerle okuma konusundaki problemlere çözüm olabilecek nitelikte durumların sunulduğu görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabını hazırlanan rubriğin yedinci maddesine (*Kahramanların ruhsal portresi betimlenmiştir*) göre maddenin hesaplanan yüzdesi %89.5 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %89.5lik kısmının kahramanlarının ruhsal portresinin betimlendiğini göstermektedir. Kahramanların ruhsal portresinin tanıtılması; hedef okuyucunun kahramanlara dair genel bir bilgi sahibi olabilmesi ve verilmek istenen mesajı daha iyi takip edebilmesi açısından gerekli görülmektedir. Kahramanların ruhsal portrelerinin tanıtılmasına dair kitaplardan alınan örnek bulgular şunlardır:

“İlhami pazartesi günlerini sevmezdi. Hafta sonu tatili neden üç gün, dört gün değildi. İnsanlar haftayı hiç de adaletli bölmemişti. Beş gün okula gitme karşılığın da verilen iki gün tatil çok azdı. Tersî daha mantıklıydı; iki gün okul, beş gün tatil. İşte o zaman okul sevilen, özlenen bir yer hâline gelirdi (Sertbarut, 2019, s.38).”

“Hepi topu dört kişiydik ve diyeceğim o ki, iyi bir başlangıç yapmıştık. Vic biraz kendini beğenmiştir, bunu belli etmek de hoşuna gider ama yüce gönüllüdür. Mattı çok çekingendir, gözlemci biridir, oysa grubumuzdaki tek kız olan Ste çok sakın görünür ama çoğunlukla bir erkekten daha güçlüdür! Hem futbol da oynar ki bu da az şey değil (Cima, 2019, s.9).”

“Genelde kutlamanın bu aşamasında hangi çocuk olsa kendisi için hazırlanan sürprizleri keşfetmekten zevk duyar, hemen paketleri açmaya koyulur. Ben öyle değilim... (Tournade, 2021, s.8).”

“Tüm bunların en korkuncu da ailemin yakalandığı kitap virüsünün tüm şehre yayılmış olmasıydı. Pek uzakta bulunmayan okul da bu hastalıktan yakasını kurtaramamıştı. Tam tersine. Hatta bence bu virüse en şiddetli biçimde yakalanmış kişi öğretmenimdi. İnanın bana, bu hastalığın pençesine düşmüştü. Tanıdığım en ağır vakalardan biriydi. Bir alıştırma bitti mi bizi hemen sınıftan bir kitap almaya teşvik ederdi. Çok yağmurlu günlerde, avluya çıkamadığımızdan ‘Çocuklar, teneffüslerde okulun kütüphanesine gidip kitap okumanıza izin var,’ diye çınlatırdı ortalığı mutlulukla. Bu haberi duyan kızlar sevinçten zıplamaya başlardı hemen (Tournade, 2021, s.13).”

“Nasıl kimilerini sakinleştiren yiyecekler varsa, Alec'i rahatlatan da kitaplardı -okumayı, bisikletle yokuş aşağı inmek ya da kıpırtısız bir gölde sukayağı yapmak gibi hissettirecek kadar tanıdık hikâyeler (Clements, 2018, s.46). (...) Alec çok eskiden, ta dördüncü sınıftalarken bir şeyin ayırdına varmıştı: Kent'in kızlarla arası iyiydi. Onlarla nasıl konuşulacağını biliyordu; daha ilginç olanı, kızların da onunla konuşmak istemesini sağlayabiliyordu. Cesur bir tipti (Clements, 2018, s.81).”

“Annem kitap okumadığımı düşünüyor, ama haksızlık ediyor bana. Ben çok meraklıyım. Kitapları da merak ederim. Her tarafına bakarım elime aldığım kitabın. Kapağını ya da resimlerini beğenirim, okumaya başlarım. Bazen devam edemiyorum okumaya. Sıkılıp bırakıyorum. Bazen de okuyup bitiriyorum. Sıkılıp bırakırsam, annem hemen koyuyor topu kaleye: ‘İşte, konsantre olamıyor bu çocuk, biliyorum ben!’ (Soysal, 2020, s.52).”

“Ancak gözlemler konusunda çok başarılı! Hikâyeler uydurma konusunda da... Ama bu hikâyeleri anlatmıyor. Anlatması çok zor geldiğinden onları çiziyor. Bazen kelimeler boğazında düğümleniyor, ne yapsa dışarı çıkmıyor. Aslında evdeyken hiç kekelemiyor, okulda ise çok zorlanıyor. Arkadaşı Olivya ile birlikteyken kekelemiyor ama... Onunla konuşurken kelimeler sanki ağzından uçarak çıkıyor... (Dieltiens, 2017, s.5)”

“Okulda diğer çocuklar benimle yakın arkadaş olmaya çalışmaktan vazgeçti. Onlarla oynamayı seviyorum, yani insanları sevmiyor değilim. Ama dürüst olmam gerekirse, kitapların dostluğunu tercih ederim. Kafamın içinde yarattıkları sessiz dünyayı seviyorum; o dünya sihirle, adalarla ya da gizemle doldurulabilir (Cotterill, 2019, s.10).”

“Matilda'nın en hoş yanı şuydu: Onu bir rastlantı sonucu tanıyıp konuşmuş olan biri, son derece normal beş buçuk yaşında bir kız çocuğu olduğunu düşünürdü. Parlak zekâsını dışa vuran herhangi bir belirti yoktu ve asla gösteriş yapmazdı. ‘Çok akli başında ve sakin bir küçük kız,’ derdiniz kendi kendinize. Ve herhangi bir nedenle bir edebiyat ya da matematik tartışması açmadıysanız eğer, onun beyin gücünün çapı hakkında bir fikir edinemezsiniz (Dahl,2007, s.106).”

Kitaplardan alınan örneklerle bakıldığında kahramanların çekingen olma, kibirli olma, girişken olma, iletişim kabiliyeti, zekâ seviyesi, sevdikleri veya sevmedikleri şeyler gibi durumlarından bahsedildiği görülmektedir. Bu özelliklerin aktarılması, kahramanların okuyucu tarafından yakından tanınması amacıyla önem taşımaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının rubriğin sekizinci maddesine (*Hem iyi hem kötü davranışlar gösteren kahramanlar bulunmaktadır*) göre yüzdelik değeri %68.4 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %68.4lük kısmının kahramanlarının hem iyi hem kötü davranışlarda bulunduğunu göstermektedir. Kitaplarda yer alan kahramanların iyi ve kötü özellikleri aynı anda barındırabiliyor olması, insanî yönden daha gerçekçi bir portre sunacaktır. Sadece iyi ya da sadece kötü davranışlar gösteren kahramanlar, gerçekçilikten uzak kalacak; hedef okuyucunun kitaba karşı kendini tamamen açmasını ve kitapla kuracağı etkileşimini kısmen olumsuz yönde etkileyebilecektir. İncelenen kitaplar genel olarak değerlendirildiğinde, kahramanların daha çok tek yanlı bir şekilde olumlu ve iyi

özelliklerinin tanıtıldığı, hem iyi hem kötü davranış gösteren kahramanlar ile daha az karşılaşıldığı görülmüştür. Kitaplardan alınan örnekler aşağıdaki şekildedir:

“Ama kimseyi üzmemek istemediğimden -özellikle de annemin sevgi dolu gülümsemesi yüzünden silinmesin diye- teşekkür etmek için herkese sarılmak zorunda hissettim. Hatta tükürüklü öpücüğünden hiç hoşlanmadığım büyükanneme bile. Nasıl çaba gösterdiğimi siz anlayın artık. Elbette doğum günümü izleyen haftalarda hediye aldığım kitapları okuyormuş gibi yapmak mecburiyetinde kaldım. Aslında sadece resimlere bakıyor ve ne anlatıldığını anlamak için yazılı bölümlerin şurasından burasından birkaç sözcük okumaya çalışıyordum. Hatta bazen bir kitabın sonuna doğru bir ayraç koyuyor ve evdekileri okuduğuma inandırmak için salondaki alçak masanın üzerine sürünmeye bırakıyordum. ‘Küçük Hugo’cum amma çok okuyor böyle.’ diyordu tuzağıma düşen zavallı annem. Arkasından da gururla saçlarımı okşuyordu. ‘Hepsini okudun mu?’ diye soruyordu sayfaları çevirirken. Benimle bu kadar gurur duyduğunu görünce ve saçlarımı okşamasını çok sevdiğimden kafamı sallayıp gülümseyerek ona yalan söylüyordum... (Tournade, 2021, s.12)”

“İşte o saniye, kafasında bir düşünce parladı. Hikâye! İşte elinin altındaydı, şimdi dinlerdi ve sonra, sanki kitaptan okumuş gibi sınıfta anlatırdı. Böylece şu Kibritçi Kız masalıyla kimseyi kendine güldürmemiş olurdu. Bu ses kaydı onun kurtuluşuydu (Sertbarut, 2019, s.21).”

“İlhami ürperdi. Foyası meydana çıkacaktı. Doğruyu söylese, her şeyi telefonda dinledim dese... Olmaz, bütün sınıfın, hatta bütün okulun diline düşerdi. Ayrıca öğretmen de verdiği o 100 puanın ikisini birden silerdi. Buna nasıl çözüm bulacaktı? Yarın parmak kaldırmasa, öğretmen de o kitabı hatırlamayabilirdi. Eğer sorarsa unuttum derdi. Ertesi gün yine sorarsa, eve gelen misafirin çocuğu yırtmış, diyebilirdi. Evet evet, misafir çocuğu en uygun bahane olabilirdi (Sertbarut, 2019, s.81-82).”

“Dayımın bu kadar çok kitap okuyup toplama ve çıkarma yapamaması bana çok tuhaf geliyordu. ‘Bak yeğenim,’ diye açıkladı bana isteksizce: ‘Bilgili insan her şeyi bilen insan değildir. Ben matematikte çok kötüyümdür, sporda, tamirat işlerinde, motorlu araç kullanmada ve buzdolabındaki yoğurtları bulmada da. Coğrafyadan bahsetmiyorum bile, ondan hiç anlamam. Beni Afrika’ya bıraksan ve Rusya’ya gitmemi istesen ta Meksika’dan çıkarım. İyi bildiğim tek harita bu evin haritasıdır ve o da bana yetiyor’ (Villoro, 2018, s.59).”

“(…) Eğer kendime bir karne hazırlamam gerekseydi, şu notları verirdim:

Matematik: sıfır.

Fizik: iki.

Kimya: sıfır.

Coğrafya: bir. (Kendi evimi tanıdığım için sıfır vermiyorum).

Tarih: sekiz.

Spor: sıfır.

Mitoloji ve hayali kahramanlara dair hikâyeler: on.

Diller: on.

Ünlülere dair şakalar: on.

İmlâ: yedi.

Dayımın bilgiyle çok abartılı bir ilişkisi vardı, bazı şeyleri çok iyi biliyordu, bazılarınıysa hiç bilmiyordu. Kulağının arkasına bir kurşunkalem sıkıştırdı, kafasını sertçe kaşıdı ve devam etti: 'Bu notlar restoranlardaki mönüler gibi. Matematik benim havuç püresi kadar az ilgimi çekiyor. Bu konuda bir sıfırı hak ediyorum. Ama görüyorsun, o kadar kötü olmadığım başka konular var: mitolojilere ve efsanelere dair çok şey biliyorum, tarihte de fena değilimdir, on iki dil biliyorum, yaşayan diller ve ölü diller (hatta bu şehirdeki polislerin küfürlerle dolu dilleri dâhil) hastalıklı diller. Ama bunların pek anlamı yok' (Villoro, 2018, s.63)."

"Otobüsün penceresinden dışarı bakarken bir şey görüyorum. Reeni ve Anil'in sabah bana göstermeye çalıştıkları ama kitap okuduğum için kaçırdığım o film afişini görüyorum. 'Ama bu bir film afişi değil ki bu bir seçim afişi,' diyorum. 'Öyle mi?' diyor Reeni. 'Haklısın. Öyle gözüküyor. Ama bu Karate Samuel. Onun gibi bir film yıldızının seçim afişinde ne işi var?' 'Film yıldızları her zaman seçim afişinde yer alır,' diyorum. 'Sen hiçbir şey bilmez misin?' Reeni dönüp bana bakıyor. Birden az önce ağzımdan dökülen kelimeleri duyuyorum sanki otobüsün içinde yankılanıp duruyormuş gibi. Ah, şu kelimeler! Onları kastetmemiştim. Şey, belki de kastetmiştim ama o şekilde değil. Bu kadar kötü anlamda kullanmamıştım. Ağzımdan adeta kanatlanarak çıktılar. Keşke keşke keşke onları geri alabilsem, o kadar çok isterdim ki bunu. Annecik bazen bir şeyi söylemeden önce iki kere düşünmek iyidir diyor. Ben bazen bir kere bile düşünmeyi unutuyorum (Krishnaswami, 2017, s.30-31)."

"Alec daha sakın bir sesle, 'Evet, öyle. Kötü bir gün geçiriyordum. Ama yine de haklısın. Jason'a karşı öyle haşın davranmamalıydım... ve ondan özür dileyecektim.' 'Ben diledim zaten,' dedi Nina, 'senin adına. Aslında ne kadar iyi biri olduğunu, ne kadar akıllı ve komik olduğunu, böyle davranmak için mutlaka bir nedeninin olması gerektiğini söyledim ona... Bir nedeni varmış işte' (Clements, 2018, s.158)."

"İkisi de buna güldü. Ardından, 'Dinle, bir de kardeşine ondan özür dilediğimi söyle, tamam mı? Sen kickball'da o sayıyı yaptığının ertesi günü onu duvara ittim, ucuz bir hareketti,' dedi Kent. 'Tamam, söylerim.' (Clements, 2018, s.218).

"Farkındayım, bazen gerçekten çekilmez bir yaratık olabiliyorum. Ama elimden başka türlü davranmak gelmiyor her zaman. İşleri iyice bozduğumda, özür dilemek de tek başına çare olmuyor. Biraz zaman geçmesi gerekiyor mutlaka. Yarattığım olumsuz havanın dağılması, unutulması için zaman gerekiyor. İşte kitap okumak, bu zamanı sağlayan harika bir araçmış meğer (Soysal, 2020, s.72-73)."

Kitaplardan alınan örnekler değerlendirildiğinde; düşüncesiz bir şekilde kırıcı konuşma ve arkasından gelen pişmanlıkla konuşmayı düzeltme isteği, fiziksel şiddet gösterme ve devamında özür dileme, etrafa rahatsızlık verme ama bu verilen rahatsızlığın farkında olarak durumun değişmesini bekleme gibi hem iyi hem kötü davranışları barındıran örnek kahramanlar görülmektedir. Kitaplar genel olarak değerlendirildiğinde kahramanlarda iyi davranışlarının yanında yer alan kötü davranışlarının daha çok yalan söylemek olduğu ama kahramanların yalan söylemekten de rahatsızlık duyduğu fark edilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının hazırlanan rubriğin dokuzuncu maddesine (*Hedef okuyucunun, ele alınan problem üzerinde özdeşim kurabileceği kahramanlar bulunmaktadır*) göre yüzdelik değeri %94.7 olarak bulunmuştur. Bu sonuç,

incelenen on dokuz çocuk kitabının %94.7lik kısmının hedef okuyucunun, ele alınan problem üzerinde özdeşim kurabileceği kahramanların bulundurduğunu göstermektedir. Madde kapsamında kitaplardan verilen örnekler şu şekildedir:

“Okuma Karşıtları Kulübü (Cıma, 2019)” isimli eserde Leo ve arkadaşları için kitap okumak dünyanın en sıkıcı eylemidir. İnsanların o minik minik yazılı sayfalarda ne bulduklarını asla anlamazlar. “Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi (Dubini, 2019)” isimli eserde Anna, kitap okumaya başladığı zaman; bacakları ağrımaya başlar, gözleri yanar ve esnemekten yüzü gözü birbirine girer. Büyükler baskı yapmasa ve çocukların bir seçim şansı olsa Anna tek bir sayfa bile okumayacaktır. “Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum (Solminihac, 2020)” isimli eserde Stefan kitap okumaktan korkmaktadır. Kitabın içerisinden karşısına ya zürafalar çıkarsa? Kitabın içinde ya hiç bilmediği kelimeler bulursa? Bu korkularının yanında ona destek olacak birisi gerekmektedir. “Vahşi Kitap (Villoro, 2018)” adlı eserde Juan için kitap okumak başlarda özel ve eğlenceli bir eylem değildir. Okumayı sıradan bulur ve okumak onun için ekstra bir anlam taşımaz. “Peri Cadı (Bosnyak, 2016)” isimli eserde Laci okuma becerisi yüksek bir çocuktur ancak etrafındaki birçok okul arkadaşının okumak ve kitaplarla arası iyi değildir. Laci ve Aranka Mort, diğer çocukların değişiminde rol oynayacaktır. “Eyvah Kitap!” adlı eserde Soysal (2020), binden fazla ortaokul ve lise öğrencisinin kitaplar ve okuma eğilimleri üzerine anlattığı gerçek hikâyelerden esinlenmiştir. Sürekli “Odana git, kitabını oku!” denenler, bilgisayar ile kitap arasında seçim yapmaya zorlananlar, kitap okuduğu anlaşılırsa “karizmasının çizileceğini” düşünenler, ailesi hiçbir şekilde kitap okumazken tatilde dahi kitap okuması beklenenler, öğretmenin ödev olarak verdiği kitabı “iğrenç” bulanlar ve diğerleri bu hikâyelerin anlatıcısı olmuştur. Kitap bu yönden birçok farklı okuyucuya, okuma eğilimleri hususunda özdeşim kurma açısından zengin içeriğe sahiptir. Verilen örnekler değerlendirildiğinde, hedef okuyucunun okuma tutumlarının iyileştirilmesi hususunda özdeşim kurabileceği kahramanların bulunduğu görülmektedir.

4.1.3. Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Eserlerin İleti Açısından Uygunluğuna Dair Bulgular

Hazırlanan rubrikte belirtilen altı madde (M10, M11, M12, M13, M14, M15), eserlerin ileti yönünden incelenmesini içermektedir. Eserler ileti yönünden incelenmiş,

her bir eserin ileti alt boyutundaki yüzdelik değeri ve tüm kitapların ileti alt boyutundaki yüzdelik değeri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Eserlerin İleti Alt Boyutuna Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Eserler	M10	M11	M12	M13	M14	M15	%
Okuma Karşıtları Kulübü	1	1	1	1	1	1	100
Peri Cadı	1	1	1	1	1	1	100
Yuan Huan’ın Kulübesi	1	1	1	1	1	1	100
Ben Bir Kitapsavarım	1	1	1	1	1	1	100
Eyvah Kitap!	1	1	1	1	1	1	100
Kitaplardan Korkan Çocuk	1	2	1	1	1	1	83.3
Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	1	1	1	1	1	1	100
Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	1	1	1	2	2	1	66.6
Sakız Sardunya	1	2	1	1	1	1	83.3
Vahşi Kitap	1	1	1	1	1	1	100
Gizemli Kütüphaneci	1	1	1	1	2	1	83.3
Kaybedenler Kulübü	1	2	1	1	1	1	83.3
Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	1	2	1	1	1	1	83.3
Kitapçı Dede ve Ben	2	2	1	1	1	1	66.6
Benjamin Okumayı Sevmiyor	2	2	1	1	1	1	66.6
Limon Kütüphanesi	1	0	1	1	2	1	66.6
Matilda	2	2	1	1	2	1	50
Sevgili Öğretmenim	2	0	1	1	1	1	66.6
İlk Romanım	0	0	1	1	2	0	%33.3
Genel Ortalama							%80.7

Tablo 12’de görüldüğü üzere on dokuz çocuk kitabının her birini ileti alt boyutuna göre incelediğimizde, *Eyvah Kitap!*, *Yuan Huan’ın Kulübesi*, *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum*, *Peri Cadı*, *Vahşi Kitap*, *Okuma Karşıtları Kulübü*, *Ben Bir Kitapsavarım* %100; *Kitaplardan Korkan Çocuk*, *Kaybedenler Kulübü*, *Sakız Sardunya*, *Gizemli Kütüphaneci*, *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi* %83.3; *Kitapçı Dede ve Ben*, *Limon Kütüphanesi*, *Sevgili Öğretmenim*, *Benjamin Okumayı Sevmiyor*, *Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk* %66.6; *Matilda* %50; *İlk Romanım* %33.3 oranında ileti alt boyutunu karşılamaktadır. İncelenen on dokuz kitabın ileti yönünden yüzdelerinin ortalaması hesaplandığında kitapların %80.7lik kısmının, ileti yönünden, öğrencilerin okuma

tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilirliği konusunda uygun olduğu söylenebilir.

Ayrıca rubriğin ileti alt boyutunda yer alan altı maddenin (M10, M11, M12, M13, M14, M15) incelenen on dokuz kitaptaki uygunluğuna dair frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

İletiyeye Dair Maddelerin İncelenen Tüm Eserdeki Uygunluğuna Dair Bulgular

	Kitaplardan Korkan Çocuk	Eyvah Kitap!	Matilda	Kaybedenler Kulübü	Yuan Huan’ın Kulübesi	Kitapçı Dede ve Ben	Sakız Sardunya	Gizemli Kütüphaneci	Limon Kütüphanesi	Sevgili Öğretmenim	Tek Başına Okumaktan Korkuyorum	Peri Cadı	Vahşi Kitap	İlk Romanım	Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi	Okuma Karşıtları Kulübü	Benjamin Okumayı Sevmiyor	Ben Bir Kitapsavarım	Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	f	%
M10	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	2	1	1	19	73.7
M11	2	1	2	2	1	2	2	1	0	0	1	1	1	0	2	1	2	1	1	19	47.4
M12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	100
M13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	19	94.7
M14	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	19	73.7
M15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	19	94.7

Tablo 13’e göre rubrikte bulunan ve ileti alt boyutunda yer alan maddeleri tek tek ele aldığımızda on dokuz çocuk kitabının, on dokuz çocuk kitabının, rubriğin onuncu maddesine (*Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir*) göre yüzdelik değeri %73.7 olarak bulunmuştur. Bu sonuç incelenen on dokuz çocuk kitabının %73.7lik kısmının, hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dair bazı eserlerden örnekler aşağıdaki şekildedir:

“O zamandan beri, kitapsavar Albert oldu mu size kitapsever Albert! Çünkü kitabın tadına bir kez bakınca bir daha bırakamazsın! (Guridi, 2020, s.43)”

“Günler boyunca üçüncü dileğim ne olsun diye düşündüm ama bir türlü karar veremedim. Bu sabah aklıma bir fikir geldi. Sizin olsun! Evet, size bir dilek hediye ediyorum. Hadi, şimdi söyleyin! Öyle bir macera ki... OKUMAYA BAYILACAĞIM! (Dubini, 2019, s.43)”

“O akşam evde, kendimi Carlotta'nın kitabını düşünürken buluyorum: Kitabı beğenmiştim ve başka bir kitap okumak istiyordum. Bu çok tuhaf çünkü Okuma Karşıtları Kulübü'nün başkanı olduğumu unutup Carlotta'dan bir öneride bulunmasını istemeye karar veriyorum (Cıma, 2019, s.39).”

“‘Yine de, okumayı bilmekten korkuyorum,’ diyorum kitaba. ‘Çünkü... ya senin yüzünden yapayalnız kalırsam?’ ‘Her zaman yalnız olmayacaksın ki,’ diyor kitap. ‘Başka arkadaşlar bulacaksın. Hem, ben de buradayım.’ ‘Aynı şey değil,’ diyorum. Ama kitabın her şeye bir yanıtı var! ‘Ne olmuş yani?’ diyor. ‘Her şeyin aynı kalmaması daha iyi.’ Madem öyle, deneyeyim bari. Önce ağır ağır ilerliyorum, çünkü tökezlemekten hâlâ korkuyorum. Fakat sonra, yavaş yavaş güven kazanıyorum. Kitap beni yüreklendiriyor: Yanılsam da, her şeyi anlamasam da, karşılaştığım ilk zorlukta durmamamı öğütüyor. Ve az sonra, nerede olduğumu bile bilemez hâle geliyorum! Kitap beni ele geçiriyor. Tutsak oluyorum ama bu tutsaklık benim hayal ettiğim şeye hiç benzemiyor (Somınıhac, 2020, s.55-56).”

“İlhami o akşam yatağına uzandığında hikâyelerin güzel şeyler olduğunu düşündü. Her birini dinlerken sanki kendi başından geçiyormuş gibi heyecan duymuştu. Bir de güçlü olduğunu hissetmişti. Dünyaya hükmedercesine bir güç... ama iyi şeyler yapmak için. Bu değişimi Yuan Huan'a borçlu olduğunu biliyordu (Sertbarut, 2019, s.113).”

“Çocukluğumdan beri geceleri buluşan görünmez arkadaşlarım olduğunu hayal ederdim ama bu arkadaşların kitaplar olabileceğini hiç hayal etmemiştim. Artık biliyordum. Bütün kitaplar bir okur onları uyandırınca kadar uyur ve içlerinde onu yazan insanın gölgesi yaşar (Villoro, 2018, s.238). (...)Kendimi en yalnız hissettiğim, en sıkıntılı zamanlarımda kitaplar benim yoldaşım oldular. O zamandan beri iyi günde, kötü günde hep yanımda oldular. Ve sonunda, bir sır gibi sakladığım bu hikâyeyi size anlatabildim... (Villoro, 2018, s.268)”

“Önünde açık duran Ray Bradbury'nin kitabına bakıyor, şimdi de Nina'yı düşünüyordu, onun ne kadar değiştiğini. Ama... değişmiş miydi? Belki de kendisi onun hakkında böyle düşünüyordu, değişen tek şey buydu belki. Ancak... tek değişen onun Nina hakkında düşündükleri değildi. Her şey değişmişti kitaplar bile. Eskiden, kitap okumak kimsenin onu rahatsız edemeyeceği ya da onunla konuşamayacağı ya da ona aslında yapması gereken şeyleri hatırlatamayacağı bir yere kavuşmak gibiydi. Ya şimdi? Kitaplar artık yalnızca Alec'i düşündürüp durur olmuştu... kendisi hakkında, Nina hakkında, herkes hakkında... bütün dünya hakkında. Hatta Örümcek Ağı bile bambaşka görünüyordu şimdi. Alec kitabın komik yanlarına bayılırdı, hâlâ gülümsetiyorlardı onu, ama artık daha çok gerçek yaşamı, ailesini düşündürüyordu. Ya Fern'ün küçük erkek kardeşi, Avery? Artık ona hep Luke'u anımsatıyordu. Ya o çiftlik, avlusu ve panayır? Hepsî farklıydı artık. Kitap ona mevsimler, büyümek ve hatta ölüm gibi, önüne geçilemeyen değişiklikleri düşün dürüyordu ve arkadaşlığı... gerçek arkadaşlığı.” (Clements, 2018, s. 228).

Eserlerden alınan örnekler değerlendirildiğinde; kahramanların, iç dünyalarında değişimler yaşadığı görülmektedir. Bu değişimlerin konusu, kahramanların kitaplar hakkındaki düşünceleridir. Kahramanlar, kitapların kendi hayatlarındaki etkileri ve yansımalarıyla yüzleşerek okuma ve kitaplar hakkındaki düşünce ve hislerinde olumlu yönde değişime gitmişlerdir.

Tablo 13 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının hazırlanan rubriğin on birinci maddesine (*Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış*

değişiklikleri görülmektedir) göre yüzdelik değeri %47.4 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %47.7lik kısmının, hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri içerdiğini göstermektedir. Bu bulgulara dair bazı eserlerden örnekler aşağıdaki şekildedir:

“Tek bir kitabın bile kapağını açmamıştım ve bu yaramaz tavşan beni meraklandırıyordu. Dolayısıyla, akşam yatma saati geldiğinde yastığın altına sakladığım kitabı çıkarıp okumaya koyuldum. Ve inanılmaz bir şey oldu! Kitabı bir türlü elimden bırakamadım! Sayfaları peş peşe nefesimi tutarak okudum. Bir maceraperesti Paris’ten İstanbul’a kadar adım adım izledim. Başından geçenlere ve keşiflerine ortak oldum (Guridi, 2020, s.22). ”

“Annem beni çağırıyor, akşam yemeği hazırmış. ‘Leo, aşağı gel hadi, ne yapıyorsun?’ ‘Kitap okuyorum!’ diye cevap veriyorum hiç farkında olmadan. Okuyor muyum?! Ne zirvalıyorum ben! Okuduğumun farkına varmamıştım. Ya şimdi? Eğer kitap okuyorsam, nasıl Okuma Karşıtları Kulübü’nün başkanı olacaktım? (...) Yemekten sonra, yatağımın altındaki kitaptan başka bir şey düşünemez oluyorum. Saat geç oldu, çoktan yorganın altına girmiş olmam gerekir. Ama başıboş dolaşan bir köpek gibi odanın içinde gezip duruyorum. Kitabı yatağın altından çekip alıyorum, bir tür robot gibiyim, bulamadığım bir cevap arıyorum, öyleyse ne yapayım? Okuyorum. İnanılmaz bir hikâye. Çok neşeli bir hayalet var, bir şatoda yaşıyor, ama kendisini çok yalnız hissediyor ve bir maceraya atılıp kendisine arkadaşlar aramaya çıkıyor. Fakat kim ister ki bir hayaletle arkadaş olmayı? Neyse ki isteyen birileri çıkıyor, hayalet yana yakıla arkadaş ararken gerçek bir arkadaş, hatta bir kız arkadaş buluyor. Hikâye su gibi akıp gidiyor, sanki ben de içinde yıkıyorum, kendimi akıntıya bırakıyorum. Gizli bir sığınak gibi yatağın altına uzanmış hayaletin ve yeni kız arkadaşının hikâyesini okumaya devam ediyorum. Kitaptan kendimi alamıyorum (Cıma, 2019, s.32). (...) Yalnız kaldığımda kendimi elimde kitapla buluyorum. Ne yapacağım şimdi? Kulübün kurallarına saygılı davranarak kapı çarpmasın diye önüne mi koysam? Yapamıyorum. Yatağa uzanıp okumaya başlıyorum. Bu kitabı da bitiriyorum. Yeni bir kitabı daha okumuş oldum. Hem de sonuna kadar. Utançtan öleceğim! Her şeyi arkadaşlarıma itiraf etmem lazım... yoksa ne kulüp başkanlığı! (Cıma, 2019, s. 49). ”

"Stefan, öyle değiştin ki seni tanımakta zorlanıyorum," diyor annem. Ama kendimden söz edesim yok. Onun yerine, daha çok okumak istiyorum. Dünya öyle büyük ki! Bir akşam annem kapıyı tıklatıp odama giriyor. Geldiğini biliyorum ama kafamı kaldırmıyorum. Sanki bana söyleyecek bir şeyi var. Ama ne olduğunu bilmiyorum, hatta belki o da bilmiyor. Kendisine biraz yer açabilir miyim diye soruyor. Oturuyor ve beklemeye koyuluyor. Neyi bekliyor? ‘Benimle birlikte okumak ister misin?’ diye soruyorum. Ama eskisi gibi yakararcasına sormuyorum bu soruyu. Annem, ‘Çok sevinirim Stefan,’ diyor. Ve öyle yapıyoruz. Birlikte okuyoruz. Birer paragraf mı? Tamam, birer paragraf. Hadi bakalım! Kitabın sonunda annem, "Ee Stefan?" diyor. ‘Ne değişti?’ Sorusunu düşünüyorum, sonra konuşuyorum. ‘Tam olarak haklı değilsin anneciğim,’ diyorum. ‘İnsan büyüdükçe, yalnız olmayı öğrenmiyor sadece. Başkalarıyla birlikte olmayı da öğreniyor. Duruma göre bazen yalnız, bazen başkalarıyla birlikte oluyor’ (Sominihac, 2020, s.64)."

“ (...) Tam o sırada kütüphanenin kapısının oynadığını fark ettim. Birisi anahtarı sokmuş, kapıyı açmaya çalışıyordu. Aslında buna deli gibi sevinmem gerekirdi. Birinin hapis kaldığım bu yerden beni kurtarmak için ortaya çıkmasını o kadar umut etmişim ki. Fakat artık kimseyi görmek istemiyordum. Küçük prensesim ve bütün bu kitaplarla keyfim yerindeydi (Tournade, 2021, s.71-72). (...)Bekleyin! Gitmeden önce bir kitap almak istiyorum! Babamın ağzı açık kaldı. Annem şaşkınlıkla bakıyordu bana. Yalnızca öğretmen konuştu: ‘Elbette, Hugo! Hadi çabuk ol.’ Sonuçta kimse beni kırmak istemiyordu. Hemen masal kitabımın yanına koşturdum ve ters çevirmemeye dikkat ederek onu aldım. Herkes bana büyük özen gösteriyordu. Eve dönünce, annem beni yatağa götürdü ve bir bebekmişim gibi yatağımın kenarında oturdu. Babam düzenli aralıklarla odamın önünden geçip ağız dolusu gülümsüyordu. ‘Canın isterse uyumadan önce biraz televizyon seyredebilirsin,’ bile dedi, aşırı bir kibarlıkla. ‘Hayır, teşekkür ederim baba, okumayı tercih ederim,’ diye yanıtladım onu gururla. Ama bu sefer sözlerim doğruydı. Rol yapmıyordum. Hayatımda ilk defa içimden hiç televizyon izlemek gelmiyordu. Tek bir arzum vardı: Kalın kitabımı açıp yeniden küçük prensesimi bulmak ve bütün dünyanın en harika ve tuhafına salllarında yaşayan karakterle

karşılaşmak. Böylece el fenerimi yakarak yorganımın altın da iyice gözden kayboldum. Birazdan külkedisi ve onun sihirli dünyasıyla yeniden buluşacaktım. Yavaşça onun düştüğü sayfayı açtım. Orada, küçük kırmızı elbisesini giymiş, ayaklarında küçük bezelyeden ayakkabılarıyla aynanın önünde dans eden prensesi buldum. Sözle anlatılamaz bir keyifti bu benim için. O gece, yorgun ve üzgün hissetmesine rağmen Hugo sabaha kadar okumaya devam etti. Kâğıttan küçük prenses sayesinde okumak artık ona inanılmaz bir mutluluk veriyordu (Tournade, 2021, s.79). Ve o günden sonra Hugo okumayı bir daha hiç bırakmadı (Tournade, 2021, s.80)

“Alec de gülümseyerek başıyla onayladı. O da çaktırmadan Kent'e bir göz atınca aynı şaşkınlığı yaşadı. Kent hiç kıpırdamadan oturmuş, gözleri kitaba mihlanmış vaziyette, tıpkı bütün kalelerin savunulduğu bir maçta kickball atışı yaparcasına pürdikkat kesilmişti. Neden olmasındı ki? Kütüphanecinin dediği gibi, bazı kitaplar enayi ayartmakta garantiliydi -ve Ormanda Tek Başına bu konuda tartışmasız bir numaraydı (Clements, 2018, s.183). (...)Alec elini sırt çantasına daldırıp, bir kütüphane kitabı daha çıkararak masanın üstünden kaydırıldı. Şimdi bitirdiğin kitap var ya? O hikâye devam ediyor. Başka bir şey söylemedi, ancak bu kadarının yeterli olup olmayacağından emin değildi. Ama yarım saat sonra Alec şöyle bir bakınca, Kent'in aynı aç gözlerle pürdikkat okumakta olduğunu gördü; hikâyenin içine gömülmüştü. Alec son iki gündür ikinci kez küçük bir mucizeye tanık olduğunu düşündü (Clements, 2018, s.187).”

“Okulun yarısı Ignac'ın yemek yemesine bakmıyordu, aslında bu da kendi başına sıradan bir görüntü değildi ama artık buna alışmışlardı. Alışılmadık olan şey oğlanın kitap OKUMASIYDI!!! Ne olduğunu tahmin edebilirsin. Sandor'un verdiği, kütüphaneden alınma Pal Sokağı Çocukları'nı. 'Yanlış mı görüyorum cicim, Ignac kitap mı okuyor?' diyerek şaşkınlık geçirdi Cici Teyzeler'den biri ve anlamlı anlamlı ablasıyla bakiştılar. Bir anlığına sanki surat asar gibi oldular fakat sonra koca gülücüklerle yemek dağıtmaya devam ettiler. 'Görüyor musun moruk?' diyerek yanına oturdu Sandor. 'Neyi?' 'Kitabı Ignac'a verdim. İkna etmek kolay olmadı ama okumaya başladığından beri kimseyle tek kelime konuşmuyor. Merdivenlerden yuvarlanmadan yemekhaneyi bulabilmesi bir mucize. Biliyor musun, yürürken bile okuyordu.' (Bosynak, 2016, s.98-99)”

Eserlerden alınan örnekler değerlendirildiğinde, kahramanlarda okuma ve kitaplar konusunda olumlu yönde davranış değişiklikleri yaşandığı görülmektedir. Kahramanların bu değişimleri, genel itibarıyla çocuğun tesadüfi bir şekilde ya da bir rehber aracılığıyla kitapla ve okumayla daha yakından bir ilişki içine girmesiyle olmuştur. İncelenen kitaplarda aktarılan duruma göre, kahramanlar okumaya karşı olumsuz bir ön yargı içerisinde oldukları için kitaplara yaklaşmamaktadır. Ancak arkadaşlık, sevgi, saygı duyma, merak gibi teşvik edici duygular sayesinde kitaplara yaklaşan kahramanların ön yargılarının kırıldığı ve merak duygusu ile okuma faaliyetini devam ettirdikleri görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, on dokuz çocuk kitabının hazırlanan rubriğin on ikinci maddesine (*Hedef okuyucunun gereksinimlerine uygun olan davranış ve tutumlar yer almaktadır*) göre yüzdelik değeri %100'dür. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının hepsinin hedef okuyucunun gereksinimlerine uygun olan davranış ve tutumları barındırdığını göstermektedir. Bu bulgulara dair bazı eserlerden örnekler aşağıdaki şekildedir:

“Carlotta hep kitap okur. Ne yazık, çünkü ben Okuma Karşıtları Kulübü’nün başkanıyım, onunla takılamam. Carlotta’nın yaptığı her şey güzel görünür. Şu anda da sarı kapaklı kalın bir kitap okuyor. Bir ders kitabı değil bu. Kitabı sırasının gözünde tutuyor ve açabildiği zaman okuyor. Okuyor, okuyor, okuyor. Acaba bu nedenle ezbere gibi dile getirdiği şeyler hep yerinde sözler oluyor? Okuduklarını sarı sayfalardan sanki gözleriyle içiyor, sonra da doğru zamanda dışarı çıkarmak için dilinin altında hazır tutuyor (Cima, 2019, s.12-13).”

“Doğru, telefon şirketinin adı ama yazarla da bağlantılı Çinli bir iş adamı vardı, pek çok şirketi, kabarik banka hesapları, emrinde binlerce çalışanıyla çok ünlüydü. Dert ettiği tek şey, kızı Lien’in kitap okumamasıydı. Bir gün Lien’in cep telefonuna bağlanıp ona hikâyeler anlatmaya başladım. Tam on beş farklı hikâye... Lien, bağlantımız kesildikten sonra hikâye dinlemeye doyamadığı için kitaplara dadandı. Seçtiği kitapların çoğu Yuan Huan’inkilerdi. Babası bu mucize gibi değişim yüzünden kendini Yuan Huan’a borçlu hissetti, ona teşekkür için ulaşmak istedi ama öldüğünü öğrendi. İşte o zaman yazarın adını bir firmasında yaşatmaya karar verdi. Yeni kurduğu tele fon şirketinin adı bu yüzden Yuan Huan oldu (Sertbarut, 2019, s.125).”

“Nazım Bey babacan bir tavırla gülümsedi. ‘Bak sana bir hikâye anlatayım. Yıllar önce bu kasaba da kitapları çok seven bir oğlan yaşarmış. Etrafındaki kimse onun gibi okumaya düşkün değilmiş. Anne babası, arkadaşları, akrabaları... Hiç biri onun bu tutkusunu anlamazmış.’ Sakız Sardunya merakla dinliyordu. ‘Babası oğlanın kitap sevgisini desteklememiş. Yeter artık, elinde kitap görmek istemiyorum. Sana okumayı yasaklıyorum,’ demiş. Oğlan tarlada çalışmaya başlamış. Ama aklı fikri kitaplardaymış. Bir sabah toprağı sürerken bir küre bulmuş. Üzerinde taşlar varmış. Alıp eve getirmiş. Orada, kitapların yanında kürenin canlandığını fark etmiş. Heyecanlanmış. Küre ona bir şey söylüyormuş. Bir başka diyarın var olduğunu anlatıyormuş. Oğlan büyümüş. Askerliğini yaptıktan sonra memleketine dönmüş. Bir kitapçı-kurtasiye dükkânı açmış.’ Sakız Sardunya soluğunu tuttu. ‘O oğlan siz miydiniz?’ Nazım Bey başını salladı. ‘Bendim ya.’ (Şafak, 2016, s.142-143)”

“Akşam olurken bu çok ilginç kitabın neden ‘Balıkçı ve Oltası’ bölümünde olduğunu daha iyi anladım. O benim yemimdi ve beni avlamıştı. Onun sayesinde bana dayanılmaz görünen bir günü atlatmıştım. Bütün gece okumaya devam ettim. (...)Günün ilk ışıkları beni elimde açık bir kitapla yakalayarak şaşırttı. O zaman bir iki saat uyudum. Sonra birkaç kurabiye almak için aşağıya indim ve sonra yatakta okumaya devam ettim. Bütün gün başka hiçbir şey yapmadım (Villoro, 2018, s.260).”

Eserlerden alınan örnekler değerlendirildiğinde; hedef okuyucunun gereksinimi olan okuma becerisini edinmiş olma, okuma alışkanlığını devam ettirebilme, okumaya ve kitaplara karşı iyi bir yaklaşıma sahip olma gibi konularda örnek olacak davranış ve tutumların yansıtıldığı görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının rubriğin on üçüncü maddesine (*Hedef okuyucunun probleminin çözümüne dair motive edici unsurlar bulunmaktadır*) göre yüzdelik değeri %94.7 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %94.7lik kısmının kitaplarda hedef okuyucunun probleminin çözümüne dair motive edici unsurlar bulundurduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dair kitaplardan örnekler aşağıdaki şekildedir:

“İşin kötüsü ertesi gün ondan sonraki gün ve onu izleyen günler boyunca tavşan yerinden kıpırdamadı. Tıpkı ailem gibi iştahla, bir kitabın ardından diğerini bitiriyordu. Onu bazen kahkaha atarken yakalıyordum. Kimi zaman da gözündeki yaşı siliyor ya da yerinden sıçırıyordu. Tavşanı bu kadar etkilediğine göre, bu kitaplarda özel bir şey olmalı, dedim kendime (Guridi, 2020, s.21).”

“Herkes en çok hoşuna giden şeyi okur’ der annem her zaman. Örneğin Elisa vampirleri seviyor, ağabeyin Tobia ise hikâyeleri, baban gezi kitaplarını, ben ise anı kitaplarını seviyorum. Ya sen? ... Annem pes etmiyordu. Ona göre sorun, henüz mükemmel kitabımı bulamamış olmamdı! Öğretmenim Anna, mükemmel kitabın okumaktan asla bıkmayacağım kitap olduğunu söyledi (Cornelli, s.11).”

“Her zevke uyacak sürüsüne bereket değişik güzel hikâye vardır. Güldüren, maceralı, heyecanlı hatta bazen biraz üzücü hikâyeler vardır; arkadaşlık üzerine, hayvanlarla ilgili, geçmişten ya da gelecekte söz eden hikâyeler; hayaletler, büyücüler, cadılar, prensler ve prensesler üstüne fantastik hikâyeler vardır (Cima, 2019, s.65). (...) İşte kitap okumanın bize sağladıkları: 1. KELİME HAZİNEMİZİ ZENGİNLEŞTİRİR. Daha çok kelime öğrenir, daha düzgün konuşuruz. Üstelik yabancı dilleri de daha kolay öğreniriz! 2. HAYAL VE İFADE GÜCÜMÜZ GELİŞİR. Hayal gücümüzün gelişmesi, dünyamızı anlamamızı ve değerini bilmemizi sağlar. Farklı duyguları bir araya getirmemize ve başkalarıyla daha iyi anlaşmamıza yardım eder. 3. DÜNYAYI VE KENDİMİZİ TANIMAMIZA YARDIM EDER. Okuduğun hikâyeler sayesinde, seni korkutan bazı şeyleri ve bu durumda nasıl davranman gerektiğini anlarsın. Böylece daha bilinçli ve cesur olursun. Ayrıca çocukluğundan beri kitap okuyan biri, büyüdüğünde de kitap okumaya devam eder ve okulda da hayatta da başarılı olur (Cima, 2019, s.66-67).”

“O andan sonra, her akşam annemle okumaya başlıyoruz. Bir dolu farklı şey okuyoruz: Çizgi romanlar, romanlar, dinazorlar hakkında kitaplar, hatta bazen gazeteden sayfalar... Annem, okumanın dayanıklılık meselesi olduğunu söylüyor, tıpkı yüzme, bisiklet veya resim gibi: Yaptıkça, yapması kolaylaşıyor. İlerliyorum. Okulda artık neredeyse hiç 3 yok. Bayan Valmor beni yüreklendiriyor, hatta kutluyor (Solminihac, 2020, s.38). (...) Sonra annem bana birkaç kitap daha alıyor. Üstelik ne doğum günüm ne de öyle bir şey. Hediyeleri çok seviyorum, o nedenle hediyelere layık olmaya çalışıyorum. Bazen, ertesi gün okul yoksa okuyoruz, okuyoruz... Öyle ki gözlerim kapanyor, dudaklarım aralanıyor ve sonunda koca ağzım, yüzüme hâkim oluyor. Ama yetmiyor. Kütüphaneye gidip kitap ödünç alıyoruz. Yağmurlu günlerde okula bir kitap götürüyorum. Öyle günlerde, bahçenin bin bir çığlıkla çınlayan ve yankılanan üstü kapalı kısmında, diğer herkesin ortasında, yalnız kalabileceğim sakin bir köşeye çekiliyorum. Gerçi bu birkaç dakikadan fazla sürmüyor; çünkü değişik tokuş edilecek kartlar, yapılacak lastik bilezikler, tavana dikilecek toplar var... Ama denemesi bile güzel. Annem, ‘Okudukça iştahın açılır,’ diyor. Ve herhâlde doğru ki artık her akşam karnım acıkıyor (Solminihac, 2020, s.40-41). (...) Kitabın haktan gelmem sekiz gün sürüyor. Kitabı okula götürmüyorum, bahçenin sakin kısmında çıkarıp okumuyorum. Hatta ondan ne Bayan Valmor’a, ne Luiz’e, ne de bir başkasına söz ediyorum. Kitapla baş başa kalıyoruz. Hangi kitap mı? Hangi kitap olduğunu bilmek mi istiyorsunuz? Hah, söylemem ki. Siz de arayın, siz de kendi kitabınızı bulun. Sonra, annemden başka kitaplar da istiyorum. Akşam yemeğimi hızla bitiriyor, kitaplarla buluşmak için odama koşuyorum (Solminihac, 2020, s.62).”

“Evet, imkânsız, zaman makinesi diye bir şey yok ama hikâyeler var’ dedi telefondaki ses. ‘Hikâyelerle her yere gidebilirsin’ (Sertbarut, 2019, s.54). (...) Daha fazlası olacak. Yalnızca okunmayacaksınız, onların odasında dolaşmaya başlayacaksınız. Lafın gelişi oda diyorum; onların sokağına, mahallesine, neredeyse oraya gideceksiniz. Eğer bir çoban hikâyesi okuyorsan çoban seni

buradan alacak, dağ başında bulunduğu noktaya taşıyacak; o kendi yalnızlığından kurtulacak, sen de bu beton duvarlardan kurtulacaksın. Okuldaki çetenin köşeye sıkıştırdığı bir çocuk, seni yardıma çağırarak, onunla birlikte karşı tarafa yumruk atmanı sağlayacak; o da kurtulacak, sen de kurtulacaksın (Sertbarut, 2019, s.89). (...)Hikâyelerin içinde dolaşmanın başka yolları da var İlhami, Tünel Kazan Çocuklar'ı anımsa... Onları özgürlüğe kavuşturan şey, bir telefon kulübesi değildi. İyi bir kitap, tüm bağlantılardan daha değerli (Sertbarut, 2019, s.124)."

"Konu o kadar ilgimi çekmişti ki yemek yemeyi unuttum. Önce ayakta okudum, sonra yere oturup okudum. Kuşaklar boyunca bir labirentin dışında hiçbir yer görmeden yaşayan aileler olduğunu öğrendim. Birden, bir saatim olduğunu hatırladım. Okuyarak o kadar güzel vakit geçirmiştim ki bütün gün bir kez bile saate bakmamıştım. Saat gecenin on ikisiydi! Dayım beni merak etmiş olmalıydı. Dönmeye karar verdim. Ama tam o sırada bir kitap dikkatimi çekti: Harflerin Saati. İlk cümlesi şöyleydi: 'Bütün zamanlar bu kitapta (Villoro, 2018, s.164). '"

"Öğle yemeği biter bitmez, sosyal bilgiler dersi başlamadan önce doğruca kütüphaneye koşmuş, soluk soluğa başvuru masasına gitmişti. "Merhaba, Bayan Haddon. Şey, hani şu tipler vardır ya, hani okumayı saçma bir şey olarak gören enayiler? İşte öyle bir oğlanın sevebileceği bir şey bulmam gerek; direnemeyip sevebileceği bir şey. Kütüphaneci gülümsedi. 'Biz onlara enayi demiyoruz, 'isteksiz okuyucu' diyoruz ve böyle çocuklar için listelerce kitap var. Kaçınıcı sınıfta?' Alec'in yanıtı üzerine, klavyesini tuşlayıp ekranı inceledikten sonra, onun görebileceği şekilde çevirdi. 'Bu, şahane bir listedir; kesinlikle şaşmaz sonuç veren kitaplar. Bunların çoğunu okumuşsundur, birini seç işte. Bu kitapların enayi ayartan olduklarına garanti veririm!' (Clements, 2018, s.181-182)."

"Lisiella'ya şöyle dedim. 'Okumak her şey içindir. Gerçek hayatta gidemeyeceğin yerlere gidebilirsin. Olamayacağın kişiler olabilirsin. Yapmaya iznin olmadığı şeyleri yapabilirsin.' (Cotterill, 2019, s.118)"

"Belki de küçükken ona saatlerce kitap okuyan anne babasındaydı kabahat. Ya da Denizci Köpek'te, ya da Aç Tırtıl'da ya da Şapkalı Kedi'de. Ancak, kendini bildi bileli Alec'in kitaplara bayıldığına şüphe yoktu. Bir kere okumaya başladı mı, kitabı yarılmalıydı, çünkü ortasına gelinmişse, hikâyenin sonuna da gidilirdi mutlaka. Ve her ne olursa olsun Alec, okudukça hep sonrasını bilmek isterdi (Clements, 2018, s. 12)."

"Mavi Peri, 'Durun, ben ona anlatayım...' diyerek onları sakinleştirdi. 'Hazine adasına gitmek istersen bir kitap seni götürebilir. Bir prenses olmak istersen, bir kitap senin için şato olacaktır.' diyerek bana açıklamaya başladı. 'Gerçek bir çocuk olmak istersen' diye ekledi Pinokyo, 'bir kitap sana nasıl olacağını öğretebilir.' 'Bir arkadaşını kurtarmak istersen,' diye araya girdi kütüphane görevlisi, 'sadece dilemen yeter...' (Dubini, 2019, s.39)."

"Çok sık kitap okumuyorum zaten ben de. Ayda yılda bir. Ama dayım farklı düşünüyor. 'Kitap okumanın azı çoğu olmaz, oğlum!' dedi bana geçen gün. İnsan her yaşta başka okumuş. 'Akıllı insanla birlikte büyür, Ahmet. Akıllı büyüyen insana daha çok kitap gerekir,' diyor o. Ne demek istediğini anlamadım, ama iyi bir şey herhalde. Dayım, benim kendime göre kitap okuduğumu söyler. İnsanlara çok kitap okur, az kitap okur ya da hiç okumaz gibi etiket takmak doğru değilmiş. Bu yüzden, az kitap okuduğum için şikâyet eden öğretmenlerime iki çift lafı varmış (Soysal, 2020, s.37-38)."

Eserlerden alınan örnekler değerlendirildiğinde; çocuğun kitap okumayı istemeyişinin hâlâ kendine uygun bir kitap bulamamış olmasından kaynaklanabileceği, kitaplarda herkesin kendine göre bir şeyler bulabileceği ve herkese uygun bir kitabın mutlaka olduğu, okumanın çocuklara kazandırdığı nitelikler, çocuğun kendini yakın hissettiği bir rehber aracılığıyla yapılacak okuma faaliyetlerinin okuma konusunda teşvik edici olabileceği, çocuğun ilgi alanında olan bir kitapla karşılaşmasında okurken zamanın

nasıl geçtiğini anlamadan çok eğlenceli vakitler geçirilebileceği, isteksiz okuyucuları bile kendine çekmede usta olan kitapların bulunduğu, kitapların değişim ve gelişimlerde okuyuculara sunduğu katkılar gibi motivasyon içeren çözüm unsurlarıyla, hedef okuyucunun okuma konusundaki problemlerinin çözülmesinde istek duyacağı öngörülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının rubriğin on dördüncü maddesine (*Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir*) göre yüzdelik değeri %73.7 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %73.7lik kısmının olaylarının ele alınışında hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dair bazı eserlerden örnekler aşağıdaki şekildedir:

“O zaman anladı ki sadece çocuklar değil; kuşlar, balıklar, ejderhalar, hatta cadılar bile zaman zaman kendine göre zordu ve herkesin bir hikâyesi vardı. Anladı ki Sakız Sardunya hayatta kolay yol diye bir şey yoktu. Hangi yolu seçerlerse seçsinler, karşılarına daima engeller ve engebeler çıkacaktı. Evet, her patikanın kendine göre sınavları vardı. Bu aslında o kadar kötü bir şey değildi. Önemli olan yapabileceğinin en iyisini yapmaktı. Üstelik her zaman kazanmak gerekmiyordu. İnsan kaybederken de çok şey öğreniyordu. Ve eğer öğrenmek bir kazanımsa, demek ki insan kaybederken de kazanıyordu. Evet, her yenilgi bir kazanımdı aslında (...) (Şafak, 2016, s.134). ”

“ ‘Sırf okuma bildikleri için kitapları anladıklarını sanan insanlar vardır. Sana söylemiştim, kitaplar ayna gibidir. Herkes orada aklında olanı görür. Sorun şu ki içinde gerçekten ne olduğunu ancak doğru kitabı okuduğunda keşfedersin. Kitaplar zamansız ve riskli aynalardır. En özgün fikirleri bulmanı sağlarlar, daha önce sahip olduğunu bilmediğin şeyler getirirler aklına. Eğer okumazsan, bu fikirler aklında kapalı kalır, bir işe yaramaz. ’ Kitaplardan hiç aklıma gelmeyen şeyler de öğreniyorum, ’ dedim. ‘Elbette. Sihirli bir ayna, aynı zamanda bir penceredir, orada kendi düşüncelerini görürsün. Tabii başka şeyler de görürsün, uzak düşünceleri tanırırsın ve farklı dünyalara yolculuk edersin. Bir kitap en iyi ulaşım aracıdır. Seni uzaklara götürür, havayı kirletmez, gideceğin yere tam zamanında varır, ucuzdur ve asla başın dönmez. ’ ‘Ama bende kitaplar için özel olan ne var? İyi bir öğrenci bile değilim ki. ’ ‘Ah, sevgili Juan, büyük bir okura dönüşmek için çok çalışkan bir öğrenci olman gerekmez. Kitaplarım onları kimsenin sevmeyeceği gibi sevebileceğini ve onları şu eczanedeki güzel gözlü kız gibi çok sevdiğin biriyle paylaşabileceğini hissediyor (Villoro, 2018, s.109-110).”

“Keşke acısını çıkarmanın bir yolu olsaydı da... Alec okuduğu çeşitli kitapları zihninden geçirip, favori kahramanlarının, en büyük sorunlarını nasıl çözdüklerini, önemli savaşlarını nasıl kazandıklarını anımsadı. Cesaret her zaman önemliydi. Ve çaba. Ama yalnızca intikam peşinde koşan karakterler, onlar genellikle başarısızlığa uğruyordu. Zekâ her zaman işe yarıyordu; örneğin, bir plan hazırlama ya da bir sürpriz ögesinden yararlanmanın yolunu bulma konusunda... (Clements, 2018, s.181).”

“Okuduğu kitaplardan birinin kapağını gösterdi. ‘Örneğin bu kitap, Benim Adım LeBron James. Onu okumadan önce, ne kadar zor bir çocukluk geçirdiğini bilmiyordum, ama sonra takımının en değerli oyuncusu oldu! Ya Ormanda Tek Başına! O hikâyeyi o kadar çok okudum ki, ben de bir gün vahşi doğada kaybolacak olsam korkarım, ama hayatta kalmak için neler yapabileceğimi az çok bilir, kendimi tamamen çaresiz ve cahil hissetmem. Kitaplar bunu sağlar işte, cehaletimizi törpüler, kaygılarımızı azaltırlar. Kaygının azalması, öfkenin de azalmasını sağlar. Olay bu. Biz, Kaybedenler Kulübü’yüz. ’(Clements, 2018, s.243-244)”

Olayların ele alınışının hedef okuyucuyu cesaretlendirmesi hususunda, kitaplardan alınan örnekler incelendiğinde; hayatta her zaman zorlukla karşılaşılabilceği, değişim konusunda korkulmaması gerektiği, insanların kendilerini yetersiz ve güçsüz hissettiklerinde bunun bir yanılgı olduğunu fark etmeleri, iyi bir okur olmanın çok büyük bir çalışma gerektirmediği, cesaretli olmanın birçok konuda işe yarayacağı, okumanın cehaleti gidererek bilinmeyen şeyler hakkında duyulan kaygıyı ve öfkeyi azaltacağı gibi okuyucuyu cesaretlendirecek ifadelerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde on dokuz çocuk kitabının rubriğin on beşinci maddesine (*Ana düşünce, ibret ve ders şeklinde didaktik bir anlatımla değil, sezdirilerek verilmiştir*) göre yüzdeler değeri %94.7 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, incelenen on dokuz çocuk kitabının %94.7lik kısmının ana düşünceyi, ibret ve ders şeklinde didaktik bir anlatımla değil, sezdirerek vermiş olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları aktarılmış ve bu sonuçlar çerçevesinde çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bireyin yeni bilgiler edinmesinde bir aracı olan kitaplar, bireye yaşamadığı durumları ve olayları tecrübe etme imkânı sunarak onun hayatında bir rehberlik vazifesi yapar; analiz ve çözümleme yeteneğini geliştirerek ona hayatta karşılaşılabılır problemlere karşı yeni bir bakış açısı kazandırır. Kişinin doğru zamanda doğru kitapla buluşması olarak adlandırılan bibliyoterapinin bir uygulama alanı olan gelişimsel bibliyoterapi, kişiye yardım etme sürecinde faydalı bir okuma etkinliği sunmaktadır. Eğitim ortamlarında veya kütüphanelerde uygulama alanı bulan gelişimsel bibliyoterapi, öğretmen veya kütüphane görevlileri tarafından tavsiye niteliğinde uygulanabilmektedir. Bireyin kendine yardım için okuduğu kitaplar da gelişimsel bibliyoterapinin bir uygulama şeklidir çünkü bibliyoterapi, klinik bir yaklaşımdan ziyade gelişimsel bir yönelimle kişinin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılır (Öner ve Yeşilyaprak, 2006).

Bibliyoterapi, bireye günlük yaşamında karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde rehberlik edebileceği gibi anlaşılması daha güç olan duyuşsal ve davranışsal problemlerin çözülmesinde de fayda verecektir. Bu yöntemle birey kendini tanır, kendine dair olumlu bir benlik algısı geliştirir, çözülmesi gereken durumlara karşı bir motivasyon kaynağı edinir. Bilhassa öğretmenler ve ebeveynler için çocukların gelişim dönemlerine dair rehberlikte bulunacak etkili ve faydalı bir iletişim aracıdır (Öner, 2007). Bunun yanında sınıf ortamında uygulanacak bibliyoterapi etkinlikleriyle öğrenciler, gelişimsel sorunlarına kendi çözümlerini üretebilecek ve gelecek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri öngörerek bireysel baş etme mekanizmalarını oluşturabilecektir (Sevinç, 2019).

Çocuğun edebî ürünlerle iletişimi, dil ve duyarlılıkla birleşen gerçeğin çocuk okur tarafından hissedilerek insanı tanıma ve anlama sürecidir. Bu iletişim süreci ile çocuk; kendini tanır, diğer insanlarla kendini karşılaştırır, yaşamda karşılaşılabileceği problemleri

öngörür ve bu problemlerin çözümüne yönelik yol göstericiler ile buluşur (Güneş vd., 2007; akt. Karagöz, 2015). Selahattin Dilidüzgün (2007), çocukların ve gençlerin kendi dünyalarına benzer bir dünyayı edebî ürünlerde bulmasının onlar için hazır bir reçete olamayacağını ancak benzer durumların farklı ve çok yönlü bir açıyla sunulmasıyla okuyucunun o konuda bir bilinç kazanacağını, bu durumun bireye ve topluma bir yol gösterici nitelik olabileceğini ifade etmektedir. Bu sebeple çocuklar için yazılan kitaplar, eğitimciler için etkin bir şekilde kullanabilecekleri yardımcı birer kaynak olma niteliği taşıyabilecektir.

Çocuğun eğitim ve öğretim hayatının verimli ve üretken geçmesinin en önemli unsurlarından olan okuma becerisinin geliştirilmesi, çocuklarla ilgilenen kişilerce ilgi alanı olmaktadır. Okuma yalnızca görme ve algılamadan oluşmayıp birden fazla fiziksel ve zihinsel etkinliğin aynı anda oluşmasıyla ortaya çıkan bir beceridir. Bu sebeple, okuma becerisinin geliştirilmesi de birden fazla unsura bağlı olabilmekte ve daima bir uğraş gerektirir. Okuma becerisinin gelişimini etkileyen önemli unsurlardan biri de çocuğun okumaya karşı tutumudur. Okuma tutumunun olumlu veya olumsuz oluşu, okuma becerisindeki başarıyı direkt etkileyen bir unsur olarak yer almaktadır. Alan yazında bu bağlamda yapılmış birden fazla çalışma (Sallabaş, 2008; Martinez, Arıca ve Jewell, 2008; Arslan, Çelik ve Çelik 2009; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Bağcı, 2010; İşeri, 2010; Karabay ve Kayıran, 2010; Akkaya ve Özdemir, 2013; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013; Çeçen ve Deniz, 2015) bulunmaktadır.

Bibliyoterapi, belirli bir danışan grubuna okuma-makale, broşür, kitap- ödevlerinin verilmesiyle bireyin yanlış tutumlarını değiştirmek, iyileştirmek ve motivasyonunu kuvvetlendirmek için kullanılabilir (Wolberg, 1967; akt. Yılmaz, 2014). İnsanların ihtiyaçlarını fark ederek ihtiyaçlarına cevap vermelerine ve o konuda iyileşmelerine yardımcı olur (Öner, 2007). Başlıca iki amacı iyileştirmek ve eğitmek olan bibliyoterapi uygulamaları (Koçak, 2017), çocukların okuma tutumlarını iyileştirmede bir teknik olarak kullanılma imkânına sahiptir. Nitekim alanyazında belirli bir amaca yönelik bibliyoterapi çalışmaları mevcuttur: Karagöz (2015), “*Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı*” başlıklı makalesinde Serpil Ural’ın *Ayrı Evler* (2011) isimli eserini, boşanma terapötik kategorisinde incelemiş ve

bibliyoterapinin eğitsel süreçlerde işlevsel bir hâlde kullanılabileceği ve davranışta ya da psikolojide zorluklar yaşayan öğrencileri pozitif yönde etkileme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turan (2005), “*Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemlerini Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma*” isimli makalesinde çocuk edebiyatı aracılığıyla çocukların problemlerine nasıl yardımcı olunacağını araştırmış, genel olarak kitapla terapi hususunu değerlendirmiş ve çocukların sorunlarını çözmeye kullanılacak çocuk edebiyatı eserlerine dair niteliklerin neler olması gerektiğini belirtmiştir. Turan, yaptığı çalışmada öğretmenlerin derin bir psikolojik çözümleme haricinde bu tekniği kullanabileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada “Arkadaş edinme güçlüğü” konusunda bir öykü bibliyoterapik bağlamda incelenmiştir. Sevinç (2019), “*Ölüm ve Bibliyoterapi: Okul Öncesi Dönemde Faydalanılabilecek Çocuk Kitaplarına Yönelik bir İçerik Analizi*” adlı makalesinde okul öncesi dönemde ölümle karşılaşan çocuklarla çalışırken bibliyoterapi tekniğinden destek alan ruh sağlığı uzmanlarının bu konuda kullanabileceği kitapları araştırmıştır. Araştırmasında ölüm konulu 14 kitabı inceleyerek bu kitapların içeriklerine dair analizde bulunmuştur. Erdemir (2016), 100 Temel Eser Listesi’nde yer alan masalları; Doğanay (2019) ise ortaokul ders kitaplarını, Erdemir’in hazırlamış olduğu rubrik aracılığıyla bibliyoterapik bağlamda incelemiştir. Koçak (2017), çalışmasında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) hastalığının tanınması hususunda, Reşat Nuri Güntekin’e ait olan *Çalıkuşu* romanını uygulama ile incelemiştir. Çalışmasının sonucunda; eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere, DEHB rahatsızlığı konusunda *Çalıkuşu* romanını inceleyebileceklerini ve bu eser ile bibliyoterapi uygulamaları yapabileceklerini böylece ortaya çıkabilecek birçok istenmeyen davranışın engellenmiş olacağını belirtmiştir. Yılmaz ve Yakar (2018); “*Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım*” başlıklı makalede, çocuk okurun problemlerle başa çıkabilme becerisini kitaplar vasıtasıyla kazandığı edebiyatı “sorun odaklı çocuk edebiyatı” şeklinde tanımlamıştır. Özellikle bibliyoterapi anlamında “sorun odaklı çocuk edebiyatı” yaklaşımından yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada; göç, engellilik ve bireysel farklılık, şiddet, boşanma, ölüm, yoksulluk ve çalışan çocuklar, yetim ve öksüz çocuklar konularını ele alarak bibliyoterapi bağlamında değerlendirilebilecek çocuk edebiyatı eserlerini belirtmişlerdir. Yılmaz ve Yakar (2018)’in bu çalışması, belirli bir probleme yönelik kullanılabilecek bibliyoterapik kaynak metinlerini belirtmesi açısından önem taşımaktadır.

Yapılan tüm bu çalışmaların sunduğu bakış açısı ile öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde değiştirme hususunda da kitaplardan faydalanılabileceği görülmüştür. Bu sebeple bibliyoterapi uygulayıcılarının çocukların okuma tutumlarını iyileştirmede kullanabilecekleri eserlere ihtiyaç duyacakları fark edilmiştir. Nitekim İlter (2015), Erdemir (2016), Taş (2019), Doğanay (2019) ve Şahin (2019) bu hususta kaynak metinlere önemli derecede ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışma da okuma tutumlarının iyileştirilmesi konusunda yardımcı olabilecek kaynak niteliğindeki eserleri bulabilmeyi hedeflemiştir.

Çocukların okuma tutumlarını iyileştirmede yardımcı birer kaynak olarak kullanılabilecek kitapları belirleyerek eğitimcilere, danışmanlara, kütüphane görevlilerine, velilere ve öğrencilere elde edilen bulgular doğrultusunda öneride bulunma amacıyla yapılan bu çalışmada; çalışmanın inceleme alanında olan kitaplar, geliştirilen bibliyoterapik metin inceleme rubriği aracılığıyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Verilerin toplanmasında yöntem olarak doküman incelemesi, verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Araştırmanın inceleme materyali olan on dokuz adet kitaptan her bir kitaba dair biçim, içerik, ileti boyutundaki yüzdeler ifadeler ve genel değerlendirmeler şu şekildedir:

“Okuma Karşıtları Kulübü”, *“Peri Cadi”*, *“Yuan Huan’ın Kulübesi”* isimli eserler biçim, içerik ve ileti boyutunda rubriğin tüm maddelerine uygunluk göstermektedir (%100). Eserlerin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte oldukları söylenebilir.

“Ben Bir Kitapsavarım” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %100 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Hem iyi hem kötü özellikler taşıyan kahramanlar bulunmaktadır.” maddesinde kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“Eyvah Kitap!” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %100 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Hem iyi hem kötü özellikler taşıyan kahramanlar bulunmaktadır.” maddesinde kısmen uygunluk

göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Kitaplardan Korkan Çocuk*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %100, ileti boyutunda %83.3 uygunluk göstermektedir. Eser ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişikliği görülmektedir.” maddesi kapsamında eksiklik taşımaktadır. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %100 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesinde kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %100, ileti boyutunda %66.6 uygunluk göstermektedir. Eser, ileti boyutunun “Hedef okuyucunun probleminin çözümüne dair motive edici unsurlar bulunmaktadır.” ve “Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir.” maddelerinde kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Sakız Sardunya*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %83.3 uygunluk göstermektedir. Eser; içerik boyutunun “Kahramanların ruhsal portresi betimlenmiştir.” ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesi kapsamında kısmen uygunluk taşıdığı görülmektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Vahşi Kitap*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %71.4, ileti boyutunda %100 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” ve “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddelerinde kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Gizemli Kütüphaneci*” isimli eser; biçim boyutunda %50, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %83.3 uygunluk göstermektedir. Eser, biçim boyutunda “Sayfa düzeni, rahat okunabilir bir formdadır.” maddesi kapsamında kısmen uygunluk göstermektedir. Yazı boyutunun küçüklüğü ve sayfa kenarı boşluklarının yetersizliği sebebiyle eser, okuyucunun okumayı rahat yürütme durumundan uzaktır. Eser, içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddesi ve ileti boyutunun “Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir.” maddesi kapsamında kısmen yetersizlik taşımaktadır. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Kaybedenler Kulübü*” isimli eser; biçim boyutunda %50, içerik boyutunda %85.7, ileti boyutunda %83.3 uygunluk göstermektedir. Eser, biçim boyutunda “Sayfa düzeni, rahat okunabilir bir formdadır.” maddesinde eksiklik göstermektedir; satır aralıklarının çok sık olması, sayfa kenarlarında yeterli boşluğun olmaması nedeniyle okuyucunun okumayı rahatça yürütebileceği durumdan uzak kalmıştır. Eser, içerik boyutunun “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” maddesi ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesi kapsamında kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %71.4, ileti boyutunda %83.3 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Kahramanların ruhsal portresi betimlenmiştir.”, “Hem iyi hem kötü

davranışlar gösteren kahramanlar bulunmaktadır.” maddeleri ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesinde kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Kitapçı Dede ve Ben*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %71.4, ileti boyutunda %66.6 uygunluk göstermektedir. Eser; içerik boyutunun “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” ve “Hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunmaktadır.” maddeleri ile birlikte ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir.” ve “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddeleri kapsamında kısmen uygunluk göstermektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

“*Benjamin Okumayı Sevmiyor*” isimli eser; biçim boyutunda %50, içerik boyutunda %71.4, ileti boyutunda %66.6 uygunluk göstermektedir. Eser; biçim boyutunun “Sayfa düzeni, rahat okunabilir bir formdadır.” maddesi, içerik boyutunun “Hem iyi hem kötü davranışlar gösteren kahramanlar bulunmaktadır.” maddesi ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir.”, “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddelerinde kısmen uygunluk gösterirken içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddesinde uygunluk göstermemektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

“*Limon Kütüphanesi*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %57.1, ileti boyutunda %66.6 uygunluk göstermektedir. Eser; içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgilidir.” ve “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddesi ve ileti boyutunun

“Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir.” maddesinde kısmen uygunluk göstermekte; içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” maddesi ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesinde uygunluk göstermemektedir. Aynı zamanda, incelenen bu eser; baba-kız çocuğu ilişkisi, yakın arkadaş ilişkisi, ebeveynin ölümü ve küçük yaşlarda karşılaşılan büyük sorumluluklar konularında bibliyoterapi için yardımcı birer kaynak olma niteliği taşımaktadır. Ancak öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

“*Matilda*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %57.1, ileti boyutunda %50 uygunluk göstermektedir. Eser, içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgilidir.”, “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddeleri kapsamında kısmen uygunluk gösterirken “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” maddesinde uygunluk taşımamaktadır. Eserde ele alınan problem; aile istismarı, üstün zekâlı bireylerin yaşantısı, okul hayatında karşılaşılan zorbalık ve şiddet konularında görülmüştür ve eserin bu konularda bibliyoterapi için uygun bir kaynak eser olacağı söylenebilir. Ancak eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

“*Sevgili Öğretmenim*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %28.5, ileti boyutunda %66.6 uygunluk göstermektedir. Eser; içerik boyutunun “Konu, hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgilidir.”, “Hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunmaktadır.”, “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.”, “Hedef okuyucunun, ele alınan problem üzerinde özdeşim kurabileceği kahramanlar bulunmaktadır.” maddelerinde ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir.” maddesinde kısmen uygunluk taşımaktadır. Bunun yanında, eserin içerik boyutunun “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.” maddesi ve “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” maddesinde

uygunluk taşımadığı görülmüştür. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

“*İlk Romanım*” isimli eser; biçim boyutunda %100, içerik boyutunda %42.8, ileti boyutunda %33.3 uygunluk göstermektedir. Eser; içerik boyutunun “Hem iyi hem kötü davranışlar gösteren kahramanlar bulunmaktadır.” maddesinde ve ileti boyutunun “Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir.” maddesinde kısmen uygunluk göstermekte; içerik boyutunun “Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.”, “Hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunmaktadır.”, “Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.” maddeleri ve ileti boyutunun “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir.”, “Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.” ve “Ana düşünce, ibret ve ders şeklinde didaktik bir anlatımla değil, sezdirilerek verilmiştir.” maddelerinde uygunluk göstermemektedir. Eserin, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak bir eser olarak kullanılabilir nitelikte olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki on dokuz kitap incelendiğinde, öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak eser olarak kullanılabilirlik durumu için on dört tane kitabın uygun nitelikte olduğu söylenebilir: *Okuma Karşıtları Kulübü* (%100), *Peri Cadı* (%100), *Yuan Huan’ın Kulübesi* (%100), *Ben Bir Kitapsavarım* (%93.3), *Eyvah Kitap!* (%93.3), *Kitaplardan Korkan Çocuk* (%93.3), *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum* (%93.3), *Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk* (%86.7), *Sakız Sardunya* (%86.7), *Vahşi Kitap* (%86.7), *Gizemli Kütüphaneci* (%80), *Kaybedenler Kulübü* (%80), *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi* (%80), *Kitapçı Dede ve Ben* (%73.3). Bunun yanında; öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kaynak eser olarak kullanılabilirlik durumu için araştırma kapsamındaki beş adet kitabın, uygun nitelikte olmadığı söylenebilir: *Benjamin Okumayı Sevmiyor* (%66.7), *Limon Kütüphanesi* (%66.7), *Matilda* (%60), *Sevgili Öğretmenim* (%53.3), *İlk Romanım* (%46.7). Araştırma problemi dâhilinde

kaynak eser olarak kullanılabilirlik durumu için frekans ve yüzde değerlerine göre sıralanan bu kitapların, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesi hususunda; öğretmenlere, danışmanlara, kütüphane görevlilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda kitapların; biçimce sağlamlık, kahramanların ruhsal portrelerinin anlatılması, hedef okuyucuya okuma tutumlarının iyileştirilmesi hususunda özdeşim kurabileceği kahramanlar sunması, okuma tutumlarının iyileştirilmesi hususunda hedef okuyucunun gereksinimlerine uygun davranış ve tutumların yer alması, okuma tutumu konusundaki problemlerin çözümüne dair motive edici unsurlar barındırması ve vermek istediği mesajı sezdirerek vermesi bakımından yüksek nitelik taşıdığı görülmüş ancak hedef okuyucunun okuma tutumlarının iyileştirilmesi hususunda özdeşim kurabileceği kahramanlarda, istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmesi durumunun genel olarak yetersiz kaldığı, bu değişikliklerin daha çok duygusal ve zihinsel boyutta yaşandığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda edinilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Bibliyoterapinin eğitim ortamlarında bir yöntem olarak imkânının farkına varılması için öğretmenlere bibliyoterapinin tanıtılması konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

2. Gelişimsel bibliyoterapinin eğitim hayatında önleyici ve terapötik amaçlarla kullanıldığı görülmüştür. Bibliyoterapinin önleyici işlevi; öğrencinin kendini tanıyıp bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkıda bulunmasıyla ileri hayatında karşılaşma olasılığı bulunan problemlere karşı içsel bir hazırlık oluşturmaktır. Terapötik işlev ise öğrencinin eğitim hayatında kendisi veya başkasıyla yaşadıklarında, hayatındaki ani değişimlerde problemlerinin çözümü için ona yardımcı olmayı amaçlar. Bu durum, bibliyoterapinin hem şimdi ile hem de gelecek ile ilgilendiğini göstermektedir. Eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve kontrollü yürütülebilmesi adına bibliyoterapinin önleyici işlevi, öğretmenler tarafından fark edilmelidir. Özellikle çocuk gelişimi, psikoloji, özel eğitim, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sosyal hizmetler, sınıf ve branş

öğretmenleri gibi çocuğun gelişiminde mesleki olarak etkisi bulunan bölümlerde, mesleki alanın gerekliliğine göre gelişimsel veya klinik bibliyoterapi eğitimleri verilebilir.

3. Bibliyoterapi uygulamalarının başarıya ulaşması ve verimli bir etkinlik yürütülebilmesi için öğrencilerin okuma-kavrama becerileri önemli bir etkindir. Uygulamaya geçilmeden önce hedef okuyucuların okuma-kavrama düzeylerinden emin olunmalıdır. Aksi durumlar için Türkçe derslerinde okuma ve kavrama çalışmaları yapılabilir.

4. Bibliyoterapi çalışmalarında en temel ihtiyaçlardan birisi, uygulamanın yapılacağı konuya ve kişiye/gruba uygun eserlerin varlığıdır. İlköğretim dönemi öğrencilerinin gereksinimleri göz önüne alındığında, çocuk edebiyatı alanında ürün veren yazarlar ile iletişime geçilerek bahsedilen gereksinimler belirtilerek o konuda bibliyoterapik metinlerin yazılması talep edilebilir. Aynı amaç için yurt dışında bibliyoterapi çalışmalarına uygun çocuklara yönelik eserler Türkçeye çevrilebilir.

5. Türkçe öğretmeni adayları, üniversite döneminde aldığı eğitim sürecinde ve staj döneminde, kitapların tanınması ve tanıtılması konusunda kütüphane görevlileriyle; hangi kitabın hangi konuda iyileştirici bir nitelik taşıyabileceği ve bu yönlerin uygulamalı bir şekilde nasıl aktarılacağı konusunda psikolojik danışmanlar ile ortak bir çalışma planı içerisinde olmalıdır.

6. Araştırmaya dâhil edilecek kitapların belirlenmesi sürecinde, çalışmanın amacına uygun kitapların bulunması ve temin edilmesi sürecinde güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu süreçte, kütüphane uzmanlarının ve yayınevlerinin bibliyoterapi konusunda bilgilerinin olmayışı fark edilmiştir. Bibliyoterapinin çıkış noktasının kütüphaneler olduğu düşünüldüğünde, bu durum kütüphane ve yayınevi çalışanlarını bibliyoterapi konusunda ilgili olma önerisiyle karşılaştırmaktadır. Bu konuda; bibliyoterapi için kitap içerikleri, kitap listeleri oluşturma, kitapları yaş gruplarına ve konularına göre ayırma noktasında okullar ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürütmek süreci daha aktif hâle getirebilir.

7. Alan yazında bibliyoterapi konusundaki çalışmalarda en büyük eksikliğin bibliyoterapi uygulamalarının yapılacağı konuya göre kaynak eser bulmak olduğu görülmüş ve bu konuda çalışmalar yapılması tavsiye edilmiştir (İlter, 2015; Erdemir,

2016; Taş, 2019; Doğanay, 2019; Şahin, 2019). Bu ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak ele alınan konu ve problemlere göre öğretmenler, kütüphane uzmanları, yayınevleri ve yazarların iş birliğiyle bibliyoterapik kitap listeleri oluşturabilir. Araştırmacılar da bu gereksinim doğrultusunda çalışmalar yürütebilir.



KAYNAKÇA

- Abbasoğulları, G. (2019). İbrahim Hakkı Hazretleri'nin Şiirlerinin Biblioterapi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 6 (1) , 93-123.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary Perspective Of Bibliotherapy İn Education. *Reading Horizons*, 33 (2), 137-148.
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:2, Sayı:1, s.75 – 96.
- Aksayan, S. ve Gözümlü, S. (2002). Kültürlerarası Ölçek Uyarlaması İçin Rehber I: Ölçek Uyarlama Aşamaları Ve Dil Uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9–14.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:22, Sayı:1, s.143-184.
- Altunbay, M. (2018). Using Literature in Bibliotherapy: Biography Sampling. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (11), 201-206.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Argan, T. A., Argan M. ve Kurulgan M. (2008). Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 9(1), 179-206.
- Arıcan, S.A. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Üstün Zekalıların Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Arslan, Y.; Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113-124.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Aydoğdu, Ö. (2012). Investigating the correlation between reading attitudes and academic success of elementary students with structural equation modelling. *International Social Science Education of Journal*, 2(1), 62-74.
- Aytaş, G (2001). Türkçe Ders Kitaplarını Yazımında Metin Seçimi ve Metin Altı Sorularının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 21(162), s. 35-42.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2009) Bildirileri*, Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Bal, F. (2018). Bibliyoterapi Uygulamasının Depresyon Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciens Research*, 5 (24),1630-1640.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Baş, G., ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:29, Sayı:1, 73-92.

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2013). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3) , 73-83.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International J. Soc. Sci. & Education*, Cilt: 4, Sayı: 4, 931-946.
- Batur, Z. ve Gülerer, S. (2004). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı: 2, s.77-88.
- Baumgartner, J. J. & Buchanan, T. (2010). Supporting Each Child's Spirit. *Young Children*, 65(2), 90- 95.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *İlköğretim Online*, Cilt:17, Sayı:2, s.984-1001.
- Bayburtlu, Y. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Cilt:10, Sayı:15, s.137-158.
- Belen, F. Z. (2016). Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi Uygulama Örneği: Bibliyoterapinin Algılanan Stres Ve Dini Başa Çıkma Üzerindeki Etkisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 9-42.
- Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 8-21.
- Bohlin, K. E. (2005). *Teaching Character Education Through Literature*. London & New York: Routledge Falmer.
- Bolat, A. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal becerileri açısından Türkçe dersi öğretim araçları*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (18), 510-536.
- Brewster, L. (2008). Medicine for he soul: Bibliotherapy. *Aplis*, 21(3).
- Bosnyak, V. (2016). *Peri Cadı*. İsmail Doğan (Çev.). İstanbul: Can Çocuk.
- Bouley, T. M. and Godfrey, P. C. (2008). Reading outside the boundaries: Children's literature as pedagogy for building empathy and understanding of social justice in the college classroom. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 33-41.

- Bulut, S. (2010a). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışmanlar Ve Öğretmenler Tarafından Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Bulut, S. (2010b). Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapi (Okuma Yoluyla Sağaltım) Yönteminin Kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Can, A. (2019). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cima L. (2019). *Okuma Karşıtları Kulübü*. Filiz Özdem (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Clements, A. *Kaybedenler Kulübü*. Mine Kazmaoğlu (Çev.). İstanbul: Günışığı.
- Cotterill, J. (2019). *Limon Kütüphanesi*. Zeynep Kürük (Çev.). İzmir: Timaş Genç.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11–32.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42 (2), 91-100.
- Cooper, P. M. (2007). Teaching Young Children Self-Regulation Through Children's Books. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 315-322.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Coşkun, M. V. ve Çetin, D. (2013). *Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın Öykülerinde Bibliyoterapik Unsurlar Ve Türkçe Eğitimi*. Ulusal Halikarnas Balıkcısı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 135-143. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:14, s.65-82.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.

- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çınar, N.(2019). *Din eğitiminde bibliyoterapinin bir yöntem olarak imkânı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Dahl, R. (2007). *Matilda*. Lale Akalın (Çev.) İstanbul: Can çocuk.
- Daniel, K. (2014). *Content analysis of picture books about bullying*. Yüksek lisans tezi. Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, USA.
- 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.
- Demers, D. (2019). *Gizemli Kütüphaneci*. Tuğçe Özdeniz (Çev.). İstanbul: Can Çocuk.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Demirci Seyrek, Ö., Ersanlı, E. ve Dicle, A.N. (2021). Kabul ve Kararlılık Terapisi Bağlamında Bir Bibliyoterapi Örneği: Simyacı Romanı. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(53), 2866-2883.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ş. (2011). *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Detrixhe, J. J. (2010). Souls in jeopardy: Questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 49 (1), 58-72.
- Dieltiens, K. (2017). *Benjamin Okumayı Sevmiyor*. Yalçın Varnalı (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İzmir: Tudem

- Dubini, M. (2019). *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi*. Filiz Özdem (Çev.). İzmir: Tudem.
- Durmaz, S. (2019). *Okuyarak yarışıyorum etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kütahya.
- Durualp, E., Çiçekoglu, P. ve Durualp, E. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2 (1), 115-132.
- Egelioğlu, V. F. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Elley, S. (2014). Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 91-97.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu Zekâya Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutuma Ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 209-236.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) , 211-216.
- Erdemir, Z. E. (2016). “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Esemen, A. (2020). *2019 Türkçe öğretim programı ve ilköğretim Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.
- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amado, A. & Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research Educational Psychology*, 8(2), 841-860.
- Eyüp, B., & Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, Cilt: 17, Sayı:67, 201- 216.

- Febbraro, Greg A.R. (2005). An Investigation into the Effectiveness of Bibliotherapy and Minimal Contact Interventions in the Treatment of Panic Attacks. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (6), 763-779.
- Feslikan, O., ve Türker, A. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin okuma alışkanlığına yönelik tutuma etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 243-257.
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Shelton, A., Kelley, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691- 706.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School & Clinic*, 38(2), 75- 82.
- Furner, J. M. (2017). Helping all students become Einstein's using bibliotherapy when teaching mathematics to prepare students for a STEM world. *Pedagogical Research*, 2(1), 01.
- Gavigan, K., & Kurtts, S. (2010). Using Children's and Young Adult Literature in Teaching Acceptance and Understanding of Individual Differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77 (2), 11-16.
- Gellatly, J., Bower, P., Hennessy, S., Richards, D., Gilbody, S. ve Lovell, K. (2007). What makes self- help interventions effective in the management of depressive symptoms? Meta-analysis and metaregression. *Psychological Medicine*, 37, 1217-1228.
- Goddard, A. T. (2011). Children's Books For Use İn Bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(1), 57-61.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 52-66.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127–133.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kayseri.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1: okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18) , 1-15.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, N. (2015). *Sevgili Öğretmenim*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding Gifted Readers from Preschool to High School*. Great Pottential Press, Inc.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International*, 33, 243-262.
- Heath, M. A., Smith, K. & Young, E. L. (2017). Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 38, 5, 541-561.
- Iaquinta, A. ve Hipsky, S. (2006). Practical Bibliotherapy Strategies For The Inclusive Elementary School Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 209-213.
- Işıtan, S. (2016). Özel Amaçla Yazılmış Çocuk Kitapları. *Turkish Studies*, 11(4), 471-492.
- İlter, B. (2015). Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmelliyeçilik düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- İnce Samur, A.Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, Cilt:9, Sayı:9, 651-682.

- İpek Eğilmez, N. ve Erdemir, Z. E., (2016). Eflatun Cem Güney In Terms Of Bibliotheraphic Elements: Once Upon A Time. *International Journal of Proggresive Education*, 12(2),89-103.
- İşcan, A., Arıkan İ. B. ve Küçükaydın M. A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:11, 1-16.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(2), 468-487.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161–182.
- Jones, J. L. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services Fall*, 24-27.
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (38), 110-117.
- Karagöz, B. (2015). Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.
- Karagül, S. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3 (6) , 43-55.
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*. 25(3), 285-298.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Khusumadewi, A & Sholehaa, E. & Ifdilb, I. (2017). The Effectiveness of Bibliotherapy to Decrease Negative Thoughts Towards Children with Special Need. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 173, 30-33.

- Koçak, Ş. (2017). Sınıf Yönetiminde, Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb) Olan Çocukların Tanınması Üzerine Bibliyoterapik Bir Çalışma (Çalıkuşu Örneği). *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 13(5), 151-192.
- Kovacıoğlu, N. S. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Krishnaswami, U. (2017). *Kitapçı Dede ve Ben*. Özlem Sarı (Çev.) İstanbul:Hep Kitap.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Üstün Zekalıların Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kush, JC., Watkins, MW., & Brookhart, SM. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leana- Taşçılar, M. Z. L. (2012). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin De Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana Taşçılar, M. Z. ve Topçu, S. (2016). Üstün Zekâlı Öğrencilerde Motivasyon Ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyet Ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (23), 591-622.
- Leana-taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi Programının Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Öz Saygı Düzeylerine Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (37) , 73-96.
- Leming, J. (2000). Tell Me A Story: An Evaluation Of A Literature-Based Character Education Programme. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427.
- Lewis, K. M., Amatya, K., M. S., Coffman, M., M. A. ve Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103-112.

- L'Esperance, J. M. ve White, R. J. (2006). Harry Potter and the Transitions Group: A developmental curriculum. *Journal of Poetry Therapy*, 19(4), 233-236.
- Lu, Y. L. (2008). Helping children cope: What is bibliotherapy? *Research and Development, spring*, 47-49.
- Luna, L. (2017). *A bibliotherapy curriculum for enhancing self-concept in fourth and fifth grade students*. Master's thesis. California State University, Northridge.
- Luna, L. (2017). *A bibliotherapy curriculum for enhancing self-concept in fourth and fifth grade students*. (Master's thesis).
<http://scholarworks.csun.edu/bitstream/handle/10211.3/194208/LunaLilian-thesis-2017.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8 Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. (2006). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Molenda, C. F. & Bhavnagri, N. P. (2009). Cooperation Through Movement Education And Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 153-159.
- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals Of Bullying in Children's Picture Books and Implications for Bibliotherapy. *Reading Horizons*, 51 (2), 119-148.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 183-194.

- Oxenbergl, L. (2008). The Effects Of Character Education On The Behavior Of 5th Grade Students. *Theses and Dissertations*. 705.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Aracılığıyla Kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 143-149.
- Öner, U. ve B. Yeşilyaprak (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi), Yayın No: 203, Ankara, s. 559- 565.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 133-150.
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı, Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Bilim Dalı, İstanbul.
- Özbay, M., Bağcı, H. vd. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 117–136.
- Özbay, M. (2013). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1) , 323-343.
- Paparoussi, M., Andreou, E. & Gkouni, V. (2013). The Effects Of An Anti-Bullying Bibliotherapy Intervention On Children’s Attitudes And Behavior. *Global Journal Of Arts Humanities And Social Sciences*, 1(4), 112-113.
- Pardeck, J. T., and Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children. *Early Child Development and Care*, 11(1), 83-88.

- Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and development problems. *Early Child Development and Care*, 136(1), 57-63.
- Pardeck, J. A. ve Pardeck, J. T. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child Development and Care*, 147(1), 25-31.
- Pehrsson, D., McMillen, P. S. (2005). A Bibliotherapy Evaluation Tool: Grounding Counselors in the Therapeutic Use of Literature. *The arts in Psychotherapy*, 32(1), 47-59.
- 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.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 436-444.
- Razgatlıoğlu, M. (2019). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Santacruz, I., Mendez, F. J., & Sanchez-Meca, J. (2006). Play therapy applied by parents for children with darkness phobia: Comparison of two programmes. *Child & Family Behavior Therapy*, 28, 19-35.
- Samur, A. Ö. ve Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:18, s. 327-354.
- Sarıkaya, B. ve Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:25, s.624-655.
- Selin, E., ve Graube, K. (2018). Bibliotherapy at its best: Reading aloud in a swedish hospital. *Children & Libraries*, 16(2), 13-15.

- Semerçi, Ü. (2018). *Mesnevi ve bibliyoterapi*. Yüksek lisans tezi. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çorum.
- Sertbarut, M. (2019). *Yuan Huan'ın Kulübesi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2007). *Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu*. Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı, 108-126. Ankara: MEB.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sevinç, G. (2019). Ölüm ve Bibliyoterapi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 9(55), 1213-1246.
- Solminihaç, O. (2020). *Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum*. Damla Kellecioğlu (Çev.). İzmir: Tudem.
- Solow, K. (2018). Using Children's Books to Build Empathy in Children. Theses Graduate School of Arts and Social Sciences. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 28.
- Soysal, M. (2020). *Eyvah Kitap!*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sridhar, D. ve Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for All Enhancing Reading Comprehension, Self-Concept and Behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 77-84.
- Sullivan, A. K. ve Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Şafak, E. (2016). *Sakız Sardunya*. İstanbul: Doğan ve Egmont.
- Şahbaz, N.K. ve Çekici, Y.E. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.

- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4) , 914-940.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tamaro, S. (2016). *Kitaplardan korkan çocuk*. Eren Cendey (Çev.). İstanbul: Can Çocuk.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 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, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:11, Sayı:2, 114-150.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topuzkanamış, E. ve Uysal, B. (2010). *Bibliyoterapi ve Türkçe eğitimi. III. Uluslar Arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 884-890.
- Tunç T. C. ve Ertem İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt:6, Sayı:2, 256-286.

- Turan, L. (2005). Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemlerini Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 124-135.
- Turhan, O. (2018). *Türk çocuk romanlarında meslekler üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Turner, N. D. ve Traxler, M. A. D. (2000). *Children's Literature For The Primary Inclusive Classroom*. New York: Delmar Publishers.
- Turner, N. D. (2013). Bibliotherapy and autism spectrum disorder: Making inclusion work. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-20.
- Türkel, A. ve Ünlüçömert, N. (2013). Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (12), 1345-1358.
- Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Villoro, J. (2018). *Vahşi kitap*. Bülent Kale (Çev.). İstanbul: Can Çocuk.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yavuzer, H. ve Şirin, M. R. (2014). *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1) , 251-264.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, B. (2002). *Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler Ve Fen Ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:29, 9-13.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3 (6) , 29-42.
- Yubero S., Larrañaga E., Sánchez-García S., Cañamares C. (2016) Reading and Texts: Cyberbullying Prevention from Child and Youth Literature. In: Navarro R., Yubero S., Larrañaga E. (eds) Cyberbullying Across the Globe. Springer, Cham
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül, Denizli.
- Yükselen, A., Yumuş, M. ve Işık, E. (2016). Çocuk Kitabı Seçme Kriterlerine İlişkin Okul Öncesi Eğitimcilerin Görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), s. 161-168
- Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 918–931.
- Wilson, S. & Thornton, S. (2005). I Am Really Not Alone In This Anxiety: Bibliotherapy And Pre-Service Primary Teachers Self-İmage As Mathematicians. *Mathematics Education Research Group of Australasia*, 791-798.

EKLER

Ek 1 Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği

Bibliyoterapik Metin İnceleme Rubriği				
Maddeler		Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
Biçim	1.Kitap, biçimce sağlam bir yapıdadır.			
	2.Sayfa düzeni, rahat okunabilir bir formdadır.			
İçerik	3.Konu, hedef okuyucunun yaşantısı ile ilgilidir.			
	4.Ele alınan problem, hedef okuyucunun problemi için anlamlıdır.			
	5.Hedef okuyucuya onun dışında da benzer problemler yaşandığını gösterecek durumlar bulunmaktadır.			
	6.Konu, hedef okuyucunun içinde bulunduğu probleme çözümler getirecek nitelikte ele alınmıştır.			
	7.Kahramanların ruhsal portresi betimlenmiştir.			
	8.Hem iyi hem kötü davranışlar gösteren kahramanlar bulunmaktadır.			
İleti	9.Hedef okuyucunun, ele alınan problem üzerinde özdeşim kurabileceği kahramanlar bulunmaktadır.			
	10.Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda duygusal ya da vicdani değişimler görülmektedir.			
	11.Hedef okuyucunun özdeşim kurduğu kahramanda istenilen yönde davranış değişiklikleri görülmektedir.			
	12.Hedef okuyucunun gereksinimlerine uygun olan davranış ve tutumlar yer almaktadır.			
	13.Hedef okuyucunun probleminin çözümüne dair motive edici unsurlar bulunmaktadır.			
	14.Olayların ele alınışı, hedef okuyucuyu değişim konusunda cesaretlendirici niteliktedir.			
	15.Ana düşünce, ibret ve ders şeklinde didaktik bir anlatımla değil, sezdirilerek verilmiştir.			

İZİN BELGELERİ

Ek 2 Etik Kurul Raporu



03.02.2021-11298

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-97132852-302.14.01-11298
Konu : Etik Kurul Değerlendirmesi

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Prof.Dr.Serdar YAVUZ'un danışmanı olduğu yüksek lisans öğrencisi Şeyma SAKALLIOĞLU'na ait "Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
28.01.2021	03	185	Sorumlu Araştırmacı : Prof. Dr. Serdar YAVUZ Yardımcı Araştırmacı: Şeyma BÜYÜKSAKALLI

KARAR

"Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç. Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İzinli
Doç. Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza

Ek 3 Orijinallik Raporu



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Şeyma BÜYÜKSAKALLI	Öğrenci No: 191404101
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi	
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Okuma Tutumlarının Bibliyoterapi Aracılığıyla İyileştirilmesinde Kullanılabilecek Kaynak Eser İncelemesi
Danışman	Prof. Dr. Serdar YAVUZ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (111)

% 09

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (120)

% 09

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	18/07/2022
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

2005 Merzifon Fatih İlkokulu

2008 Merzifon Fatih Ortaokulu

2011 Gümüşhacıköy Anadolu Lisesi

2015 Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi bölümünden mezun oldu.

2016 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Pictes Projesi'nde iki yıl Türkçe öğreticisi olarak görev yaptı.

2018 MEB Şanlıurfa Siverek Büyük Kazanlı Ortaokulunda Türkçe Öğretmeni olarak çalışmaya başlamış olup hâlâ burada görev yapmaktadır.

2019 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi almaya başladı. Yüksek lisans eğitimine hâlâ devam etmektedir.