

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN
KULLANIMINA YÖNELİK EĞİTİM TASARIMI ÖNERİSİ

Funda YEŞİL
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN
KULLANIMINA YÖNELİK EĞİTİM TASARIMI ÖNERİSİ

INSTRUCTIONAL DESIGN PROPOSAL FOR USING BIBLIOTHERAPY TECHNIQUE
IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION

Funda YEŞİL
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Latif BEYRELİ

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
© 2021**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

21/01/2021
Funda YEŞİL

ÖZ GEÇMİŞ

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans 2011 24/Eylül/2014	MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ (YL) (TEZLİ) Tez adı: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri (2014) Tez Danışmanı: (PROF. DR. LATİF BEYRELİ)
Yüksek Lisans 2008 11/Eylül/2019	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ (YL) (TEZLİ) Tez adı: Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ileri seviye ders kitaplarındaki kelime etkinliklerinin karşılaştırılması (2019) Tez Danışmanı: (PROF. DR. YILDIZ KOCASAVAŞ)
Lisans 2004 26/Haziran/2008	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ÂLİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PR.

Görevler

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2011-(Devam ediyor)	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ/TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2011-2016	MARMARA ÜNİVERSİTESİ/ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2010-2011	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ/TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Üniversite Dışı Deneyim

2008-2010 **Türkçe Öğretmeni** Terakki Vakfı Okulları

ÖN SÖZ

En kısa tanımı ile bibliyoterapi, okuma yoluyla iyileşmedir. Okumaya başladığımız ilk günden itibaren metinler aracılığıyla kendi yaşam çemberimizden ayrılmaya başlarız. Kitaplar bize tanımadığımız mekânlarda yaşama, başkalarının akıllarıyla düşünme, başkalarının duygularıyla hissetme imkânları sunar. Bu, insanoğlu için eşsiz bir tecrübe zenginliğidir.

Öğrenim hayatına adım atana dek ailemiz veya yakın çevremiz aracılığıyla buluşturulduğumuz kitaplar, hayata ilişkin ilk deneyimlerimize sahip olduğumuz dönemin en büyük destekçilerindendir. Öğrenim hayatımıza başlamamızla birlikte kitapların hayatımızda kapladığı alan, bizimle birlikte büyümeye başlar. Fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimin en hızlı olduğu çocukluk döneminde, bu gelişim alanlarında yaşanan değişimlere uyum sağlamak oldukça güçtür. Büyümeyle bilinç gelişir; bununla birlikte artan sorumluluklarla, sorunlarla, kaygılarla başa çıkmak gibi yeni mücadelelerle karşılaşılır. Kitaplar bize içinde yaşadığımız toplumla ve dünyada yaşayan tüm topluluklarla ortak sorumluluklara, sorunlara, kaygılara sahip olabildiğimizi gösterir. Kurgusal kitaplar ve kurgusal metinler ise bunu büyük bir incelikle yapar. Bize hayat tecrübeleri sunarken zihin ve duygu dünyamızı besler; karşılaştığımız yeniliklere ve güçlüklerle ilişkin daha derin bakış açıları geliştirebilmemizi, duygularımızı daha doğru bir biçimde anlamlandırabilmemizi sağlar.

Bibliyoterapi tekniği, kişinin kitaplar veya metinler yoluyla düşünce ve duygularını anlamlandırma sürecinin sistemli bir biçimde yürütülmesine yardımcı olur. Titizlikle hazırlanan bir bibliyoterapi süreci, kişiyi hem ruhsal anlamda rahatlatır, iyileştirir hem de ona metinlerin gücünü hissettirerek kitapları onun hayatının vazgeçilmez bir parçası kılar. Çocuklar için bibliyoterapi süreci; nitelikli kitapların/metinlerin seçimi, ilgili alan uzmanlarının doğru planlamaları ve ailelerin desteği ile başarılı bir şekilde tamamlanabilir. Bu öğelerden herhangi birinin eksikliği, süreçte olumsuzlukların yaşanmasına sebep olabilir ve hatta bibliyoterapi yoluyla destek olunması amaçlanan kişiler için zarara yol açabilir.

Bibliyoterapi sürecine ait öğelerin, muhtemel engellerin göz önünde bulundurulmasıyla hazırlanan bir plan içerisinde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu

sebeple Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinin kullanılmasının konu alındığı bu araştırma sürecinde, COVID-19 pandemisinin getirdiği birtakım sınırlılıklar dikkate alınmış, bunun sonucunda bazı değişiklikler yapılmış ve araştırma yeni adımların eklenmesiyle genişletilmiştir. Bundan dolayı, araştırma sürecinin başında “Okuma Motivasyonunu Artırmada Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanılabilirliği” olarak adlandırılan bu çalışmanın, araştırma sürecinin yeniden yapılandırılmasının ardından ve yeni içeriğe uygun bir biçimde “Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanımına Yönelik Eğitim Tasarımı Önerisi” olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

Bu araştırma, bibliyoterapi sürecinde olduğu gibi, nitelikli çocuk kitaplarının, alanında uzman olan değerli eğitimcilerin ve ailemin kıymetli destekleri ile tamamlanmıştır.

Danışmanım, Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Latif BEYRELİ’ye; araştırmamın ilk gününden son gününe dek gösterdiği öğretici, yol gösterici, destekleyici yaklaşımı için; sonu gelmeyen sorularımı daima ve sabırla, ilgiyle yanıtladığı için ve öğrenim sürecimdeki bütün emeği için en derin şükranlarımı sunarım.

Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN’e; araştırmamda yararlandığım çocuk kitapları ile ilgili değerli katkıları ve öğrenim sürecimdeki bütün emeği için en derin şükranlarımı sunarım.

Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Azize Nilgün CANEL’e, bibliyoterapi tekniğinin uygulanması ile ilgili değerli katkıları ve öğrenim sürecimdeki bütün emeği için en derin şükranlarımı sunarım.

Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN’e, araştırmama olan değerli katkıları ve öğrenim sürecimdeki bütün emeği için en derin şükranlarımı sunarım.

Saygıdeğer Hocam Doç. Dr. Gökhan ARI’ya, araştırmama olan değerli katkıları için en derin şükranlarımı sunarım.

Sevgili arkadaşlarım; Arş. Gör. Dr. Neslihan YÜCELŞEN ve Arş. Gör. Aslı AKYÜZ’e, araştırmama olan değerli katkıları, benden hiçbir zaman esirgemedikleri yardımları, manevi destekleri ve kıymetli dostlukları için en derin şükranlarımı sunarım.

Sevgili arkadaşlarım; Dr. Öğr. Üyesi Işıl TEKİN, Arş. Gör. Dr. Kübra ÖZÇETİN ve Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ’a, araştırmama olan değerli katkıları, destekleri ve kıymetli dostlukları için en derin şükranlarımı sunarım.

Araştırmama olan kıymetli katkılarından dolayı sevgili öğretmen arkadaşlarım Olcay KURT’a ve Nazan ÖLÇEKÇİ’ye; Arş. Gör. Ümre KAYACI’ya ve Latif YARDIM’a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Güzelce Cevdet Zebure Kotan Ortaokulu ve Alibeyköy Ortaokulunun kıymetli eğitimcilerine; bu okullarda birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı 5. sınıf öğrencilerine ve Saygıdeğer velilerine, araştırmama olan değerli katkıları için, özellikle de uygulamamın pandemi sürecinin ortaya çıkardığı aksaklıklardan etkilenmemesi amacıyla gösterdikleri özverili çabaları için sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmanın zeminini, beni çocukluk yıllarımda tanıştırdıkları kitaplarla hazırlayan, hayatımın her anında varlıklarından güç bulduğum anneme ve babama; sevgili ablama ve sevgili kız kardeşime daima minnettarım.

Funda YEŞİL

ÖZET

Bibliyoterapi, kişilere okuma yoluyla ruhsal fayda sağlamayı amaçlayan bir tekniktir. Bibliyoterapi uygulamaları ile bireylere, kendi hayatlarında karşılaştıkları veya karşılaştacakları problemlerle başa çıkabilmeleri için farklı bakış açılarından yararlanmanın mümkün olduğu gösterilir. Bu bakış açıları, kitaplar aracılığıyla kazandırılır.

Nitelikli çocuk metinleri, çocuklara yönelik tasarlanan bir bibliyoterapi sürecinin temel malzemeleridir. Çocukların hem bireysel hayatlarında hem de öğrenim hayatlarında nitelikli metinlerle buluşturulması, gelişimleri için büyük önem taşır. Türkçe dersleri onları bu metinlerle bir araya getiren temel derslerdir. Türkçe dersleri kapsamında ele alınan nitelikli metinler; çocukların okuma becerilerini geliştirir, onlara edebî zevk aşılar ve okuma kültürü kazandırır. Tüm bunların yanında, onlara belki de kendi hayatlarında edinemeyecekleri tecrübeler kazandırabilir. Bibliyoterapi, çocukların bu tecrübeleri gelişim süreçlerine uygun ve etkili bir biçimde edinebilmeleri amacıyla Türkçe derslerine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda çocuklar, bibliyoterapi tekniğinin desteği ile okumaya ve Türkçe derslerine ilişkin olumlu yaklaşımlara sahip olabilirler. Bunun için Türkçe eğitiminde, belirli amaçlar doğrultusunda, bibliyoterapi tekniğine uygun tasarımların oluşturulması gerekir.

Bu araştırmada; bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamak ve bu doğrultuda Türkçe derslerinde yararlanılmak üzere bibliyoterapi tekniğine uygun eğitim tasarımları oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında bir durum çalışması gerçekleştirilmiş ve ortaokul 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye bibliyoterapiye yönelik mevcut çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanmış eğitim tasarımları uygulanmıştır. Sürecin ilk adımında, katılımcıların okuma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla çalışma grubuna Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel analiz ile çözümlenmiştir. Bibliyoterapi süreci, Türk edebiyatına ait iki çocuk kitabına yönelik olarak planlanmış; araştırmacı ve gözlemci günlüklerinden, eğitim tasarımı kapsamında hazırlanan bibliyoterapi etkinliklerinden ve BİÖ (KWL) tablolarından elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Durum çalışmasından ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımları hazırlanmış ve

bu tasarımların hazırlanmasında tasarım tabanlı araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu tasarımlarda ikisi Türk, ikisi dünya edebiyatından olmak üzere toplam dört çocuk kitabı kullanılmıştır.

Eğitim tasarımlarının, çocukların Türkçe derslerine ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, kendileri için okumanın değerini fark edebilmeleri ve böylece okuma alışkanlığını kalıcı olarak kazanabilmeleri, okuma kültürü edinebilmeleri için Türkçe eğitimi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, Çocuk Edebiyatı, Eğitim Tasarımı, Okuma



ABSTRACT

Bibliotherapy is a technique that aims to provide spiritual benefit to people through reading. With bibliotherapy applications, it is shown to individuals that they may benefit from different perspectives to cope with the problems they face or will encounter in their own lives. These perspectives are acquired through books.

Quality children's texts are the basic materials of a bibliotherapy process designed for children. Bringing children together with quality texts both in their personal and educational lives is of great importance for their development. Turkish lessons are basic lessons that bring them together with these texts. Using quality texts in Turkish lessons improves children's reading skills, instills literary pleasure, and makes them gain reading culture. In addition to all these, it can give them experiences that they may not have in their own lives. Bibliotherapy can contribute to Turkish lessons so that children can acquire these experiences effectively and in accordance with their development process. At the same time, children can have positive attitudes towards reading and Turkish lessons with the support of bibliotherapy technique. Therefore, Turkish lessons should be designed in accordance with the bibliotherapy technique for certain purposes.

In this study, it is aimed to interpret theoretical and practical studies on bibliotherapy technique in the context of children and literature, and to create instructional designs which are suitable for using bibliotherapy technique in Turkish lessons. In the first phase of the study, a case study was conducted, and instructional designs based on the existing studies on bibliotherapy were prepared and applied to 40 students studying in the 5th grade of secondary school. In the first step of the process, Reading Motivation Scale (RMS) was administered to the study group in order to find out the reading tendencies of the participants, and the obtained data were analyzed through statistical analysis. The bibliotherapy process was planned for two children's books from Turkish literature. The data obtained from the researcher and observer diaries, the bibliotherapy activities prepared within the scope of the training design, and the BIO (KWL) tables were analyzed through content analysis. In line with the results obtained from the case study, training designs for the use of bibliotherapy technique in Turkish education were prepared, and the design-based research method was used in the preparation of these designs. A total of four

children's books, two from Turkish and two from world literature, were used in these designs.

The study is considered to contribute to the Turkish teaching process for children to develop a positive attitude towards Turkish lessons and reading, to realize the value of reading for themselves and thus to gain the reading habit permanently, and to acquire a reading culture.

Keywords: Bibliotherapy, Children's Literature, Instructional Design, Reading



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZ GEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Kısaltmalar.....	11
1.6. Birinci Bölüme Ait Kaynakça	12
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Okuma	14
2.1.1. Okumaya ilişkin tanımlar	14
2.1.2. Okumaya yönelik tutum	16
2.1.3. Okuma alışkanlığı.....	20
2.1.4. Okuma kültürü	21
2.2. Çocuk Edebiyatı	24
2.3. Son Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri (6-12 Yaş).....	35
2.3.1. Bilişsel gelişim	35
2.3.2. Duygusal gelişim	36
2.3.3. Sosyal gelişim.....	37
2.3.4. Dil gelişimi	40
2.4. Bibliyoterapi	41
2.4.1. Bibliyoterapinin tanımı ve tarihçesi	49
2.4.2. Bibliyoterapi türleri	53
2.4.3. Bibliyoterapi süreci.....	54
2.4.3.1. Bibliyoterapi sürecinde uygulayıcılar.....	62
2.4.3.2. Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinler	66
2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında bibliyoterapi	75

2.6.	İlgili Araştırmalar	82
2.7.	İkinci Bölüme Ait Kaynakça	90
BÖLÜM III: YÖNTEM		102
3.1.	Araştırma Modeli.....	102
3.1.1.	Birinci temel amaca yönelik süreç.....	103
3.1.1.1.	Evren ve örneklem/çalışma grubu	105
3.1.1.2.	Veri toplama araçları	111
3.1.1.3.	Verilerin toplanması	113
3.1.1.4.	Verilerin analizi	114
3.1.2.	İkinci temel amaca yönelik süreç	115
3.1.2.1.	Evren ve örneklem.....	121
3.1.2.2.	Veri toplama araçları	121
3.1.2.3.	Verilerin toplanması	122
3.1.2.4.	Verilerin analizi	122
3.2.	Üçüncü Bölüme Ait Kaynakça	124
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR		127
4.1.	Dışlanma Temasına Ait Bulgular:	127
4.2.	Ayrımcılık Temasına Ait Bulgular:.....	133
4.3.	Eleştirme/Eleştirilme Temasına Ait Bulgular:	135
4.4.	Kusurlu Olma Temasına Ait Bulgular:.....	141
4.5.	İlgisizlik Temasına Ait Bulgular:	149
4.6.	Sevilmeme Temasına Ait Bulgular:	152
4.7.	Farklılıklar/Fiziksel ve Karakteristik Özellikler Temasına Ait Bulgular:	155
4.8.	Aile Temasına Ait Bulgular:.....	168
4.9.	Okuma Temasına Ait Bulgular:.....	181
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER		187
5.1.	Tartışma ve Sonuç	187
5.1.1.	Tartışma	187
5.1.2.	Sonuç	194
5.1.2.1.	Araştırmanın birinci temel amacına yönelik sonuç	194
5.1.2.2.	Araştırmanın ikinci temel amacına yönelik sonuç	196
5.2.	Öneriler	197
5.3.	Beşinci Bölüme Ait Kaynakça	199
KAYNAKLAR.....		201
EKLER		216

KISALTMALAR LİSTESİ

BİÖ: Bil-İste-Öğren

KWL: Know-Want-Learn

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Shapiro-Wilk Testi Sonucu	108
Tablo 3.2.	İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Basıklık ve Çarpıklık	109
Tablo 3.3.	Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları	109
Tablo 3.4.	Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları	110
Tablo 3.5.	İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarına Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeyleri.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Forgan Tarafından Hazırlanan Eğitim Tasarımları	112
Şekil 2. Tasarım Tabanlı Araştırma Yönteminin Uygulama Adımları	117



BÖLÜM I: GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren hayatta kendine bir yer edinebilmek için yaşına, cinsiyetine, içinde büyüdüğü ailenin ve toplumun yapısına, eğitim ve öğrenim hayatına bağlı olarak değişir ve şekillenir. Hayatın tümüne yayılan bu şekillenme süreci çeşitli kaynaklardan beslenir. Bu sürecin önemli bir kısmını okuma eylemi oluşturur. İyi bir okur olarak tanımlanabilecek bir birey, bu eyleme yalnızca ihtiyaç duyduğunda yönelmez ve okumayı hayatının her alanına doğal bir şekilde dâhil etmeyi başarır.

İnsanların karakterleri, okuma tarzları ve seçimleri üzerinde doğrudan etkilidir. Bu bakımdan okurlar çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Aradıkları bilgiye en süzölmüş şekliyle ulaşmak isteyenler; aksine, duygu ve hayallerin detaylarına inmek isteyenler, gerçekleri görmek veya duyguları sezmek isteyenler, başkalarının öykülerini gözlemlemek veya kendi öykülerinin izlerine ulaşmak isteyenler, kendine ulaşmak veya kendinden uzaklaşmak isteyenler, gerçek hayat hikâyelerine ulaşmak veya gerçeğin ötesindeki derin dünyayı tanımak isteyenler, öğrenmek için okuyanlar, zevk için okuyanlar, gösteriş için okuyanlar, yüksek veya düşük beklenti içinde olanlar, az veya çok okuyanlar, bir kitabı okurken zekâsını işlek bir biçimde kullananlar vb. farklı gruplar ve seviyeler ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2005, s.34). Bu grupların arasında keskin sınırların olduğunu söylemek olanaksızdır. Kişi, ihtiyaçları ve birikimi doğrultusunda bir okur olarak bir gruptan, bir seviyeden diğerine geçiş yapabilir; hatta farklı ruh hâlleri, ihtiyaçları, bilişsel ve duygusal gelişimi, okuma amacı vb. etkenlerden dolayı her okumasında farklı bir okur kimliğine bürünebilir.

Farklı okumalarda farklı okur kimliklerine bürünmek; hayattan beklentilerini belirlemiş, özümsemiş, rolünü bulabilmiş yetişkinler için bilinçli bir tercih iken çocuklar söz konusu olduğunda çeşitli süreçlerin daha sağlıklı, daha olumlu ilerleyebilmesi, gerekli yönlendirmelerin yapılabilmesi açısından dikkatli biçimde incelenmesi gereken bir durum olabilir. Okul çağındaki çocukların birçoğu için, özellikle de kitap okumanın başka seçeneklere yenilmesinin bu kadar kolaylaştığı bir çağda, okumak okulda verilen bir ödevdir. Çocuk, okul tarafından yönlendirildiği okumaların büyük çoğunluğunda kendisinden bekleneni bulmaya çalışır. Bazen bunu yaparken gerçek duygu ve düşüncelerini, okuduklarından aldıklarını kasıtlı bir biçimde, ödevine uygun olarak

değiştirir ve bu değişime uygun bir şekilde dile getirir. Bunun sebebi, okuma seçiminde, sürecinde ve sonucunda kendini yeteri kadar bağımsız hissetmemesi, söz sahibi olarak görmemesidir. Bu süreçte çocuk, kendisiyle ilgili beklentileri yerine getirmeye çabalayan bir öğrencidir; yeterince aktif bir okur değildir.

Çocuğun bu algısını değiştirmek ve okuma eylemini, bu eylemin birincil konumda yer aldığı dil derslerinin yalnızca bir gereği olmaktan kurtarmak için onun hayatına seslenecek yollardan yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Hangi kitabı, hangi amaçla, hangi zamanda okuyacağına ve kitapla nasıl bir iletişim kuracağına karar verebilen çocuk; bu sayede okuma farkındalığı kazanacak ve okumayı bir alışkanlık hâline getirecektir. Bu alışkanlık ona dil becerileri, akademik başarı, kontrollü bir ruh hâli ve olumlu sosyal ilişkiler kurmada önemli katkılar sağlayacaktır. Bu süreçte çocuğa yardımcı olabilecek tekniklerden biri, kişinin hayatın çeşitli sorunlarıyla başa çıkabilmesi için kitapların iyileştirici gücünden yola çıkılarak geliştirilmiş bibliyoterapi tekniğidir. Bibliyoterapi tekniği, kişinin nitelikli edebî eserler vasıtasıyla gerçek hayatta karşılaşılabileceği deneyimler edinmesini sağlayarak problemlerinin çözülmesini amaçlamaktadır. Bu süreçte kişinin okumayla olan ilişkisi daha güçlü, kalıcı, anlamlı bir boyut kazanmakta ve okuma motivasyonu artmaktadır.

Sağlıklı ve mutlu bir toplum yaratmanın tek koşulu, bilgi odaklı bir eğitim değildir. Bilginin hayata geçirilmesi ancak onun özümsemesi ile mümkün olabilir. Bunun yolu ise bilgiyi doğrudan sunmak değil; kişi tarafından sezilmesini sağlamak, kişiyi düşündürmek ve onu çıkarımlar yapmaya yönlendirmektir. Bu amaca giden en etkili ve en önemli vasıtalarından biri de sanattır. Ruhun besini olan sanat; duylara seslenen ve estetik algıyı geliştiren, kişinin ruhunu yücelten yaratımların tümü olarak tanımlanabilir. Vasıta olarak dilden yararlanan sanat kollarından biri ise edebiyattır. İnsana dair her şey edebiyatın konusu olabilir. Edebiyat, insana çeşitli duyarlılıklar kazandıran etkili bir uyarandır (Yumru, 2013, s.37).

Sanat kavramının, duygusal tesir bırakma gücü yüksek eserleri tanımlamak için kullanıldığı savunulmaktadır. Felsefeciler, sanatın kişilerin daha iyi anlaşılmasını sağlama yönünü ön plana çıkarmaktadır. Empatinin sanat vasıtasıyla doğrudan olmayan öğrenme imkânları sunduğu iddia edilmektedir. Öte yandan sanat, kişinin kendini daha iyi anlayabilmesi, hayata ilişkin sorunlarıyla daha güçlü mücadele edebilmesi gibi konular için

sonsuz alternatif yaratabilecek kuvvette olmasıyla öne çıkmaktadır. İnsanın sanatla kurduğu ilişki, içinde farklı fırsatların bulunduğu sonsuz kesişim barındırır. Doğal bir ortamda ortaya çıkması veya bir terapi sürecinde kullanılması fark etmeksizin sanat ve insan etkileşimi; bilişsel, sosyal ve duygusal etkiler yaratan, bir tür eğitim dinamiğinin oluşmasını sağlayan bir etkileşim türüdür (Okumuşoğlu, 2019, s.1). Sanatsal bir yapının esas gayesi; hayatı daha kolay hâle getirmektir. Hayatı kolaylaştırmak yalnızca teknoloji alanındaki gelişmelerle mümkün olmaz; duygu ve düşünce bakımından da gelişmişlik sağlanmalıdır ve sanat bu gelişmişliğe hizmet etmeyi temel edinmiştir. Bilimsel bilgi anlaşılamayan durumların, olayların açıklanmasına yöneliktir. Edebiyat bunu bilimden farklı olarak yapar; birbirinden çok farklı özelliklere sahip olan kişiler arasında duygu aktarımı gerçekleşir, bilinç seviyesinde yükselme meydana gelir. Çok eski çağlarda yaşamış kişilere karşı tanıdıklık hissedilir, kültürel veya fiziksel anlamda uzak olunan toplumlarla yakınlık kurulur ve bir bütünleşme yaşanır. Dolayısıyla edebî bir eser zamana, mekâna veya kültüre bağlı engellerin aşılması ve bu bütünlüğün pekişmesi için önemli bir rol oynar (Kavcar, 2017, s.2-4).

Toplum hayatı hem bir savaş hem de uzlaşma alanıdır. Bütün kuralların temelinde bu uzlaşma çabası yer aldığı için toplumda meydana gelen değişiklikler, yenilikler; yeni ihtiyaçların da ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Buna bağlı olarak toplumsal kurallarda da değişiklikler yapılabilecektir. İnsanlık, tarih boyunca iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın, davranış kalıplarının, suç anlayışının değişkenlik gösterdiğine tanıklık etmiştir. Bireyin toplumla uzlaşma sağlamak için kendini sınırlaması onun başka alanlara yönelmesi ile sonuçlanır; sanata, edebiyata veya yaratıcı herhangi bir alana... Böylece kişinin toplumla çelişmesi insanlığın yüceltiği bir çelişki vasfı kazanmaktadır ve bu da kültürün ve medeniyetin gelişmesi anlamına gelmektedir. Kuralların bulunduğu her yerde o kurala karşı bir direniş, kuralı bozma ve yasağı delme isteği, yanlışa yönelme eğilimi ortaya çıkar. Bu durum, birey ve toplum arasında yaşanan bir çatışmadır. Kişi, kendi isteklerine göre hareket etme arzusu içindeyken toplum, diğerleri adına onu durdurmaktadır. Kişi insani özelliklerini toplumla birlikte kazanır, toplum sayesinde varlığı gerçekliğe ulaşır. Ama kişinin kendisini gerçekleştirmesinin bir bedeli vardır, o da çeşitli açılardan kendini sınırlamasıdır. Bireyin kendisi ve toplumdaki diğerleri arasındaki karşıtlık insanın evrendeki konumunu güçlendirmiştir. İnsan, kendi kurallarını, sınırlarını kendisi koyan tek canlıdır. Hem kural koymuş hem de diğer insanlarla ortaklıklar oluşturmuştur. Bu kurallar ve ortaklıklar nesilden nesle aktararak süreklilik kazanır. Diğer yandan, insanlar için bu

kurallara uyum sağlamak zorlayıcıdır çünkü kurallar genellikle kişilerin istekleri ve güdülerıyla çelişmektedir (Yavuzer, 2011a, s.18-21). Kişiliğin değişmesi, gelişmesi, duyguların ve düşüncelerin dengeli bir ilişkide bulunması; kişinin yüzeysellikten, benmerkezcilikten ve bunların sonucu olan yalnızlıktan uzak durabilmesi için edebiyata ihtiyaç vardır (Kavcar, 2017, s.5).

Bir edebî eser, onu değerlendiren bir psikolog ve bir edebiyat eleştirmeni tarafından çok farklı biçimlerde yorumlanır. Eleştirmenin oldukça mühim bulduğu bir nokta, psikolog için bir anlam ifade etmeyebilir. Edebî bir nitelik taşımayan bir eser, psikolog için fazlasıyla ilgi çekici olabilir. Genel olarak psikolojik bir yorumlamanın en zengin veri kaynakları, psikolojik olmayan anlatımlardır. Çünkü psikolojik bir değerlendirme amacı gütmeyen yazar, karakterlerini de psikolojik bir çerçevede sunmaz. Bu sayede yazar, yorumu açık bir sunumda bulunur, analiz etme imkânı tanır. Farklı türlerde ve konularda yazılmış birçok eser ruhsal bir nitelik taşır, bu eserlerin kapsadığı bütün tecrübeler ve bu tecrübelerin sanatsal aktarımı psikolojik olarak çözümlenebilir (Jung, 2020, s.118-120).

Edebiyat çalışmalarında problem çözme, farklı psikolojik ve sosyal değişkenlerle başa çıkmak için gerekli olan bilimsel bir çabadır. Bu değişkenler devam eden edebî üretim ve alım sürecinde rol oynamaktadır. Edebî araştırma, psikologlar ve sosyologlar ile birlikte çalışmayı gerektirir; edebiyatın yorumlanması tarih, kültürel antropoloji, cinsiyet çalışmaları ve psikanaliz gibi diğer disiplinlere de dayanmaktadır. Edebî bir metin okumanın okurlar üzerindeki etkilerini, edebiyat üzerine çalışan uzmanlar ve psikologlar eşit derecede iyi inceleyebilir (Fokkema ve Ibsch, 2000, s.3-19). İnsanların duygu, düşünce ve tecrübelerinin bir havuzu olan edebî metinler, okura yaşamadan elde edebilecekleri yaşantılar verir. Okurun bilincini ve değer yargılarını etkiler, onun kendisini daha açık ve olduğu gibi ifade edebilmesine yardımcı olur, yaratıcılığını tetikler. Okuma üst seviyede bulunan bir eylemdir (Adıgüzel ve Süslü, 2017, s.368). Kişinin kendi karakter özelliklerine, sahip olduğu becerilere göre gösterdiği gelişim, yaşamındaki yeni koşullar karşısındaki seçimleri açısından belirleyicidir. Bunun için duygu, düşünce ve davranış bakımından gelişmiş bir bilince sahip olmak gerekir; edebiyat ise bu bilinç için güçlü bir uyarandır. Edebiyat, kişiye bu bilincin gelişmesi sürecinde çok sayıda örnek sunduğundan eğitim açısından oldukça önemli bir alandır. Yazınsal olarak nitelikli tek bir eser bile, kişiyi farklı karakterler, sosyal özellikler, tercihlerle tanıştırmak onda kendi hayatı konusunda farkındalık yaratabilir. Edebiyat insanın doğasını, sosyal çevresini,

çatışmalarını, çıkmazlarını konu alır ve bu sayede hayatını daha zengin kılar. Çeşitli erdemleri pekiştirir, olumsuz duygu ve düşüncelerin hafiflemesine veya giderilmesine yardımcı olur (Kavcar, 2017, s.4-5).

Çocukları ve duygularını incelemek, on sekizinci yüzyıl henüz sona ermeden önce başlar; dolayısıyla uzun bir geçmişe sahiptir. On dokuzuncu ve yirminci yüzyıl; çocukların duygularını dikkate alma, yönetme, düzenleme, koçluk etme ya da tedavi etme gibi eşi görülmemiş bir faaliyet seviyesinin kademeli olarak ortaya çıkmasına tanık olmuştur. Farklı ve değişen şekillerde, farklı etkiler altında çocuklar duygusal öz gelişime konu olmuşlardır (Eitler, Olsen ve Jensen, 2014, s.2). İlkokul çağı çocukları için bir zamanlar edebiyat sadece eğlence amaçlı okumalar için kullanılmıştır. Herhangi bir öğretmenin edebiyata bir dersin konusu pozisyonunda yer vermesi affedilmez bir eylem olarak görülmüştür. Görüşler değiştikçe edebiyat; hem okumada zenginleştirici bir materyal olarak hem de dil sanatları, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler için ek bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır (Baxter, 1971, s.50).

Çocukların farklı yazı dilleri ile karşılaşmaları onlar için önemlidir. Bu yazı dilleri arasında edebî dilin yeri ayrıcalıklıdır çünkü edebiyat, kültürel bir miras barındırır. Çocuklar, edebiyat sayesinde hem kendi kültürlerini hem de farklı kültürleri öğrenme hakkı edinirler. Edebî metinlerle bir araya gelmek, dile özgü geleneklere aşinalık kazandırır ve okumayı geliştirir (Hall ve Coles, 2001, s.146).

Edebiyatı ve eğitimi birbirine yaklaştıran; ilgi ve uğraşı öznelinin insanlar ve topluluklar olmasıdır. İnsanlığın ve insan ilişkilerinin gelişimi, sağlıklı bir hayat sürdürme çabaları alanlar arasında bir ortaklık doğurur. Edebiyat da kendi hayatlarının amaçlarına, sorunlarına odaklanmış biçimde yaşayan insanları ruh bakımından, zevk bakımından bir araya getirir; onlar arasında bir köprü olur (Kavcar, 2017, s.2).

Edebiyat ürünleri insan davranışları konusunda bilgi içeren bir kaynak olarak ele alındığında, onun psikolojiye yönelik konu ve davranış problemlerine yönelik çözüm üretmeye ilişkin görevi ön plana çıkar. Psikanalizin insan ruhu için bir şifa olması gibi, edebî eserler de kişinin ruhuna iyi gelen ve onu mutlu eden bir özellik barındırır. Kişiyi düşündürür ve duygulandırır, kurulan iletişimle ona ilham verir; kısacası birçok duygunun süzgecinden geçiş imkânı tanır. Pragmatik teoriye göre, edebî eserlerin bir araç olduğu ve bu sebeple sanatçının konu olarak okurun ruhsal durumu ve davranışları üzerinde durduğu

açıklanır. Bu bakış açısıyla edebî eser, bir terapist vasfı kazanır ve onu huzurlu hissettirmeye ağırlık verir. Düşler ve hayaller gibi edebî ürünler de zihindeki farklı işlemler sonucunda ortaya çıkan, sanatçıların fantezilerinden beslenen ürünlerdir (Özen, 2020, s.10).

Edebî metinlerin okunması, insanı kendisine ve hayata dair gerçeklerle bir araya getirir, onun zihinsel evrenini genişletir; bununla birlikte ana dilini geliştirir. Edebiyat, hayata ilişkin gerçeklerin sanatçının süzgecinden geçmesiyle ortaya çıkan subjektif bir gerçekliktir. Bu gerçeklik içinde, insanlığın tüm evreleri, duyguları sanatçının diliyle yeniden anlamlandırılır. Bu sayede okurlar, belki de gerçekleşmesi olası görülmeyen birçok durumla, kurgu karakterlerle tanıştırılır ve onların mücadelelerine önce tanık, sonra ortak edilirler (Sever, 2015, s.31-32).

Çocuğun içinde yaşadığı topluma ve sosyal rollerine ilişkin tutum geliştirmesi, diğerleriyle nasıl geçineceği önemli oranda hayatının ilk yıllarındaki öğrenmeleri ile ilgilidir. Bu öğrenmeler ise çocuğa sunulan imkânlarla ve bu imkânları değerlendirebilmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyona; ailenin, öğretmenlerin ve çevresindeki yetişkinlerin kılavuzluğuna bağlıdır (Yavuzer, 2011a, s.24).

Edebî metinlerin amacı, okurların duygu ve düşüncelerini etkileyerek onları bir yolculuğa çıkarmaktır. Yetişkin okur, bir kitabı neden okuma isteği duyduğunu, o kitabı hangi sorularına cevap, hangi sorunlarına çözüm bulmak için seçtiğini bilmekte ve motivasyonunu da bu bilgidен almaktadır. Okuma sırasında algısı amacı doğrultusunda çalışmakta ve eyleminden bu sayede verim alabilmektedir. Oysa çocuklar, kişilikleri, beğenileri, duygu ve düşünceleri konusunda ciddi karmaşalar yaşadıkları ve hayat tecrübelerini anlamlandırma konusunda güçlüklerle karşılaştıkları, üstelik seçimlerinde aile ve öğretmen gibi iki önemli otoritenin etkisi altında bulundukları için, onların yetişkinler kadar bilinçli seçimler yapmaları mümkün olmayabilir. Yavuzer'e göre; bir çocuğu yetişkin bir bireyden ayıran özellik, yalnızca nesil farklılığı değil, nitelik ve zihniyet farklılığıdır. Çocuk, yetiştikten daha eksik değil, çeşitli fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını tamamlamak isteyen bir bireydir. Okuyacağı kitabın veya herhangi bir metnin onun bu ihtiyaçlarına karşılık verebilmesi gerekmektedir (2011b, s.188). Gelişme çağlarında her duygu ve düşüncenin çocuk için kritik bir boyutu vardır, bu nedenle çocukların okuması için sunulan tüm metinlerin kritik noktalar konusunda yeterli duyarlılığa sahip olması beklenmektedir.

Tüm metinlerde olduğu gibi, yazınsal metinlerde de okur ve metin arasında bir iletişim bulunmaktadır. Yazınsal metinlerin iletileri, diğerlerinden farklı olarak örtük iletilerdir. İleti, bir yargının net bir biçimde sunulmasıyla verilmez, okurun iletiyi sezmesi beklenir. Yazınsal metinlerde bir sorun, bir insanlık durumu, bir olay veya bir olgu aydınlatılmaya çalışılır. Bu nedenle iletişimin sonucunda kalıplaşmış düşüncelerde, alışkanlıklarda kırılmalar olur ve yeni yargılara ulaşılır; sonuç olarak yaşantıda yeni kapılar açılır (Özdemir, 2005, s.115).

Çocukları nitelikli eserlerle karşılaştırabilmek ve kitap seçimlerini çeşitli riskleri dışarıda bırakabilecek bir sistem doğrultusunda gerçekleştirmek için farklı ölçütlerden yararlanılabilir. Bunlardan biri Dahrendorf'un modelidir. Bu model dört amaç üzerine kurulmuştur. Birinci amaç okuma ilgisi geliştirmektir; bunun için çocuğun ilgisini sıcak tutacak gerilimli, heyecanlı veya komik öğelere yer verilmelidir. İkinci amaç, metnin okuru zorlamasıdır. Yazınsal bir metin çocuğu düşündürmeli, belli anlamlar içermeli, derin yapısında eleştirilere yer vermeli ve soyut hesaplaşmalar sunmalıdır. Bunu yaparken hedef kitlenin özelliklerini göz önünde bulundurmaya ihmal etmemelidir. Üçüncü amaç, okurun metinle ilişki kurabilmesidir. Bu aşamada çocuk, metinde kendi hayatından somut izler bulmalıdır. Kendisi için tamamen yabancı unsurlarla karşılaşmak onun için anlamsızdır. Dördüncü amaç ise metnin okura yeni deneyimler kazanma, yeni öğrenmelere sahip olma imkânı tanımasıdır. Ancak nitelikli bir yazınsal metin bunu doğrudan değil, dolaylı yollarla; onun aydınlanmasına, hayatındaki olayları ve ilişkileri ayrıntılarıyla yorumlamasına fırsat tanıyacak, ona yeni bakış açıları, farklı düşünme biçimleri sunacak şekilde yapılmalıdır (Dilidüzgün, 2004, s.52-53). Çocuğu ilgisini çekebilecek, ihtiyaçlarını karşılayabilecek eserlerle buluşturmak için bu ve benzeri ölçütlerden faydalanılması, onların hayatlarının her dönemi ve her alanına katkıda bulunacak, hayatlarını zenginleştirecek ve kolaylaştıracak bir eylemde bulundukları algısına ulaşmalarına yardım edebilecektir.

Bir çocuğun değerleri kavramsallaştırması ve bunların bir değer sistemi veya bir değerler kompleksi hâlinde düzenlenmesi, çocuklar için önemli bir öğrenme görevidir ve öğretmenler için önemli bir öğretme işidir (McCarthy, 1971, s.7). Türkçe dersleri, çeşitli metin türlerinin öğrencilerin kavrayışlarını geliştirme amaçlı işlendiği derslerdir. Farklı metin türlerine nasıl yaklaşacağı ile ilgili bilgi sahibi olan çocuk, metinlerle baş etmeyi öğrenir ve bu durum onun metinlere olan ilgisini artırır (Karatay, 2013, s.234).

Bibliyoterapi tekniği, metinlerle baş etmeyi öğrenen çocuğun, bu metinler aracılığıyla kendi hayatındaki problemlerle de başa çıkmayı öğrenmesine yardımcı olmayı amaçlar.

Yazınsal metinler, okurun duygu ve düşüncelerini harekete geçirme, yeniden yapılandırma, değiştirme ve geliştirme gücüne sahip olan metinlerdir. Nitelikli yazınsal metinler, kişide kendisine kattığı zenginlikler, tamamlanan eksiklikler konusunda farkındalık yaratır ve onu yeni okumalara davet eder. Her nitelikli eser, okur için yol göstericidir. Çocuğun okumaya ilgi duyması ve okumanın alışkanlığa dönüşebilmesi için okuduğu metinlerde kendi çevresinden, hayat tecrübelerinden, hayallerinden, mutluluklarından veya problemlerinden izler bulunması şarttır. Okuduklarında kendi hayatının her alanından kesitlerle karşılaşan ocuk, okumayı yalnızca okul veya aile otoritesi kaynaklı bir görev olarak görmeyi bırakabilir. Okuduğu metinle iletişim kurmayı başarabilir, okumayı yalnızca kendisi için gerçekleştirdiği düşüncesini benimseyebilir ve eyleminden zevk alarak okumayı alışkanlık hâline getirebilir. Trk dersinde bibliyoterapi tekniğinden yararlanılması, çocuğun okuduğu metinleri kendi hayatıyla ilişkilendirip içselleştirmesini ve okumayı hayatının sürekli bir parçası hâline getirmesini teşvik edebilir.

1.1. Problem Durumu

Okuma için sebebi ne olursa olsun, harekete geçmek için, uygun kaynaklara ulaşabilmek için, bu eylemi amacına uygun bir şekilde gerçekleştirebilmek için yeterli gücü oluşturamayan kişi, okumayı gerçekleştirse dahi yeterli verimi elde edemeyecektir. Bunun ötesinde, okuma motivasyonu düşük olan bir okurun bu eylemi sürekli hâle getirebilmesi, alışkanlığa dönüştürmesi oldukça zordur. Bunun için okumadan çeşitli kazanımlar elde etmesi gerekir. Bibliyoterapi tekniği, okumaların okurun hayatındaki anlamını artırır. Bunun için bibliyoterapi tekniğinden, belirlenen bir amaca yönelik hazırlanmış bir uygulama planı dâhilinde yararlanılması gerekir.

Bibliyoterapi amacıyla kitap okurken öğrencilerin dikkatini kitapta sunulan ana temaya odaklamak, öğrencilerin okuduklarını yansıtmalarını ve mevcut yaşam deneyimleriyle karşılaştırmalarını gerektiren bir ders planı tasarlamak önemlidir (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010, s.35). Bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında, uygulamayı gerçekleştirecek kişilerin rolü ve bibliyoterapi tekniği ile destek olunması amaçlanan kişilerin hazır bulunuşluk düzeyleri oldukça önemlidir. Bibliyoterapi tekniği çocuklar için gerekleştirileceğinde, farklı hassasiyetlerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Çocukların okuma ile ilişkileri, yetişkin okurların okumayla olan bağlarına kıyasla farklı

özellikler taşımaktadır. Aile desteği, öğretmen teşviki ve çeşitli bazı kaynaklardan yapılan yönlendirmeler çocuğu okuması konusunda güdülese de kimi zaman bu güdülenme yeterli kalıcılığa ulaşamamaktadır. Çocuğun okumayı, üzerinde otorite sahibi olan büyüklerini memnun etmekten çok kendisi için yaptığı algısına ulaşması, onu bu eylemi sürekli gerçekleştirmeye itecek önemli bir güçtür. Derslerdeki başarı, okuma becerisindeki gelişim, öz güven ve sosyal uyum gibi basamaklar, çocuğun kendisi için yerine getirdiği değerli bir eylemin önemli sonuçlarıdır. Kendi sorununu çözebilen, muhtemel sorunlarını sezebilen çocuk, kitaplar aracılığıyla çeşitli durumları tecrübe edebilecek, çeşitli karşılaştırmaları yapacak ve okumanın kendisine sağladığı bu güçle olumlu tutum ve alışkanlıklar elde edecektir. Türkçe dersleri, çocuğun bu ilerlemeyi gerçekleştirebilmesi için oldukça büyük bir rol üstlenmektedir.

Aşağıda, araştırmanın bu bilgiler doğrultusunda belirlenen temel problemine ve alt problemlerine yer verilmektedir:

Temel Problem

Türkçe dersleri, bibliyoterapi tekniğine yönelik olarak nasıl düzenlenebilir?

Alt Problemler

1. Türkçe derslerinde, bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanmış mevcut eğitim tasarımlarının uygulanabilirlik durumu nedir?
2. Türkçe derslerinde, bibliyoterapi tekniğine göre eğitim tasarımları nasıl oluşturulabilir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuma eyleminin öğrenci için bir zorunluluk, görev, geçici bir araç olarak görülmesinin önüne geçmek, okumanın bireyin hayatına yaptığı doğrudan etkiler konusunda bir farkındalık uyandırmak, edebî zevk ve seçicilik kazandırmak için onların kendi gerçeklerinden yola çıkarak planlanan etkinliklerle karşılaştırmanın fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırmacıların vermesi gereken kararların çoğu gibi, bilgi kaynağı seçimi ve zamanın tahsisi ile ilgili olanlar her zaman çalışma bağlamında yapılır. Bu seçimler, özel durumlara ilişkin amaçlar açısından anlamlı olmalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.68). Bu

araştırmada Türkçe dersleri bağlamında; öğrencilerin edebiyata ve okumaya olan ilgilerinin onların ruhsal ve sosyal gelişimleri desteklenerek sağlanması amaçlanmış ve bunun için gelişimsel bibliyoterapiden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın temel amaçları:

1. Bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları belirlemek, karşılaştırmak; çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamak,
2. Türkçe eğitimi kapsamında bibliyoterapi tekniğine göre eğitim durumları tasarlamaktır.

Çalışmanın alt amaçları ise:

1. Bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında yararlanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirlemek,
2. Bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulamak ve değerlendirmek,
3. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminde kullanılabilecek eğitim tasarımları oluşturmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bibliyoterapi tekniği, alanın uzmanları tarafından titizlikle hazırlanmış bir süreç içerisinde uygulanan, basamakların gözlem altında tutulduğu, etkinliklerinin gerekli yönlendirmeleri sağlayacak şekilde düzenlendiği bir tekniktir. Tekniği özel kılan, çocuğa kendinin, hayatının, duygu ve düşüncelerinin ne kadar önemli ve değerli olduğunu hissettirecek nitelikte olmasıdır. Kişiyne nitelikli edebî deneyimlerini, onların hayatlarına doğrudan dokunarak sunan bu teknik, okumanın yalnızca akademik kaygılar veya sosyal kabul için yapıldığı algısını değiştirebilecektir.

Bireyin nitelikli edebî ürünlerle erken yaşlarda ve doğru bir biçimde karşılaşması, hayatının edebiyatla bütünleşmesini sağlar. Bunun için bireyin metinlerle iletişim kurmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu öğrenmenin gerçekleşmesinin yollarından biri, onun okuduklarında kendi hayatına dair izlere rastlaması ve bunları kendisini geliştirecek bir biçimde değerlendirebilmesidir.

Türkçe derslerinin hedefleri arasında öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi ve nitelikli edebî tecrübeler kazanmaları, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin gelişim süreçlerinin desteklenmesi, duyu ve düşüncelerinin zenginleştirilmesi önemsenmektedir. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Bibliyoterapi tekniği; okuma yoluyla iyileştirmeyi temel alması, bunun için nitelikli metinlere ve iyi planlanmış bir uygulayıcı-okur-metin ilişkisi kurmaya odaklanması gibi özellikleri bakımından bu amaçlar doğrultusunda Türkçe derslerini destekleyebilecek tekniklerden biridir. Türkçe derslerinin tasarlanmasında bibliyoterapi tekniğinden yararlanılması; öğrenmeyi olumlu açıdan destekleyecek, öğretiminin niteliğini, etkisini ve kalıcılığını artıracaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanmış derslerin uygulama süreci 9 hafta (12 saat) olarak planlanmış fakat COVID-19 pandemisi sebebiyle bu süreç 6 haftada (8 saat) tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımları, bu uygulama sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkmıştır.

1.5. Kısaltmalar

BİÖ: Bil-İste-Öğren

KWL: Know-Want-Learn

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TYÇ : Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

1.6. Birinci Bölüme Ait Kaynakça

- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Baxter, C. F. (1971). Using literature for diagnosis and motivation. Waterman, D. C. (Ed.) *Teaching reading through children's literature* içinde (s.50-55). Curriculum Research and Development Center. Indiana: ABD.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. USA: Pearson.
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eitler, P., Olsen, S., Jensen, U. et al. (2014). *Learning how to feel*. Oxford: Oxford University Press.
- Fokkema, D. and Ibsch, E. (2000). Knowledge and commitment problem-oriented approach to literary studies. *Utrecht publications in general and comparative literature*, (v.33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hall, C. and Coles, M. (2001). *Children's reading choices*. London/New York: Routledge.
- Jung, C. G. (2020). *Ruh; insan, sanat, edebiyat*. İ. H. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- McCarthy, W. G. (1971). Role playing in children's literature and its effect upon the affective domain of childrens's thinking. Waterman, D. C. (Ed.) *Teaching reading through children's literature* içinde (s.7-13). Curriculum Research and Development Center. Indiana: ABD.

- Okumuşoğlu, S. (2019). Bilişsel bir simülasyon olarak sanat; edebiyat, sinema, bibliyoterapi ve diğer kesişimler. *Curr Res Soc Sci*, 5(1), 1-8. doi: 10.30613/curesosc.438077.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, Ö. (2020). Psikanaliz ve edebiyat: İki terapötik yoldaş. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(1), 9-16.
- Rozalski, M., Stewart, A. and Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37, doi: 10.1080/00228958.2010.10516558.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). <http://www.tdk.gov.tr/>
- Weaver-Hightower, M. B. (2019). *How to write qualitative research*. New York: Routledge.
- Yavuzer, H. (2011a). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011b). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumru, D. (2013). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-46.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

2.1.1. Okumaya ilişkin tanımlar

Okuma, klasik bir biçimde yazılı sembollerle kurulan iletişim faaliyeti olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan okuma, yalnızca harflerin tanındığı ve birbirine bağlandığı bir anlam kazandırma eylemi olarak açıklanamaz. Bu etkinliklerden çok daha fazlasıdır. Kelimeler, cümleler, paragraflar, metinler ve kitaplar; insanların kavraması beklenen iletilerle doludur ve bu iletilere okuma yoluyla ulaşılır. Okuma bir anlama gayretidir (Özdemir, 2005, s.29).

Okuma, bireyin kişisel deneyimlerini harekete geçiren, metnin okurun yorumuyla yeniden biçimlendiği bir aktif bir süreçtir. Kişinin karakteristik özellikleri bu biçimlendirmeyi kendisine özgü hâle getirir. Bu sebeple bir metni, onu okuyan tüm kişiler ayrı kalıplara sokar. Okumanın aktif bir süreç olması metni anlamlandırmaya ciddiyeyle yaklaşıldığı anlamına gelmektedir. Bu süreçte okurlar birbirlerinden de beslenirler. Kendisinininkinden farklı bir okuma anlayışıyla, farklı bir yorumlamayla karşılaşan okur, bunu değerlendirir ve buna göre kendi bakış açısında yeni kapılar açar. Okur yetiştirmede amaç, okura yetkinlik kazandırmaktır. Yetkin bir okur, metni çok yönlü bir biçimde ele alır, eleştirir, ondan kendi amacına göre yararlanır. Yetkin okur yetiştirmenin yollarından biri, kendini okur olarak yetiştirme çabası içinde olan bireyin düşüncelerini geliştirebilmesi, ifade edebilmesi için ona daima fırsatlar sunmaktır. Bunun sonucunda okurlar, birbirlerinin düşüncelerine de tanıklık edebilirler. Bunun yanı sıra metnin konusu, kişileri, yarattığı çevre, ideolojileri gibi başlıklar örneğin sınıf ortamında birlikte ele alınabilir. Tüm bu süreçlerin sonunda okuma aktif ve dilsel bir etkinlik niteliğini kazanır (Yıldız, 2013, s.117).

Günümüzde, çocukların bilgisayar, televizyon, internet ve buna benzer birçok iletişim aracından yararlanarak bilgiye ulaşmaları mümkündür. Bununla birlikte bu iletişim araçlarıyla farklı görüşlere, bakış açılara ilişkin fikir edinip özümseyebilirler. Fakat çocuğun gelişimi için daha fazlasına ihtiyaç vardır. Çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda daha geniş bir zeminde ve daha derin bilgi kaynaklarına başvurabilmesi için okumaya ilgi

duyması gerekmektedir. Diğer taraftan öğretimin temeli de okumadır, dolayısıyla tüm derslerde akademik başarı için okuma becerisinin gelişmiş ve okuma alışkanlığının kazanılmış olması gerekir. Okumak yalnızca fizyolojik bir eylem değildir, okumanın psikolojik ve toplumsal tarafları da vardır. Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi, çevresi gibi birçok faktör okumayla ilgili planlamalarda dikkate alınmalıdır (Kavcar ve Oğuzkan, 2005, s.42).

Okumanın hayatımızdaki konumunu belirlemeye çalışanlar onu öğrenmenin ana aracı olarak tanımlarlar. İnsanın diğer kişilerin tecrübelerinden ve yaşamlarından faydalanması, onların dünyalarına tanıklık etmeleri sayesinde tam insana dönüştüklerini vurgularlar. Eleştirel okumanın özü, okunanların yargılanması ve sorgulanması; diğer bir deyişle kişinin okuduklarını kendi aklının sınırlarıyla değerlendirip bir sonuca varmasıdır. Okuma, sadece bilgi edinmek için, sorularımıza cevaplar almak için, başkalarının hayat tecrübelerine ulaşmak için başvurduğumuz bir eylem değildir. Okuma sayesinde davranışlarımız, düşüncelerimiz olumlu yönde biçimlenir. Çünkü okumak iletişim kurmaktır. Her bir edebî tür, okuma sırasında metinle farklı biçimlerde iletişim kurmayı gerektirir. Kişi okumalarında, öne sürülen düşüncelerin geçerliği üzerine fikir yürütür, yazarla aynı noktada buluşup buluşmadığını denetler. Bu eylemin sonucunda, eleştirel tutum oluşur. Eleştirel bir bakış açısıyla okuma zihni canlı tutar ve onu besler. Okuma, diğerlerinin hayatlarına paylaşma imkânı verir. Burada önemli olan, okunan metnin türüdür. Örneğin makaleler, köşe yazıları, röportajlar okurun bilgi kaynaklarıdır, düşünceyi geliştirirler. Edebî metinler ise kişilerin hayatlarına zenginlik katar ve onların zihin ve duygu dünyalarında yeni yollar açarlar. İnsana yaşamadıklarını yaşatır, görmediklerini gösterirler (Özdemir, 2005, s.18-22).

Okuma, bir insanın çağdaşlığına ilişkin en belirgin ipucudur. İnsana vasıf kazandırır ve onun hayatını anlamlı kılar. Bireyi insani niteliklerle zenginleştirir, onun ufkunu açar ve ona toplumda saygıdeğer bir konum kazandırır. Okuma, demokratik bir toplumun bireylerini yetiştirmenin temelidir (Karagöz, 2017, s.708).

Okuma eğitiminin asıl amacı, okuduğunu anlayan ve sorgulayan, bu kavrayışına uygun bir tepki gösteren ve bu tutumunu bütün okumalarında bilinçli bir biçimde sürdürebilen bireyler yetiştirmektir. Okuma, kişinin metin ve yazar ile iletişim içinde olmasıdır. Kişinin okuduklarını kendi tecrübeleriyle şekillendirmesidir. Bunun için okuma eğitiminde eleştirel okuma stratejileri hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve etkinlikler

aracılığıyla onların bu bilgileri kalıcı hâle getirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerine metne stratejik yaklaşımın ilkelerini benimsetmelidirler (Karatay, 2013, s.225).

Okuma, dil becerilerinin gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Okuma eğitimi, alışkanlık kazandırmaktan edebî zevk kazandırmaya uzanan geniş bir süreçtir. Okuma becerisini ve söz varlığını geliştirmek, okumayı okulda öğretilen bir ders olduğu algısından uzaklaştırıp hayatla bütünleştirmek için teorik ve uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Dilidüzgün, 2004, s.11).

2.1.2. Okumaya yönelik tutum

Öğretmen tarafından okumaya gösterilen önem ve verilen değer, birlikte gerçekleştirilen okuma vasıtasıyla öğrenciler tarafından da içselleştirilebilir. Okuma için oldukça ilgi çekici bir metin seçildiğinde, metne duyulan ilgi daha fazla okuma deneyimi için güdüleyici olabilir. Metin etkileşimine bu şekilde maruz kalma, öğrencilerde yüksek düzeyde içsel motivasyonun oluşmasını sağlayabilir. Bu noktada çocuk, ödül veya fayda için değil, kendi iyiliği için okuma etkinliklerine katılma arzusu duyacaktır. Araştırmacılar, okuma motivasyonunu geliştirmenin yollarını tanımlamışlardır. Buna göre iç motivasyona giden yollardan biri, bazı aktiviteler için mevcut içsel motivasyonu okumaya bağlamak ve ardından motivasyonu yeni metinlere genellemektir. Bir öğrenci bir şeye merak duyduğunda, o şeyle ilgili daha fazla bilgiye ulaşma isteğine sahip olduğunda ve bu istek bir okuma etkinliğiyle kısmen giderildiğinde, öğrencinin motivasyonu okuma davranışına aktarılabilir (Hollimon, 2008, s.12-13).

Okuma, eğitim aracılığıyla edinilmiş tek beceridir ve doğrudan yazıyla ilişkilidir. Yazının tarih sürecindeki en büyük keşiflerden biri olması, okumanın insanın duyduğu gereksinimlerden yola çıkarak ulaştığı bir arayışın sonucu olduğunu gösterir (Baş, 2012, s.115).

Öğrenme, okuma gibi bir aktiviteye katılımı gerektiren aktif bir süreçtir. Okuma sırasında bireyler dili aktif olarak kullanan bir topluluğa katılmayı öğrenirler. Bu süreçte öğretmen, anlama becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalışan bir eğitimci olmanın yanı sıra süreci kolaylaştırmaya çalışan bir rehber gibi hareket eder. Anlamanın metinde bulunmaması, aktif olarak inşa edilmesinin gerekli olması; öğrencilerin anlamayı oluşturmak ve geliştirmek için okuma stratejilerini uygun bir biçimde kullanmalarına

ilişkin yönlendirilmelerini gerektirir. Okuma motivasyonun seviyesi, bireyin okumaya yönelik şu eylemlerini güçlü bir biçimde etkiler: okumaya başlamak isteme, okumada ısrarcı olma ve okurken harcanan çabanın düzeyi (Hollimon, 2008, s.20-27). İç motivasyon, çocuğun okuduğunu anlaması; dış motivasyon ise akıcı bir biçimde okumasında etkilidir (Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin, 2018, s.236).

İsteklendirme, güdüleme (TDK, 2020) anlamlarına gelen *motivasyon*, kişiyi okuma için harekete geçiren en önemli güçtür. Çocuklar okumak ve okurken eğlenmek için motive olduklarında, okuma ile meşgul olurken yüksek seviyede ilgi ve heyecan taşıyan aktif okurlar olurlar. Bu davranış, öğretmenlerin en üst düzeye çıkarmak için çaba harcadıkları bir davranıştır. Öğrencilerin kendi kitaplarını nasıl seçtiklerini yakından incelemek, öğrencilerin okumayı sevdikleri kitapları hangi özelliklerine göre seçtiklerine ilişkin bilgi vericidir. Bu sayede öğrencilerinin okuma motivasyonunu geliştirme arayışında olan öğretmen, bu bilgiden yararlanabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için yöntemlerini sürekli olarak zenginleştirmekte ve bir şekilde her çocuğa ulaşmak, onları okumaya motive etmek amacıyla yeni yapılardan, etkinliklerden faydalanmaktadır. Okuma motivasyonunu anlama becerileri ile ilişkilendirmek büyük önem taşımaktadır. Bu bağlantı, öğretmenin öğrencilerinin okuma becerilerini artıracak şekilde okuma öğretimine odaklanmasına yardımcı olabilir. Böylece öğretim, sadece anlama stratejilerinin öğretilmesi yoluyla değil; aynı zamanda çocukların okumaktan zevk almaları, okumakla mümkün olduğunca meşgul olmaları için onlara ilham veren etkinlikler yoluyla gerçekleşebilir (Bonaria, 2011, s.3). Kitap bir çocuğun zihinsel gelişiminde, duygusal gelişiminde ve sosyal gelişiminde mühim bir uyaran görevindedir. Çocuğu yetişkinden ayıran şey yalnızca seviyelere ilişkin değildir, vasıflarla ve zihniyetle ilgili farklılıklar söz konusudur. Çocuk yetişkinlerden daha *eksik* değildir, bir *kişidir*. Bu sebeple çocuk kitaplarının hazırlık sürecinde bu kişiliğin ciddiyetle üzerinde durulması gerekmektedir. Çocuk kitapları, çocuğun ihtiyaçlarını karşıladığı sürece onun ilgisini çekmektedir. Bu ihtiyaçların ilki sevgidir. Sevgi ile birlikte şefkat ve güven kavramlarına da büyük yer verilmelidir. Kitaplarda bu olumlu duygular ile birlikte olumsuz duygulara da yer verilmelidir çünkü çocuklara bu duygular üzerinde düşünme imkânı tanınmalıdır. Tüm bu duyguların aktarımında çocukların okuduklarından keyif almaları, eğlenmeleri için gayret gösterilmelidir (Yavuzer, 2011b, s.188-189).

İlkokul öğrencileri arasında okuma motivasyonunun farklı yönleri ve okumaya yönelik genel tutumlar üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öğrencilerinin okuma hakkında nasıl hissettiğini, ilgi alanlarının neler olduğunu ve genel olarak onları neyin motive ettiğini bilmek, okuma eğitimlerini planlayan ve sınıf yönetimi yapıları geliştiren öğretmenler için değerli bilgilerdir. Her çocuk benzersizdir ve bir çocuk akranlarını motive eden şeyden farklı olabilecek bir şey tarafından motive edildiğini hissedebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu artırma ve onların okuma zevkini en üst düzeye çıkarma çabalarının gerçekten etkili olabilmesi için öğretmenin mevcut öğrenci grubunun belirli tutumlarına ve ilgi alanlarına yönelik olması gerekir (Bonaria, 2011, s.4). Bu araştırmanın sonucunda göze çarpan eğilimler, öğrencilere bireysel ilgi alanlarını yansıtan kitaplar sunmanın okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini desteklemesi ve mümkün olan en keyifli okuma deneyimlerini sağlamada rol oynamasıdır (Bonaria, 2011, s.85).

Öğrencilerinin algılarının zenginleşmesini, genişlemesini isteyen bir öğretmenin okumayı teşvik etmek için izlediği en önemli yol, sınıfta bu amaca yönelik kitaplar bulundurmasıdır. Öğretmen kendisi de hevesli bir okur olarak, kitaplar üzerinde sesli düşünerek öğrenci için bir model olabilir. Kendilerine ve diğerlerine dair bilgiler içeren hikâyeleri paylaşabilmeleri için çocukların derinlemesine düşünmeyi teşvik eden kitaplarla meşgul olmaları gerekir. Aktif okurlar, başkalarını hikâyeleri deneyimlemeye teşvik eden tetikleyiciler olabilirler (Mathis, 2001, s.158).

Yüksek nitelikli okuma eğitimi, okuma yeteneklerinin değerlendirilmesi için bir gerekliliktir. Bununla birlikte öğrencilerin kişisel, anlamlı ve zorlayıcı okuma hedefleri belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak, onların okumaya güdülenme yönündeki ihtiyaç ve ilgi alanlarını gözden geçirmek için bir destek sağlar (Cabal-Márquez, 2015, s.471).

Motivasyon ve harekete geçmek arasında bir bağlantı olduğu için motivasyon okuma yazma eğitiminin önemli bir bileşenidir (Putman ve Walker, 2010, s.140). Ders kitaplarının çoğu, herhangi bir konuya dair gerçeklere dayalı bilgiler içerir. Öğrenciyi ders kitabındaki metinleri okumaya teşvik eden unsurlardan biri, yüksek not alma arzusudur. Akademik okuma olarak tanımlanabilecek bu okuma, dış motivasyonla ilişkilidir ve eğlence amaçlı okumadan farklıdır (McGeown ve diğerleri, 2016, s.120-121). Okulların müfredata olan yaklaşımı, çocukların motivasyonunun alana özgü olma derecesini etkileyebilir. Her konunun ayrı ayrı öğretildiği okullar, çocukları farklı alanlara özgü motivasyonlara sahip

olmaya yönlendirebilir. Müfredat içerik alanlarına entegre edildiğinde, çocukların motivasyonlarının da alanlar arasında daha entegre olması mümkündür (Wigfield ve diğerleri, 2004, s.300).

Edmunds ve Bauserman, şehirler veya kırsal bölgeler fark etmeksizin, okumaya teşvik etmeye yönelik kullanılan birçok stratejiye rağmen dış motivasyon sağlaması amacıyla çocuklara verilen ödüllerin kalıcı değişim yaratmada etkili olmadığını, öğrencilerin okumayla ilgili olumsuz yorumlar dile getirdiklerini belirtmişlerdir (2006, s.414). Çocukların yakın zamanda onlara en ilginç gelen kitaplar, hikâyeler hakkında, ilginç bulma sebeplerini de aktararak bilgi vermeleri istenmiş; öğrencileri metinler karşısında heyecanlandıran sebeplere ilişkin olarak kişisel ilgi alanları ve kitabın özelliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Kişisel ilgi alanlarından sıkça bahsedilmesi, çocukların okuma motivasyonlarının kendi gereksinimlerini giderme arzusundan etkilendiğini göstermiştir (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.416).

Öğrencilerinde kitap okuma motivasyonu sağlamak isteyen öğretmenler çeşitli grup faaliyetlerinden yararlanabilirler. Küçük grupların birlikte okudukları bir kitap üzerinde tartışmalar düzenlenebilir, okunanlarla ilgili tecrübeler paylaşılabilir, bütün öğrencilere konuşma imkânı tanınabilir, öğrencilerin sınıfta sergileyebilecekleri yaratıcı etkinliklerde bulunmaları sağlanabilir (Katrancı, 2015, s.60). Eğitimde daima çocukların okumalarını ve okuma motivasyonlarını geliştirmek vurgulanır fakat bunu gerçekleştirebilmek için okuma motivasyonunun temelini oluşturan faktörlerin bilgisi gereklidir. Çocukların okuma motivasyonu sadece okuma deneyimleriyle değil, aynı zamanda istikrarlı kişilik özellikleriyle açıklanabilir. Eğitimciler, bireysel farklılıkları ve gerekli diğer faktörleri göz önünde bulundurdıklarında sınıfta okumaya olan ilgiyi artırmanın yollarını belirleyebileceklerdir. Bir çocuğun okuma konusundaki sıkıntıları ve başarısızlıkları tekrarlandığında okuma motivasyonu ve benlik kavramı zarar görebilmektedir. Aksi durumda ise öğrenci, başarıyla ilgili olumlu duygularını okuma eylemiyle ilişkilendirmeye başlayacak, okuma sevgisi ve motivasyonu artacak, benlik kavramı gelişecektir. Deneyimlere açıklık düzeyi daha yüksek olan çocukların entelektüel olarak daha meraklı oldukları ve okuma yoluyla öğrenme arzusuna daha fazla sahip oldukları belirtilmiştir (Medford ve McGeown, 2012, s.787-791).

2.1.3. Okuma alışkanlığı

Aydın bir insan olmanın zengin bir bilgi birikimine sahip olmaya dayandığı yadsınamaz bir gerçektir fakat bu birikime erişmenin yolu sadece eğitim kurumları değil, okuma alışkanlığına sahip olmaktır (Özdemir, 2005, s.27). Öz yeterlik, iç ve dış motivasyon; çocukların okuma sıklığı ve kavrayışıyla ilgili temel yapılarıdır. Çocukların okuma motivasyonunu artırmaya yönelik sınıf içi eylemler, sadece motivasyon için değil, onların okuduklarını anlama başarıları için de önemli etkilere sahiptir (Wigfield ve diğerleri, 2004, s.300-308).

Hedef belirlemeye elverişli bir bağlam, öğrencilerin bağımsız okumaları üzerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahip oldukları bağlamdır. Bu nedenle, öğrencilerin okuma hedeflerini belirlemelerine yardımcı olurken göz önünde bulundurulması gereken ilk husus, öğrencilerin okumaları üzerinde özerkliğe veya seçimlere sahip oldukları bir bağlam oluşturmaktır. Kişisel okuma hedefleri belirlemek, öğrencilerin neyi ve bir dereceye kadar, ne zaman ve nasıl okudukları konusunda bilinçli seçimler yapmalarını gerektirir (Cabrál-Márquez, 2015, s.465-466).

Çocuğun kitapla ve okumayla güçlü bir bağ kurması her şeyden önce yetişkinlere ait önemli bir sorumluluktur. Yeni nesil; bilginin ve kültürün ne anlama geldiği, okuma alışkanlığına sahip olmanın önemi, hayatta iz bırakmak için kendilerine eğitim hayatları boyunca verilenlerden ötesine ulaşmaya çalışmalarının gerekliliği, öz gelişimin hayat boyu süren bir yolculuk olması gibi konularla ilgili bilince sahip olmalıdır (Karagöz, 2017, s.709-710).

Okuma kültürünün uzun ve birbiriyle bağlantılı birçok sürecin sonunda oluşabildiği göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin okuma alışkanlığı kazandırma konusunda ne kadar büyük bir alan kapladığı daha iyi görülebilir (Sever, 2015, s.46). Okuma alışkanlığı, okumaktan zevk almaya bağlıdır. Bunun yolu ise dilin söz varlığına ve inceliklerine hâkim olmak, okunanları anlamaktan geçmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.89). Bir metnin bütünlüğünü koruyarak kavranması, okumanın en belirleyici ögesidir. Bu eylem sürekli olarak tekrarlandığında alışkanlığa dönüşür. Okunan metin türleri çeşitlendiğinde, metinler yaş düzeylerine göre sunulduğunda; okurun zihin evreni, dil bilinci, kelime dağarcığı geliştiğinde okuma bir alışkanlık olur ve okura yeni bilgilerin kapısını açar. Okuma sayesinde incelikleri kavranan dil, kişinin anlatımını da

şekillendirir. Okur seçici bir özellik edindiğinde nitelikli eserlere kendi çabasıyla ulaşabilecektir. Okudukları aracılığıyla düşünceleri harekete geçecek ve edebî zevk duyacaktır. Bu sayede okuduklarından sıkılmayacak ve kendi bireyselliğine değer verecektir. Bu anlama ve anlatma yolculuğunun bir parçası olan bireylerde okuma alışkanlığı yerleşecektir (Dilidüzgün, 2004, s.18).

Çocukların okuma becerisini alışkanlığa dönüştürebilmeleri için onların kendi karakter özelliklerine, ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve arzularına odaklanmaları gerekir. Bu odaklanmada onlara yardımcı olunması gerekir. Böylece çocuk, kendi dünyasına tanıdık öğeler içeren kitapları sevecek ve böylece bu eylemi sürdürmek isteyecektir. Okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla yararlanılacak kitapların çocukların yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak belirlenmesi gerekir (Adıgüzel ve Süslü, 2017, s.370).

Okumanın değerli bulunması ve okuma alışkanlığında bir istikrarın olması için okuma motivasyonuna sahip olmak, kitaba ilgi duymak gerekmektedir. Bu ilginin gerçekleşmesi için de kitabın geçerli ve iyi bir gerekçe sunması, okuru okuma kararı almaya ve bu karar doğrultusunda hareket etmeye yönlendirmesi gerekmektedir. Ardından kişinin, okumayı tamamladıktan sonra okudukları hakkında bir hükme varabilmesi ve zihin dünyasının zenginleşmesi beklenmektedir (Katrancı, 2015, s.50).

Okumak insanları diğer canlılardan ayırır ve zihin gücüne katkı sağlar. Okuma alışkanlığının yerleşmesi için iki gereklilik söz konusudur. Bu gereklilikler, okuma karşısında sabır göstermek ve yukarıda da değinildiği gibi, okumaktan zevk almaktır. Okuma kültürü olarak da tanımlanabilecek olan bu iki gereklilik aile ve okul ortamında inşa edilir. Bu sebeple aile bireyleri, okul ve toplum; çocuğun bu gereksinimlerini karşılayacak becerileri geliştirebilmesi için etkin olabileceği fırsatları yaratmalıdır (Yavuzer, 2011b, s.191).

2.1.4. Okuma kültürü

Kültür, eğitim ve öğrenim yoluyla elde edilen sanat ve düşünce temelli alışkanlıkları ve becerileri temsil eden bir kavramdır. Kitap ise kişinin ruhsal, sosyokültürel ve entelektüel gelişiminde tartışmasız bir role sahiptir. Kişiler, ancak okuma yoluyla sahip oldukları değerler ve kültürel alışkanlıklar dışında kalan dünyaya saygı duymayı, analiz yapmayı ve kendilerini doğru ifade etmeyi öğrenirler (Aras, 2017, s.947-949).

En sade tanımıyla okuma kültürü; okumaya yönelik edinilen becerilerin yaşam şekli hâline gelmesidir. Kültürün topluma sirayet edebilmesi için kültüre ait öznenin toplumda temsil niteliği kazanması beklenir. Bir toplumda yaşayan kişilerin okumayı özümseyerek yetişmeleri, bu niteliğin edinilmesinde esastır. Bunun sağlanması adına siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitsel faktörlerin dikkate alınmasıyla hazırlanan uygulamalara yer verilmelidir. Okuma kültürü sürecinde birçok beceri, bir bütünlük oluşturacak biçimde iç içedir. Görsel okuryazarlık ile başlayan süreç, okumanın ve yazmanın edinimiyle devam eder ve okuma alışkanlığının kazanılması ile son bulur. Eleştirel okuma becerisinin kazanılması ile birlikte okuma kültürü yapılanmış olur (Sever, 2015, s.10).

Okuma kültürü, düşünmenin özgür ve yaratıcı olması ile bağlantılıdır. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde çocuklar, iletişim araçları tarafından desteklenen görsel ve işitsel uyaranlar ile çevrilidir. Çocuklar ve yazılı kültür arasında bir mesafe söz konusudur. Bu sebeple çocuğun eğitiminden sorumlu olan aile bireylerinin ve öğretmenlerin, çocuğa okuma kültürü kazandırma ve onların bu kültürü içselleştirmelerini sağlama konusunda gayret göstermeleri gerekir (Saltık, 2018, s.283). Saltık araştırmasında, okuma kültürü edindirme kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerine görüşlerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, okuma kültürünün edinimi için sadece Türkçe ders kitaplarının yeterli olmayacağı, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okumayı yeterince teşvik etmediği, gerçek yaşamla bağdaştırılamayacak metinlerin bulunduğu; öğrencilerin içeriğe dâhil olmalarına, fikir yürütmek için istek duymalarına, eleştirel yaklaşımlarına izin vermeyen metinlerin bulunduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlardan harekete araştırmada, Türkçe ders kitaplarında çocuğa göreliğin ve çocuk gerçekliğinin esas alındığı, edebî niteliğe ve örtük iletilere sahip; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktif kılacak, onlarda yaşama ve çevreye karşı duyarlıklar oluşturacak, onlara insana ve hayata özgü gerçekleri sezdirecek, onları farklı yaşam biçimleriyle karşılaştıracak metinlere yer verilmesi önerilmiştir (2018, s.293-294).

Toplumlar belirli kişilerden ve kişi gruplarından oluştuğu için herhangi bir toplumun iyileştirilmesi, kendi vatandaşlarının görüş ve eylemlerinde bir tür değişiklik gerektirir. Dahası, önemli bir değişimin yalnızca bilginin öğrenilmesini değil, derin bir sosyal anlayış ve benliğin temel gelişimini gerektirdiği görülmektedir. Eleştirel çocuk ve gençlik edebiyatı, büyük bir toplumsal fayda için teşvik edici olarak kullanılabilecek bir araçtır

(Houser, 2001, s.63). Türkçe öğretimi kapsamında, okuma kültürüne sahip olan düşünceli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, öğretmenler tarafından temel amaç olarak belirlenmelidir. Türkçe öğretimi aynı zamanda duyguların ve düşüncelerin yoğurulmasıdır. Türkçe öğretimi, çocuğun seviyesinin gözetildiği metinler aracılığıyla, Türkçenin ifade imkânının yansıtıldığı, onların temel dil becerilerinin uygulamalar aracılığıyla geliştirildiği, hayal gücünün beslendiği, diğer bireylere ve canlılara karşı duyarlı olmanın desteklendiği etkinlikler yardımıyla inşa edilmelidir. Çocukların dil, duygu ve düşünce dünyalarının geliştirilmesi, gerçekliğe yakın bir düzeyde hazırlanmış uygulamalardan yardım alma koşuluyla gerçekleşebilir. Kişinin okuma kültürünü edinmiş bir yetişkine dönüşebilmesi için nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, Türkçe öğretiminin temel kaynakları olarak değerlendirilmelidir. Çocuklar, öğretimin ilk sınıfından başlayarak sanatçıların hayata ilişkin gerçekleri; yaratım, hayal gücü ve düşünce zenginliğiyle ve bunları aktarım becerileriyle tanıştırılmalı; onlar için hazırlanmış materyaller incelenmelidir (Sever, 2015, s.23-25).

Okuma kültürü süreci nitelikli çocuk kitaplarının ve etkili uygulamaların çocuklarla bir araya gelmesiyle sağlanır. Bu süreç birbirini takip eden ve birbirini tamamlayan bir yoldur. Etkili uygulamalar çocuk ve kitap arasındaki bağı kuvvetlendirir. Ergenliğe ve soyut döneme geçiş, beraberinde birçok yeniliği getirir ve çocuğun adapte olması gereken yeni bir süreç başlamış olur. Bireyselliğinin farkına varma sürecinde olan çocuk, eleştirel bir eğitim sisteminin bir parçası olmalıdır (İnce-Samur, 2018, s.359).

Okuma kültürünün işlevi, eğitilmiş bir çevre inşa etme üzerindeki büyük etkisi sayesinde daha açık anlaşılabilir. Toplumsal niteliğin artması, eleştirel ve sorgulayıcı kişilerin bir araya gelmesi ile olur. Bu kişileri bir araya getiren, ortaklıklardır. Duygu ve düşünce ortaklıkları taşıyan kişiler, benzer metinler etrafında bulunduklarını fark ettiklerinde, bir kültür bilinci ve kuvvetli bir sosyal bağ oluşur. Metinleri yorumlayan, dil ve edebî değerlerini eleştiren, kültürel yapısını çözümleyen bireyler ve bu bireylerden meydana gelen bir toplum, demokrasi tohumlarının filizlenme zeminidir. Bu inanç doğrultusunda yetiştirilen nesiller, aydınlığın gücünü okumadan aldığı gerçeğinde buluşabilirler. Çocuğu nitelikli edebî eserlerle tanıştırmak için onun yaşamının ilk yıllarından itibaren harekete geçmek gerekir. Çocuğun okuma kültürü edinmesinin yolu, özgün ve nitelikli edebî ürünlerin eşliğinde gelişimini sürdürmesidir. Kitaba ve edebiyata karşı olumlu tutum geliştiren çocuk, modern bir eğitim anlayışının hedefini bulmasında

yardımcı rol oynayabilir. Öğrencilerin okuma kültürü edinmiş bireyler olmaları için okumayla bağlarının kuvvetli olması ve okumaya ilişkin olumlu yargılara sahip olmaları, bunu sağlamak için de seçkin edebî eserlerle buluşturulmaları gerekir (Karagöz, 2017, s.709-724).

Okuma eğitiminin verilmesindeki esas amaç okuma kültürünü oluşturmaktır. Genel olarak çocuk edebiyatı ürünleri de bu amaca hizmet etmektedir ve bu sebeple öğretime dâhil edilirler. Çocuk edebiyatı, edebiyatın bütününden bağımsız değildir; ait olduğu edebiyatın sözlü veya yazılı tüm eserleri, çocuk edebiyatının besin sahasıdır. Bu eserler, çocuğa göre yorumlanarak çocuk edebiyatı alanının kapsamına girebilirler. Tüm bu sebeplerle, ana dili ve edebiyat öğretmenlerinin, edebî bilgilere olan hâkimiyetlerinin yanı sıra bu eserler arasından çocuğa seslenebilecek olanları seçebilme yeterliğine ve deneyimine sahip olmaları gerekir (Baş, 2012, s.115).

Nitelikli çocuk kitapları, okura duyarlık kazandırma ve onun düşüncelerini geliştirme konularındaki gücüyle çocukta eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerine ait kültürel altyapı oluşturur. Bu beceriler okuma kültürünün yapılanmış şekilleridir ve kaynağı çocuklukta okunan kitaplardır. Okuma kültürü edinimi sürecinde çocuk kitaplarının görevlerini yerine getirebilmesi için, çocuklar için yazan yazarların çocuğun bakış açısıyla ona ulaşmaya çalışmaları gerekir (Sever, 2003, s.19-20).

2.2. Çocuk Edebiyatı

Edebiyat, insanların çevrelerine, diğer insanlara ve olaylara karşı hassasiyet kazanmalarını sağlayan güçlü bir sanatsal uyarandır. Bir çocuğun, kişilik gelişim sürecinde anlayış ve duyarlılık kazanacağı çocuk kitaplarına ihtiyacı bulunur. Bir kitap kahramanı aracılığıyla farklı hayatları tanıyan, değişik düşünce biçimlerini gören, kendisi için örnek olabilecek davranışları tespit eden bir çocuk, bu edinimlerini kendi hayatına da entegre edecektir. Bakış açısı her anlamda genişleyecek, duygu ve düşünceleri gelişecektir. Böylelikle insan ilişkilerinde başarılı, öz güveni yüksek, kendisine ve çevresine karşı yaklaşımı olumlu olan, çözüm odaklı, sevecen, dengeli bir insan olabilmek için önemli bir adım atmış olacaktırlar. Bunun yanı sıra farklılıklar ve demokratik haklar gibi toplumsal konulara duyarlılık göstereceklerdir (Yumru, 2013, s.37).

Çocukluk imgeleri çocukluğa dair örtük ideolojik duruşlar sunabilir. Bu imgelerin bazıları uzun bir geçmişe sahiptir. Bazıları ise günümüze daha yakındır, bu imgeler

teknolojik ve sosyal değişimin sonuçlarıdır. Bu imgeler aracılığıyla duygular aktarılabilir veya ortaya çıkarılabilir; anılar uyandırılabilir, farklı bireysel tepkiler ortaya çıkabilir. Çocukluk imgeleri, birçok yönüyle çocuklara yönelik bilinçli veya bilinçsiz tutumlarımıza; onlar adına toplumsal, eğitsel ve bireysel beklentilerimize ilişkin bilgiler verir (Larkin-Lieffers, 2010, s.76).

Yüksek edebî değere sahip bir roman, öykü veya oyun kişiyi kendi dünyasından dışarı çıkarır ve onun çevresinin sınırlarını genişletir. Bu kişinin kendisinden uzaklaştığı, kendi gerçeklerinden kaçtığı anlamına gelmez. Aksine gerçeklere farklı bir gözle baktığı ve o gerçekleri daha derin bir biçimde kavradığı anlamına gelir. Bu etki sığ ve geçici bir etki değildir. Örneğin; çocuk yaştta okunan bir hikâye veya dinlenen bir masal uzun yıllar sonra bile hatırlanabilir (Özdemir, 2005, s.24).

Çocuk edebiyatı, tanımlanması zor bir terimdir. Geçmişte ve günümüzde çocuklar, başlangıçta kendileri için tasarlanmayan kitaplar okudular. O hâlde; bu terimin sadece çocuk okuyucular için özel olarak yazılmış kitaplara yönelik kullanıldığını veya çocukların okuduğu tüm kitaplarla ilgili olduğunu söylemek konusunda bir belirsizlik ortaya çıkar. Bu belirsizlik sebebiyle ve kısmen de olsa, şimdiye kadar üretilen ilk çocuk kitabını tanımlamak neredeyse imkânsızdır (McCulloch, 2011, s.29).

Çocuk edebiyatı Türkçe öğretimi açısından bağlayıcı bir niteliğe sahiptir çünkü edebiyat ve eğitim arasında köprü vazifesi görmektedir. Edebiyata yer verilmeyen bir Türkçe öğretimi süreci mümkün değildir. Çocuk edebiyatından bu süreçte en verimli nasıl yararlanılabileceği ile ilgili detaylı bir planlama yapılmalıdır. Çocuk, dil becerileri ediniminde, bir okur kimliği kazanmasında, topluma yönelik bilinç edinmesinde, temel değerlerle ilgili bilgi kazanmada çocuk edebiyatının kılavuzluğuna başvurur (Baş, 2013, s.472). Çocuk edebiyatı, gerçeklerin sembolik biçimlerle sunulmasıdır. Çağdaş çocuk edebiyatı ise geleceğe ilişkindir. Birçok çağdaş çocuk edebiyatı kitabı, birbirlerine karşı ötekileştirilmiş bireylerin ve grupların birbirlerini tanımayı başarmasını sunma gayretindedir. Çocuk edebiyatı sadece bir kişiye seslenmekten veya bir konuya değinmekten çok daha fazlasını yapan; yalnızca içinde bulunulan zamana değil, geleceğe de dokunan bir alandır (Beauvais, 2015, s.55-205).

Yıldırım ve Dinç, Türkiye’de 2015 senesinde en popüler olan çocuk kitaplarının yeterlilik analizini yapmışlardır. Buna göre 7-14 yaş grubu arasında popüler olan 20 kitap;

iç/dış yapı özellikleri; tasarım, düzenleme, konu, plan gibi birçok ölçüt açısından yeterli bulunsa da birçok kitap resimlendirme ölçütü açısından yeterli bulunmamıştır. Görselliğin çocuk okurlar açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu yetersizlik önemli bir eksikliktir. Bununla birlikte çalışmada; eğitim, pedagoji, edebiyat ve farklı bilim alanlarının uzmanları tarafından çocuğun gelişimine katkıda bulunabileceği belirtilen birçok çocuk kitabının çocuk okurlar arasında yaygınlaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple söz konusu kitapların, çocuklar için daha ilgi çekici hâle getirilebilmesi amacıyla çocuk edebiyatına ilişkin çeşitli ölçütler gözetilerek yeniden tasarlanması önerilmiştir (2017, s.1489).

Çocuk kitabı yazarı, yapıtını oluştururken iki önemli nokta üzerinde durmalıdır: Birincisi yazarın kendi çocukluğuna ve çocukluğunda sahip olduğu düş gücüne dönebilmesi, ikincisi ise evrensel olan birçok durumu farklı nesillerin çocukları için tekrar yaratabilmesidir. Çocuk kitapları, yetişkinler için de ilgi çekici olmalıdır. Yazar çocuk okur-yetişkin okur ayrımını yapabilmelidir; eserlerini yalnızca çocuklarla ilgili değil, çocuklar için kaleme almalıdır (Yavuzer, 2011b, s.189).

Çocuk ve gençlik edebiyatı hedef kitlesini uyarıcı bir etkiye sahiptir. Bu sebeple çocuk edebiyatı ürünleri ile çalışmak birçok açıdan ana dili ve edebiyat eğitimi ile bir bütün hâlinde ele alınmalıdır. Ana dili eğitimi bu noktada edebî metinlerin okunması, eleştirilmesi, yorumlanması için bir araç görevindedir. Edebî metinler kurmaca metinlerdir. Barındırdığı içerik gerçek olmasa da gerçekliğe dayanmakta, hayattan elde edilmiş çıkarımlara, eleştirilere dayanmaktadır. Edebiyat öğretimi, zaman içerisinde öğretmenin aktarımından öğrencinin alımlamasına evrilen bir sürece dönüşmüştür. Böylece, ana dili derslerinde ele alınacak edebî metinlerin içinde çocuk edebiyatı metinlerine yer ayrılması bir zorunluluk hâline gelmiştir (Dilidüzgün, 2004, s.90).

Türkiye’de sorun odaklı çocuk edebiyatının geçmişi uzun yıllara dayanmamaktadır. Sorun odaklı çocuk edebiyatı, adından da anlaşılacağı üzere, çocuğun sorunlarla karşılaştırıldığı ve bu sorunların üstesinden gelme gücünü kitaptan aldığı bir yapının üzerine kurulmuştur. Sorun odaklı çocuk edebiyatı “çocuk okurun okuduğu kitaplarda birtakım problemlerle yüz yüze geldiği ve bu problemlerle başa çıkabilme yetisini kitaplar aracılığıyla kazandığı edebiyatın adı” biçiminde tanımlanabilir. Ülkemizde bu alandaki çalışmalar nicelik bakımından oldukça sınırlıdır fakat bu alanda yazılmış kitapların bibliyoterapi için faydalı olabileceği öngörülmektedir. Çocuk kitaplarında konunun ele

alınış biçimleriyle ilgili farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan biri çocuklara sunulabilecek konuların sınırlı olduğunu savunurken diğeri ise konunun değil, sunma biçiminin ve ölçüsünün nasıl olduğuna odaklanır. İlk görüşün savunucuları iyilik, dostluk, yardımseverlik, barış gibi yalnızca olumlu konuların ön planda olmasını gerekli bulur ve bunu çocuğa göreliğin bir koşulu olarak düşünürler. Çocukların olumsuz konularla küçük yaşlarda karşılaşmalarının uygun olmadığı yargısındadırlar. Bu düşünce bir bakıma, çocuklar için dış dünyadan soyutlayıcıdır. Sorun odaklı çocuk edebiyatının Türkiye’de katetmesi gereken yol henüz oldukça uzundur. Bu kapsamda yazılmış nitelikli eserler bulunmaktadır fakat hem nicelik anlamda bir yetersizlik söz konusudur hem geleneksel yaklaşımdan yeteri kadar uzaklaşılmamıştır (Yılmaz ve Yakar, 2018, s.29-39).

Edebiyat sayesinde insan tanıklık etmediği gerçekliklerle, olaylarla; tanımadığı kişilerle yüzleşir. Edebiyat okura bir hayat deneyimi zenginliği sunar. Çocuk edebiyatı eserleri ise okurlara evrensel doğruları hissettirir, onların benlik duygularının ve demokratik bakış açılarının gelişmesini sağlar (Yumru, 2013, s.38).

Çocuk modernleşmesi, çocuklar ve yetişkinler arasında farklılıkların ortaya çıkması ile birlikte, yetişkinliğin de yeniden şekillenmesinde etkili olan bir harekettir. Sosyal, kültürel ve politik niteliklere sahip olan, Batı’da ortaya çıkan bu modernleşme süreci; ailenin etkinlik kazanması, matbaanın icat edilmesi ve sanayileşme gibi birçok gelişmeye paralel olarak ilerlemiştir. Başlangıcı 15. yüzyıla dayanan bu süreç içerisinde geleneksel çocukluğun sorgulanmasının, çocukların küçük yetişkinler olarak tanımlandığı bir dönemin okul ve eğitimin etkisi sayesinde kapanmasının tohumları atılmıştır (Şirin, 2016, s.16).

Batı’da çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimine ait süreçler ve temalar bazı açılardan benzer, bazı açılardan ise ortak unsurlar taşırlar. Bu edebiyatın ana malzemesi pedagojidir. Pedagojinin çocuk ve gençlik edebiyatında taşıdığı ağırlık, edebiyat içerisinde çocuk edebiyatının başlı başına bir alan hâline gelmesinin de temel sebebi olmuştur. Çocuk edebiyatının edebiyat çatısı altında bağımsızlık kazanması, çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Öncelikle çocuğun edebiyatla çocukluk döneminin bitmesinin ardından tanışmasını destekleyen görüş ortadan kalkmaya başlamıştır. Edebiyatta ağırlık kazanmaya başlayan görüş, çocuklara yönelik bir edebiyatın olmadığı düşüncesini içerir. Bu düşüncenin kaynağı, çocuk edebiyatının çocuklar için küçümseyici olduğu ve çocukların edebiyatı anlamakta bir zorluk çekmediği yargısıdır. Başka bir bakış açısına göre, çocuk edebiyatı bir geçiş sürecidir, ki bu bakış açısıyla birlikte çocuk edebiyatı-

edebiyat ayrımı bir dayanak kazanmıştır. Bu edebiyatı bir geçiş süreci olarak tanımlayanlar, çocuk edebiyatını edebiyat bütünlüğü içerisinde sınırlı bir dönem olarak yorumlamaktadırlar. Çocuk edebiyatının özerk bir alan olmasının savunucuları ise bu amaçla ortaya çıkarılacak eserlerin, öz ve ihtiva bakımından çocuğa görelige ve çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde üretilmesi gerektiği düşüncesindedirler (Şirin, 2016, s.20).

Modern çocuk edebiyatının esasını oluşturan kavramlar, Fazıl Hüsnü Dağlarca tarafından “çocuğun baktığı yerden bakmak ve gördüğünü görmek” olarak yorumlanan çocuk bakışı, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik kavramlarıdır. Bu kavramlar, çocuk edebiyatı ölçütlerinin temel dayanaklarıdır. Bir eserde çocuğa göreliliğin ve çocuk gerçekliğinin gözetilmesi, çocuğun koşulları kadar, yazar ve çizerin benimsediği yolla da doğrudan ilişkilidir. Üç kavramın tümü, hem şekil hem de üslup bakımından belirleyicidir. Çocuğa göre olma niteliği taşıyan kitapların çıkış noktası 18. yüzyılın sonlarıdır. Çocuk gerçekliğine uygun kitaplar ise 1970’li yıllarla birlikte hayatımıza girmeye başlamıştır. Çocuk gerçekliği kavramı, otoriter ve didaktik yaklaşımların terk edildiği eserlerin kaleme alınmasıyla özümseir ve yerini sağlamlaştırır. Alımlamadaki farklılık çocuk gerçekliğinin, dil ve anlatımdaki farklılık ise çocuğa göreliliğin çocuk edebiyatı eserlerinde dikkate alınmasını gerektirir (Şirin, 2016, s.23-24).

Çocuk kitapları davranışların ve değerlerin doğrudan kazandırılması amacını benimsemez; içinde yaşadığı çağın şartlarıyla ve kültürüyle bir denge sağlayabilmiş, yerel ve evrensel değerlere hâkim bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlar. İdealize edilmiş kitap kahramanları, çocukların özdeşim kurmaları yönünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarında verilen çocuk edebiyatı konulu eğitimlerde, çocuk kitaplarının ders kitabı olmadığı ve yalnızca öğreticilik amacıyla kullanılamayacağı belirtilmelidir. Burada gözden kaçırılmaması gereken, yalnızca bilgi verme amacı taşıyan kitaplarda gelişimin diğer alanları için yeteri kadar yer olmamasıdır. Öğretmenler gerçek bir çocuğa ait yansımalar içeren, hatalara çözüm arayışlarıyla birlikte yer veren, düzeltme çabası içinde olan karakterlerin yer aldığı kitapları seçmelidirler. Bu seçimi yapabilmeleri için öncelikle çocuk edebiyatı ile ilgili eğitime ve daha sonra eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları gerekir (Bulut, 2018, s.726-727).

Çocuğun edebiyatla kurduğu ilişki onun sezgilerini ve duygularını kuvvetlendirir, düşünce dünyasını zenginleştirir. Ana dili bilinci ve sevgisi kazandırır. Çocuk edebiyatının taşıdığı sorumluluk, çocukların okul öncesinden başlayarak ergenliği de içine alan gelişim

süreçleri boyunca onların zihin dünyalarını beslemek ve estetik algılarını yükseltmektir. Bunu hem onları eğlendirerek hem de hayatı bütün gerçekliğiyle tanıtarak yapmalıdır. Bu anlamda değeri sorgulanamayacak tek ilke, edebî niteliğin korunmasıdır (Sever, 2015, s.33).

Edebî metinler sahip oldukları kurgusal ve subjektif gerçeklik sebebiyle diğer metin türleri içinde önemli bir alana sahiptir. Yazar kendi düşüncesini, bakışını, dünya görüşünü kurmaca bir evren içinde metne aktarır. Özgün olan bu metinler kendi evreni içinde yorumlanmalıdır. Bu sebeple metnin sahip olduğu anlamsal gönderge tek boyutlu değerlendirilemeyecek kadar zengindir. Bu açıdan kurmaca metinler, diğer metin türlerinden hem biçim hem de içerik olarak ayrılırlar. Aynı zamanda kendi içlerinde, en küçük parçalarının bile görev taşıdığı bir bütünlüğe sahiptirler. Okur bu eserlerdeki parçaları uygun bir şekilde bir araya getirebildiği ölçüde metnin anlamına ulaşabilmekte ve alımlamaktadır. Bu durum, edebiyat metinlerini okumanın eğitiminin olmasını gerektirmektedir (Dilidüzgün, 2007, s.96).

Çocuklar ile edebiyat kanalıyla kurulan iletişimin her aşamasında farklı görevler edinen yetişkinlerle karşılaşılır: eleştirmenler, kütüphaneciler, kitapçılar, öğretmenler ve diğerleri... Eleştirmenlerin, kütüphanecilerin, kitapçıların, öğretmenlerin ve diğerlerinin aracı olarak oynadığı, yazarların ve yayınevlerinin üretim, yayımlama ve pazarlaması sürecindeki rolleri; dolayısıyla edebiyat iletişiminin her aşamasında, çocuklar için oyunculuk yapan yetişkinlerle karşılaşılır. Bununla birlikte, yetişkin yazarlar, yayıncılar, aracılar ve diğerleri olmadan iletişim kurulamayacağı için, bu olumsuz bir faktör olarak görülmemelidir; çünkü çocuklar edebî üretim sahalarında bağımsız hareket edemezler. Çocuk edebiyatı, okurlarının gereksinimlerine ve yeteneklerine uyarlanması gereken edebiyat olarak kabul edilir. Çocukların gelişim aşamasına ve edindikleri becerilerin repertuarına uymak için dil, konu, biçimsel ve tematik özellikler uygun bir biçimde şekillenerek iletişimsel mesafe kapatılmaya çalışılır (O'Sullivan, 2005, s.12-13).

Edebiyat derslerindeki tekdüzelik, belli niteliklerin dikkate alınmasıyla birlikte, çocuk ve gençlik edebiyatı sayesinde kırılabilir. Okumaya yeni başlayan çocuklara okuma sevgisi aşılanabilir, edebî duyarlık ve okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Çocuk edebiyatı bir geçiş edebiyatıdır. Okumaya başladığı ilk yıllardan itibaren çocuk, doğru kitaplarla bir araya getirildiğinde edebî metinleri anlama ve yorumlama becerisi kazanabilir. Söz gelimi okuduğu kitaplarda kendi dünyasına benzer özellikler taşıyan hikâye evrenleriyle

karşılaşan çocuk hem hayata ilişkin çıkarımlarda bulunabilir hem de edebiyat dünyasının sunduğu imkânlarla tanık olabilir. Bu bilgiler ışığında çocuk edebiyatı yetişkin edebiyatına ve okuma alışkanlığı kazanmaya geçişte bir köprü olarak değerlendirilebilir. Fakat çocuk edebiyatının tek misyonu bu değildir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin birer sanat eseri oldukları hatırdan çıkarılmamalıdır. Aile içindeki okuma faaliyetlerinde veya okuldaki edebiyat, ana dili eğitimi derslerinde çocuk ve gençlik edebiyatının nitelikli örneklerinden yararlanmak çocuğun yetişkinliğinde de aktif ve seçici bir okur olmasını sağlayacaktır (Dilidüzgün, 2007, s.96-97).

Çocuğa görelik ve çocuk gerçekliği sabit kavramlar değildir; geleneksel çocukluk yerini modern çocukluğa bıraktığında çocuğa görelik kavramı, modern çocukluk yerini postmodern çocukluğa bıraktığında ise çocuk gerçekliği kavramı farklı nitelikler kazanmıştır. İçinde bulunulan dönemin koşulları değiştikçe hem çocuk hem de ona olan bakış açısı değişir ve dolayısıyla eserlerde çocuk bakışı, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramları bu değişimden etkilenir. Çocuk edebiyatının amaç ve fonksiyonundaki değişim, yetişkin edebiyatına oranla daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu değişimin tetikleyicisi, çocuk modernleşmesidir (Şirin, 2016, s.25).

Yaratıcılık, çeşitli zihinsel süreçlerden süzölmüş etkinlikleri kapsamaktadır. Esnek olma, özgün olma, yenilik barındırma ve yeniliklere ilgi duyma, üretici olma, düşüncede ve eylemde bağımsız olma, meraklı olma, çok yönlü olma ve eleştiriye açık olma gibi birçok kavram yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlayan malzemelerdir. Bu kavramlar yaratıcı çocuk kitaplarının da dayanakları olmalıdır. Çocuk kitapları çocukların bu kavramlarla ilişkili duygu ve eylemlerini teşvik edici olmalı, onların estetik algılarını geliştirmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006, s.90).

Çocuk edebiyatı; çocukların sanat ve estetik algısı gelişimlerinin, ana dili eğitimlerinin önemli bir parçası; edebiyat okuru olarak yetişmelerinin önemli bir ögesi olarak ele alınmalıdır. Çocuk edebiyatı, okuma kültürünün oluşmasında esas kaynaktır. Önceliği çocuk okura seslenmektir ve zaman geçtikçe sanatsal niteliği ön plana çıkmıştır. Sınırları yalnızca çocuk ve onun dünyası değildir, çocuğa içinde yaşadığı ortamı evrensel bir bakış açısıyla tanıma ve anlamlandırma olanağı verir. Çocuk edebiyatı, edebiyatla ilk buluşmadır ve çocuğun günlük dilden çıkarak ana diliyle etkileşim kurmasını sağlayan önemli bir kaynaktır. Bilişsel ve duygusal gelişime katkı sağlamakta, bunu biçimsel açıdan ve içerik

bakımından sürekli bir değişime daima ayak uydurarak yapmaktadır. Anlayan, sorgulayan, düşünen bireylerin yetişmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Şirin, 2016, s.29-30).

Çocuk kitapları genellikle bir çocuğun bakış açısını yansıtır. Bu kitaplar, çocuklar ve aileler hakkında tarihsel veya kültürel perspektifler sağlama potansiyeline sahiptirler. Aynı zamanda evrensel gerçeklerin incelenmesi imkânını sunabilir ve hassas veya duygusal konuların tartışılmasını kolaylaştırabilirler (Freeman, Feeney ve Moravcik, 2011, s.1).

Çocukların edebiyata olan yaklaşımları farklılık gösterir. Onlar metinlerle dil ve çeşitli sanatsal biçimler vasıtasıyla bağlantılar kurarlar. Bu bağlantılar, onların kendi duygularını geliştirmeleri için hem bilgilendirici hem de dönüştürücü niteliktedir (Sipe, 1999, s.125).

Eleştirel edebiyattan farklı sınıf seviyelerinde ve sosyokültürel ortamlarda yararlanılabilir. Geçmişte kalan veya güncelliğini koruyan konuların, olayların incelenmesi için edebiyata başvurulabilir. Uygun materyaller belirlenerek en küçük çocuklarla bile alternatif bakış açıları ve tartışmalı konular üzerinde durulabilir. Eleştirel edebiyatta okumak kadar metnin konu aldığı olaylar veya durumlar üzerinde düşünmek de önemlidir. Dil, deneyimleri yorumlamak için kullanıldığından ve insanlar genellikle tehdit olarak algıladıkları konular üzerinde düşünmekten kaçındığından, öğretmenlerin gerekli yönlendirmeleri yapmaları gerekir. Herhangi bir edebî deneyim eğitsel açıdan yanlış durumların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Fakat riskli deneyimler faydalı sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple bu sürecin zorluğundan kaçınmak yerine, önemli konuları ele almanın etkili yollarını belirlemek amaçlanmalıdır. Çocukları içinde yaşadıkları koşulları eleştirmeye, inançlarını incelemeye, kendilerini keşfetmeye, dünyaya ve dünyanın farklı yerlerinde yaşayan canlılara değer vermeye hazırlamak büyük önem taşır (Houser, 2001, s.71-72).

Çocuk kitaplarında çocuklara ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği söylenmekten çok, düşündürülmelidir. Çocuklar kendi eylemlerinin muhtemel sonuçları üzerinde fikir üretmeye özendirilmeli, bu eylemlerin başkalarını duygusal anlamda nasıl etkileyeceği üzerinde durmaya yönlendirilmelidir (Sever, 2003, s.14).

Öğrencilerin okumaktan, güçlü hikâyelerden ve bu hikâyelerdeki karakterlerin düşüncelerinden, duygularından ve eylemlerinden psikolojik olarak yararlandıkları bilinen bir gerçektir. Başkalarının gerçek veya hayali fakat kendilerinininkine benzer sorunlarla karşılaştıklarını keşfetmek çocuklar için güven vericidir. Dahası, sorunlu durumlarla

karşılaşıldığında ne yapılacağını bilmek herkes için rahatlatıcıdır. Çocuklara ve gençlere yardımcı olmak, destek ve rehberlik sağlamak için farklı türlerde yazılmış birçok kitap bulunmaktadır. Kurgusal öyküler, özellikle de gerçekçiliği yüksek kurgular, hayali çocukların sorunlarını nasıl aştıklarını veya bunlarla nasıl başa çıktıklarını gösterir; örneğin biyografiler ise gerçek deneyimler sunar (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014, s.201-202).

Çocuk edebiyatı, doğuştan ergenliğe kadar olan dönemin çocukları için; nesir veya şiir gibi farklı türlerde, kurgu veya kurgusal olmayan konulara yönelik, çocuklarla ilgili olan ve çocukların ilgi alanlarını kapsayan nitelikli kitapların sunulduğu edebiyat alanıdır. Çocuk kitapları hem iyi hem de kötü çocukluk deneyimleriyle ilgilidir. Bu deneyimler geçmişte yaşanmış, şu anda yaşanıyor veya gelecekte yaşanacak olabilir fakat bugünün çocuğuyla ilgili olmaya devam etmelidir. Çocuklar için edebiyat; kişisel tatmin ve akademik kazanımlara sağlar. Elde edilen değerleri kişisel ve akademik değerler olarak ayırmak entelektüel bir yaklaşımdır çünkü her iki tür de çocuğa fayda sağlar ve çocuğun eğitiminin bir parçasıdır. Aynı zamanda, bu ayırım yararlıdır çünkü öğretmenler sınıf içindeki faaliyetlerle edebiyatın faydaları konusunda öğrencilerde farkındalık yaratabilirler (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014, s.2-3).

Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, çocuklar için edebiyatın kişisel değerini şu başlıklarda yorumlamışlardır: Zevk, hayal gücü ve ilham, bilgi ve içgörü, anlayış ve empati, kültürel miras ve kültürel kimlik, ahlaki muhakeme, edebî ve sanatsal tercihler. Bu değerler, aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır (2014, s.5):

1. Nitelikli kitapların çocuklara sunduğu en önemli ve en belirgin kişisel kazanç, kitabın vadettiği eğlencedir. Çocuk yaşlarında çok okuyan bireyler; yüksek sesle güldükleri kadar komik hikâyeleri, asla unutamayacakları kadar ürkütücü metinleri veya taşıdığı büyük gizem sebebiyle endişe içinde okudukları kitapları daima hatırlayacaklardır. Çocukluğun erken yaşlarında edinilen bu tür olumlu deneyimler, kişiye çoğu zaman bir ömür boyu sürecek *okuma zevki* aşılır.
2. Çocuklar, çevrelerindeki dünyayı yeni biçimlerde görerek ve kendi hayatları dışındaki yaşam biçimleri üzerine fikir yürüterek farklı düşünme yeteneklerini artırırlar. Hikâyeler genellikle geçmişte yaşayan insanların girmiş olabilecekleri veya şu an hayatta olan insanlardan sonraki nesillerin bir gün girebilecekleri farklı yolları haritalandırır. Günümüz dünyasından farklı bir dünyaya girmenin dolaylı

deneyimiyle çocuklar, hayal güçlerini geliştirirler. Bununla birlikte hem gerçek hem de hayali insanlarla ilgili hikâyeler, çocuklara engellerin üstesinden gelme, farklı bakış açılarını kabul etme ve kişisel hedefler oluşturma konusunda *ilham* verebilir.

3. Nitelikli kitaplar hem *bilgi* hem de bilgelik sunar. Bilgilendirici kitaplar hayata ilişkin gerçek bilgiler aktarırken kurgusal metinler hayata dair *içgörü* sağlar; tarihsel kurgular ve biyografiler ise her ikisini sunar. İnandırıcılığı yüksek bir hikâye, okurlarını bir deneyimi yaşamış gibi hissettirir. Bir hikâyenin geçtiği yerde, geçtiği zamanda bulunmuş olan okurlar, kendileri için değeri yüksek olan bir kişisel deneyim elde etmişlerdir. Çocukların elde ettikleri bu deneyimlerin sayısı ve niteliği gittikçe artmaktadır çünkü birçok metin aracılığıyla belki de asla ziyaret edemeyecekleri veya ziyaret etmeyi istemeyecekleri yerlerde ve zamanlarda bulunurlar. Bu tür deneyimler aynı zamanda çocuklar için iyi birer zihinsel egzersiz olabilir çünkü metinlerde aktarılan durumlara kendi bakış açıları dışından bakmaları istenir.
4. Edebiyat gençlerin, insan ihtiyaçlarının tarih boyunca süregelen evrenselliğini takdir etmelerine yardımcı olur, bu da tüm insanların bir dereceye kadar aynı olduğunu *anlamalarını* mümkün kılar. Kendilerini başkalarının yerine koymaları, genellikle çocukların sosyal adalet duygusu geliştirmelerine ve başkalarıyla *empati* kurma kapasitelerinin artmasına yardımcı olur. Engeller, siyasi sebepler veya hayat koşulları sebebiyle kısıtlanan ya da kültür veya coğrafya gibi sebeplerle yaşamları kendilerinden farklı olan insanlar için hayatın nasıl olduğunu açıklayan hikâyelerden tüm çocuklar yararlanabilir. Aynı şekilde gençler, kendi yaşlarındaki bir kişinin bakış açısından anlatılan tarihî kurgu eserlerini okurken tarihteki olaylar ve insanlarla daha kişisel düzeyde ilişki kurabilirler.
5. Bir nesilden diğerine aktarılan hikâyeler, kişileri geçmişlerine, özel kültürlerinin köklerine, ulusal miraslarına ve genel insanlık durumlarına bağlar. Hikâyeler, kültürün depolarıdır. *Kültürel mirasın* bir parçası olan masalları, karakterleri, ifadeleri ve atasözleri bilmek, kültürel okuryazar olmanın bir parçasıdır. Bununla birlikte, geçmişteki gerçek olaylara dayanan hikâyeler, gençlerin tarihleri konusunda bilgi edinmelerine, tarihe damga vuran sıradan veya sıra dışı insanları tanımalarına yardımcı olur.
6. Çoğu zaman hikâye karakterleri, ahlaki kararlar vermelerini gerektiren durumlarla baş başa bırakılırlar. Genç okurlar, doğal olarak böyle durumlarda kendilerinin ne

yapacaklarını düşünürler. Hikâye ilerledikçe ve karakterin kararı, yaptığı seçimin sonuçları ortaya çıktıkça okuyucular, kendi kararlarının olumlu sonuçları olup olmayacağını keşfederler. Bu tür hikâyelerle ilgili düzenli deneyim elde etme, gençlerin kendi doğru ve yanlış kavramlarını belirlemelerine yardımcı olabilir. *Ahlaki muhakeme*, karakter eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

7. Çocukların edebiyatla etkileşimlerinin bir başka değerli sonucu, birçok yazarın ve illüstratörün edebî ve sanatsal stillerini hızlıca diğerlerinden ayırt edebilmeleridir. Çok çeşitli çocuk kitaplarını düzenli olarak okuyan çocuklar, kısa sürede kitap türleriyle ilgili kendilerine özgü *sanatsal tercihler* geliştirir ve en sevdikleri yazar ve çizerleri belirlerler. Okuma materyallerinin çocuğun kendisi tarafından seçilmesiyle ifade edilen kişisel tercih ve ilgi, okumaya motive eden güçlü unsurlardır. Çocuklar kendi dünyalarını ne kadar çok bilirse; kim olduklarını, neye değer verdiklerini ve neyi temsil ettiklerini o kadar kolay keşfederler.

Hızla gelişen fiziksel ve zihinsel becerileri ve yetenekleriyle 9-14 yaş arasındaki çocuklar, karmaşık hikâyelere hazırdır. Geçmişte veya gelecekte geçen hem tarihi kurgu hem de bilimkurgu içerikli eserleri anlayabilir ve onlardan keyif alabilirler. Bu yaş grubu için aynı derecede ilginç olan; hayatta kalma hikâyelerinde olduğu gibi, büyüyen, kendilerini kanıtlayan, yeni keşfettiği becerilerini kullanan, bağımsızlığa doğru ilerleyen ve zorluklarla karşılaşarak büyümeyi deneyimleyen akranlarıyla ilgili hikâyelerdir. Ahlaki gelişimleri, kendilerinininkinden farklı fikirlerin, adetlerin ve yaşam tarzlarının meşruiyetini tanımalarına izin verdiği için, bu yaş grubundaki çocuklar alternatif bakış açıları, geleneksel olmayan karakterler ve ahlaki ikilemler sunan hikâyelerin tadını çıkarabilirler. Çocukların sevdikleri kitapları bulmalarına başarılı bir biçimde yardımcı olabilen öğretmenler, önce o yaş seviyesindeki çocuklara uygun kitap türleri gibi genel faktörleri göz önünde bulundurarak seçim alanını daraltırlar. Daha sonra, çocukların mevcut okuma ilgileri ve belirli konuları seçme becerileri gibi daha kişisel faktörleri dikkate alırlar. Çocukların genel okuma tercihlerini bilmek, kitap seçiminde bir dereceye kadar rehberlik sağlayabilir ancak çocuğu tanımanın yerini hiçbir şey tutamaz (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014, s.12). Yazının niteliği; o yazının yıllarca güncel, ilginç ve anlamlı kalmasını sağlayan fikirlerin özgünlüğü ve önemi, yaratıcı dil kullanımı, edebî ve sanatsal tarzın güzelliği ile ilgilidir. En iyi çocuk kitapları, okuyuculara hem keyif hem de unutulmaz karakterler ve durumlar ile insanlığa dair değerli bilgiler sunar. Bu kitapların kalıcı bir değeri var. Bu, seri kitaplar gibi kaliteli ama iyi olmayan kitapların hiçbir değeri

olmadığı anlamına gelmez. Bu eserler hiçbir edebiyat ödülünü kazanamayabilir, edebî anlamda takdir görmeyebilir ancak birçok genç okuyucu bu kitaplardan hoşlanır ve bu tür kitaplar bağımsızlığını yeni kazanmış okurları okumaya daha fazla teşvik ettiği için değerlidir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014, s.3).

Çocukluk ve ilk gençlik dönemi, bireylerin gerçek hayata ilişkin yeni tecrübeler edindikleri, yeni sorumluluklarla karşılaştıkları bir dönemdir. Bununla birlikte bu dönemde bireyler, içinde bulundukları gelişim dönemine özgü fiziksel ve ruhsal değişimlere uyum sağlama çabası içindedirler. Bu durum, çeşitli güçlükleri de beraberinde getirir. Çocuk metinleri, çocuklara ve gençlere bu güçlüklerin aşılmasında rehberlik etme niteliğine sahiptir.

2.3. Son Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri (6-12 Yaş)

2.3.1. Bilişsel gelişim

Başa çıkması zor olan duygularla ilgili uygun kavramlara ve kelimelere sahip olmak, olumsuz duyguları sınırlar ve onları yönetilebilir bir şeye dönüştürür. Genel olarak 4-5 yaşlarındaki bir çocuk farklı insanların olayları farklı algılayabildiğini, hislerin zamanla değişebildiğini, her şeyin görüldüğü gibi olmayabileceğini anlamaya başlar. Böylece, deneyimlerle ilgili alternatif bakış açıları edinme olanağı sağlanır (Allen ve diğerleri, 2012, s.46).

Çocukların çeşitli alanlarda başarılı olmak için ustalaşmaları gereken beceriler farklıdır. Okuma öz yeterliği, dil ve anlama becerilerine olan güveni ifade ederken matematik öz yeterliği kişinin sayısal becerilerine olan güveni ifade eder. Bu beceriler niteliksel olarak farklıdır ve bu, çocukların her alanda etkili olmanın ne anlama geldiğine dair anlayışlarının niteliksel olarak da farklı olduğunu gösterebilir (Wigfield ve diğerleri, 2004, s.300).

Gelişimin bu döneminde, özel yetenekler ve akademik performansın geneli ile ilgili olarak cinsiyetlere göre farklılıklar gözlemlenir (Bacanlı, 2005, s.109). 10-12 yaş arasındaki çocuklar olumlu ve olumsuz ifadeleri birlikte kullandıkları girift yapıyı yargılar meydana getirebilirler. Bu yaş düzeyinde çocukların edebiyat kültürleri, alanında en yetkin ürünleri sunan yazarların eserleriyle temellendirilmeli ve çocuklar farklı edebî türlerin en nitelikli örnekleriyle buluşturulmalıdır. Bu dönemde çocuklar, bilişsel süreçlerini harekete geçiren nitelikli edebî eserlerle karşılaştırılmalıdırlar (Sever, 2003, s.37-46).

2.3.2. Duygusal gelişim

Duygu, düşünce ve davranış uyum sağlamanın dayanaklarıdır. Fizyolojik ve bilişsel durum, sosyal hayatın kaynakları duygular ile ilişkilidir. Olumlu ve olumsuz duygulanımlar bireyin uyumu üzerinde belirleyicidir. Olumu duygulanım ise bireyin iyi oluşu üzerinde belirleyicidir. Düşünce ve davranış, duygunun yönlendirmesi ile hayat bulur (İlbay ve İlbay, 2019, s.28). Büyümekte olan çocuk kendisi ve bedeni ile ilgili farkındalıklara sahip olur. Bu farkındalık onu kendisini ve bedenini kabullenmeye ve bunlarla ilgili olumlu tutum edinmeye, bu değişiklikleri benimsemeye yönlendirir (Bacanlı, 2005, s.48).

Sosyal çalışmaların en önemli hedeflerinden biri, toplumun genelinin iyileştirilmesi için kişisel gelişimi ve sosyal anlayışı teşvik etmektir. Duygu, insan deneyiminin temel bir yönü olduğu için edebiyatın eleştirel kullanımı gibi sanatla ilgili yaklaşımlar bu amaca ulaşılmasına yardımcı olabilir. Dersler, edebiyatın empati ve ilgiyi teşvik etme gücünden yararlanarak öğrencilerin belirli bir edebî deneyimin ilgili yönlerini belirlemelerine, bu bilgileri diğer durumlara bağlamalarına ve kendi yaşamları üzerindeki etkilerini düşünmelerine yardımcı olacak şekilde genişletilebilir (Houser, 2001, s.71).

Kendi kendine yardım edebilme, gençlerin genellikle kendi evlerinde, düşük yoğunluklu bir tedaviye erişmelerini sağlayarak durumları hakkında daha fazla bilgi edinmelerine veya durumlarını anlamalarına olanak sağlar (Gunning, Richards ve Prescott, 2011, s.40).

Çocukların günlük yaşam sorunlarına nasıl uyum sağlayabileceklerini öğrenmeleri gerektiğinden; onların bilgilendirilmesi, becerilerinin ve davranışlarının geliştirilmesi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında duygusal ve sosyal yönlerinin gelişmesini sağlar (Haeseler, 2009, s.113). Çocuklar, vicdan gelişimlerinin temelini okul öncesi dönemde atmışlardır ve çocukluğun son döneminde seçimler, değerler ve tutumlar belirginlik kazanır. Kazanım süreci bu dönemde sona ermesine de tüm gelişim dönemlerinde olduğu gibi bu dönemde de değer edinimine yönelik değişiklikler meydana gelir (Bacanlı, 2005, s.49).

Bu yaş aralığında çocuklar duygusal açıdan çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler; grup kuralları ve yetişkinlerin kurallarının birbiri ile çatışma içinde olması bunlardan biridir. Bu çatışma suçluluk da dâhil olmak üzere pek çok zorluğu beraberinde getirebilir. İlkokul

düzeyi, davranış bozukluklarının en yüksek seviyede olduğu bir dönemdir fakat çocukların çoğu uyum sağlamak için kendi yollarını keşfedebilirler (Bacanlı, 2005, s.109).

Çocuklar 10-12 yaşları arasında kendi becerilerini ve yeteneklerini akranlarınıninki ile gerçekçi bir bakış açısıyla karşılaştırabilir ve öz denetimlerini sağlayabilirler. Hatalarının ve başarılarının sorumluluklarını alabilirler. Bu dönemde çocukların kendileriyle ilgili karar alma, öz eleştiri, öz denetim gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak çocuk kitaplarından faydalanılabilir (Sever, 2003, s.54).

Okuma seviyesinin yükselmesi konusunda öğrencinin psikolojik yapısı da önemlidir. Algılama ve düşünme becerilerinin belli bir seviyeye yükselmesi gerekirken, çocuğun duygusal olgunluğa erişmesi önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, s.81). Okumak kişiyi iç gerilimlerinden, sorunlarından ve bunalımlarından önemli derecede uzaklaştıran bir eylemdir (Özdemir, 2005, s.25). Bibliyoterapi, sosyal ve duygusal problemi olan bir çocuk için başka hiçbir müdahalenin mümkün olmadığı zamanlarda etkili bir müdahale olabilir. Bir sınıftaki bir çocuk sosyal veya duygusal bir problemle yüzleşebilirse, bibliyoterapinin kullanımı bir ödül olacaktır (Maich ve Kean, 2004, s.5-11).

2.3.3. Sosyal gelişim

Arkadaş edinme; kendini tanımayı, sosyal etkileşimleri ve sosyal becerilerin ustaca kullanımını, kişiler arası iletişimin inceliklerine hâkim olmayı gerektirdiğinden arkadaşlıklar bir meydan okuma hâlini alabilir. Uygun olmayan sosyal ve iletişim becerilerinin erken tespiti, okulda başarı için çok önemlidir (DeGeorge, 1998, s.157-162).

Son çocukluk döneminde akran ilişkileri ve grupları güçlenir, davranışlarda standart olarak ve başarıların tanınmasında esas kaynak olarak yetişkinler bulunmaya başlar. Kişiler arası düşünceler gelişir ve bu sayede başkalarına ait duygular daha kolay anlaşılabilir. Bu dönem, çocuğun sosyalleştiği bir dönemdir. Çocuklar birbirlerini keşfederler ve çeşitli kurallar kapsamında bir arada bulunurlar. Okulda sınıf arkadaşları ile, sokakta akranları ile birlikte vakit geçirirler. Bu durumun süreklilik kazanabilmesi için çocuğun akranları ile geçinme becerisine sahip olması gerekir. Bu beceri, onun yetişkinlikteki sosyal ilişkilerinin zemini oluşturacaktır. Bunun sebebi, çocuğun bu yaş döneminde ailenin koruyuculuğundan uzaklaşması ve özerk bir birey olarak farklı kişilerle karşılaşmasıdır. Hareket özgürlüğü çocukluğun ilk yıllarında kazanılmış olsa da kendi başına hareket etme, gerçekleştirmemiştir. Çocukluğun son dönemlerinde artık kendi başına hareket etme,

girişimlerde bulunma gerçekleşebilir. Çocuk kendi davranışlarını yönlendirebilir, harekete geçme konusunda kendi kararını verebilir. Orta çocukluktan son çocukluk dönemine uzanan süreçte, biraz da teknolojinin desteği ile çocuklar hem kendi ülkelerinde hem de diğer ülkelerde yaşanan gelişmeleri takip edebilir ve bu gelişmelerle ilgili yorumlarda bulunabilirler. Bunun da ötesinde, siyasi seçimlerde bulunmaya, olayların olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmeye başlayabilirler. Çünkü zihinleri soyut işlem dönemi için hazır hâle gelmeye yaklaşmıştır (Bacanlı, 2005, s.48-108).

Öğrencilerin sosyal sorunları da okula karşı tutumlarını etkileyebilir. Araştırmalar, akranları olmayan öğrencilerin okul başarısızlığı ve nihayetinde okuldan ayrılmaya yol açabilecek davranış sorunları geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin karşılaşabilecekleri sosyal zorlukları sorun hâline gelmeden önce tespit etmek ve onlarla başa çıkmaya uygun beceriler geliştirmelerini sağlamak, gelecekte ortaya çıkması muhtemel problemleri önleyebilir. Arkadaşlık becerilerini öğretmek için çocuk edebiyatından faydalanmak, öğrenciler ve öğretmenler için paha biçilmez olabilir. Çocuk edebiyatı, diğer akademik becerileri de içeren bir öğretim kaynağıdır. Beceriler, öğrenciler için hikâyeler aracılığıyla anlamlı hâle gelir. Böylece öğrenciler bu becerileri sınıf etkinlikleri dışında da kullanabilirler. Öğretme aracı olarak hikâyeler, bir konuya kolay ve yaratıcı girişler yapılmasını sağlar (DeGeorge, 1998, s.158).

Son gelişim dönemlerinde olan çocuklar ailelerinden çok arkadaşlarıyla vakit geçirme arzusu duyarlar. Cinsiyet rolleri belirginlik kazanır ve çocuklar karşı cinsle iletişim kurma eğiliminde olsalar da karşı cinsin rollerini üstlenmekte istekli olmayabilirler. Bu dönemde seçilecek çocuk kitaplarında bu konularla ilgili bakış açısı çeşitliliği barındıran içerikler dikkate alınmalıdır (Sever, 2003, s.60).

Çocukluğun son döneminde ortaya çıkan özelliklerden biri, kolay etkilenmedir. Bu eylem, gruba kabulü kolaylaştıran bir eylemdir çünkü çocuklar kendi isteklerinin diğer çocukların isteklerine göre oluştuğu inancını taşırlar. Kolay etkilenmenin düzeyi bu dönemde, kişinin belki de hayatı boyunca rastlayamayacağı seviyededir. Bu dönemde ortaya çıkan davranışlardan biri de zıt görüşte olmadır. Çocuk düşünce ve davranış bakımından kendisinden büyük çocuklarla ve yetişkinlerle zıtlık içindedir. Bu davranış, çocukluk süresince devam etmektedir. Gözlemlenen bir diğer davranış ise rekabet eğilimidir. Grubun kendi üyeleri arasında, grupların birbirleri ile arasında ve grupla sosyal kurumlar arasındaki mücadeleler rekabetten beslenmektedir (Yavuzer, 2011b, s.115-116).

İş birliğine dayalı etkinlikler, tartışma, yaratıcı yazma vb. gibi birçok etkinliğin uygulanabilmesi için hikâyeler önemli kaynaklardır. Herhangi bir beceriyi bir kitap aracılığıyla tanıtmının ve öğretmenin birçok faydası vardır. Öncelikle, öğrencilere bir kitap okumak, onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilir ve kelime hazinelerini artırabilir. Öğrenciler hikâyelerden hoşlanırlar, bu sebeple dersler öğretme amacının öne çıktığı tek yönlülükten kurtulur ve öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca hikâyeler çocukların akranlarıyla olan iletişimleri için örnekler barındıran havuzlardır. Çocuklar okudukları kitaplardaki karakterlerin duyguları ile ilişki kurabilirler. Yalnızca sosyal ilişkilerine değil; kendi eylemlerine ve davranışlarına da odaklanabilir, kendileri üzerinde düşünebilirler (DeGeorge, 1998, s.158).

Çocuğun içinde yetiştiği kültürel ortam ve çevre, gelişimi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Burada öncelik, aile bireylerine aittir. Aile bireylerinin eğitim ve kültür seviyeleri, çocuğun okuma alışkanlıklarını şekillenmesinde etkilidir. Okuma, bireyden çok toplumu ilgilendiren bir eylemdir. Gelişmiş toplumlarda ilerlemenin bir koşulu, az gelişmiş toplumlarda ise ilerlemenin istenen hızda olmamasının bir sebebidir. Eğitimin esası bireyin çevresini, gelişiminin her evresinde; oluşması beklenen tepki ve değişimlere yönelik düzenlemektir. Bu sebeple eğitimcilere büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Okumak insanı şekillendiren, özgürleştiren, koruyan bir eylemdir; okur yetiştirmek bütün toplumların öncelikleri arasında yer almalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s.81-82).

Çocuklar günlük yaşamlarında sorunlarla karşılaştıkları için, onlara edebiyattaki karakterlerin benzer sorunlarla nasıl başa çıktığını dolaylı olarak deneyimleme fırsatları sağlanmalıdır. Birçok çocuğun evinde kişisel stresleri hakkında konuşabilecekleri ve onları dinlemeye sürekli hazır olan bir yetişkin yoktur. Bugünün demografik eğilimleri, boşanma oranının ilk ve sonraki evliliklerde arttığını; karma aile sayısının, iş gücüne katılan evli veya bekâr ebeveynlerin yüzdesinin arttığını göstermektedir. Bu eğilimler, çocukların ve ailelerinin değişen derecelerde stresle yaşadığını gözler önüne sermektedir. Çoğu kültürde etnik azınlık çocuklarının daha fazla stresle karşılaşması da şaşırtıcı değildir. Çocuklara yüklenen sorunlar arasında ebeveyn boşanması; bir aile üyesi, arkadaş veya evcil hayvanın kaybı; hastalık, kıskançlık, öfke; fiziksel, duygusal, zihinsel veya öğrenme güçlüğü; ırksal, etnik, dinî, cinsiyete dayalı veya ideolojik ön yargı ve zorbalık sıralanabilir. Problemleri; sadece bibliyoterapötik değere sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda gelişimsel olarak

uygun bir şekilde ortaya koyan ve bunu oldukça hassas bir biçimde yapan, kurgu veya kurgusal olmayan birçok kitabın varlığı bir şanstır (Sanacore, 2012, s.192).

10-14 yaş aralığındaki çocukların okudukları kitaplar son derece çeşitlidir. Macera kitapları yıllardır bu yaş aralığı için popülerliğini korumuştur. Çocukların okul, hayvanlar gibi konuları içeren kitaplara olan ilgileri azalmaya başlamıştır. İlgileri yoğun olarak bilim kurgu, korku, doğaüstü varlıklar, savaş, casusluk, suç gibi konuları içeren kitaplara yönelmiştir. Ergenlik çağına yaklaşılmaması ile birlikte duygusal ilişkileri konu edinen kitaplara ilgi duyma da artmıştır. Seçimler genel olarak çocuk veya gençlik kitabı olarak pazarlanan kitaplar arasından yapılmaktadır. Bu yaş aralığındaki çocukların yetişkinlere sunulan kitapları tercih etme eğilimleri daha düşüktür (Hall ve Coles, 2001, s.15-16).

2.3.4. Dil gelişimi

Çocuğun gelişiminde dilin önemine ilişkin genel görüşler, dil gelişimi ve çocukların zihinsel ve sosyal etkileşimleri arasındaki bağlantılara dikkati çekmektedir. Dil gelişimine dair kuramsal bilgiler dilin, düşüncenin ve sosyal etkileşimlerin çocuğun hayatındaki rolünü belirlemeye yönelik biçimlenmiştir. Dil gelişimini konu alan çalışmalarda, çocukların gelişimlerinde daima benzer özelliklerin sergilenmediği belirtilir. Dil gelişiminde de farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıklar sosyoekonomik temellere, kardeşlikle ilgili durumlara, cinsiyete özgü unsurlara, zekâyâ vb. bağlanabilir. Çocuğun başarısı, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ve etkili bir biçimde aktarabildiği koşulda mümkündür. Çocuklara ana dili bilincini küçük yaşlardan itibaren kazandırmak, onların kelime hazinelerini zenginleştirir ve ifade güçlerini artırır. Bu sebeple çocukluk dönemi, dil gelişimi açısından belirleyici bir etkiye sahiptir (Temizyürek, 2007, s.170-174).

Diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi, son çocukluk dönemine dâhil olan her yaş için yeni dil becerileri söz konusudur. Son çocukluk dönemine adım atan 6 yaşındaki bir çocuk fonetik farkındalığa ulaşabilir, yaratıcı düşünceler üretebilir. 7 yaşında anlatım becerisi gelişir ve okumaya duyduğu merak artar. 8 yaşında ilgisi sözel ifadeler üzerinde yoğunlaşır ve yetişkinlere özgü farklı kalıpları kullanma eğilimi gösterebilir. 9 yaşına geldiğinde karşılaştığı kavram ve konu sayısı gittikçe artış gösterdiği için gramer hatalarında da artış gözlemlenebilir. Fakat bu yaşta çocuk romanlara, macera kitaplarına daha çok ilgi duyar; düşünme becerileri gelişir. 10 yaşında konuşma becerileri ön plana çıkar ve sosyal olaylara ilgi artar. 11-13 yaşları arasında ise çocuk gelişmiş yazma ve

okuma becerilerine sahiptir. Bu yaş aralığında dil yeteneği, kişiler arası iletişimin niteliğini ve akademik başarı üzerinde fazlasıyla etkilidir. 11-13 yaş grubu çocuklarının kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri için grup içerisinde duygularını paylaşmaları ve tartışmaları önerilir (Bağcı-Ayrancı, 2018, s.24-30).

Son çocukluk döneminde bulunan 4. ve 5. sınıf öğrencileri, son derece gelişmiş bir kelime hazinesine sahiptir. Bu gelişim döneminde bulunan bazı çocuklar, yetişkinler kadar iyi ve hızlı bir biçimde okuyabilirler. Bununla birlikte çevrelerinde olup bitenlere karşı büyük bir merak duyabilir ve bu merakı giderebilmek için referanslara başvurma ihtiyacı hissedebilirler (Doğan, 2007, s.165).

Okuma öğretimi gelişimsel bir süreçtir. Belirli hikâyeler yalnızca edebî değerleri için değil; aynı zamanda becerileri tanıtmak, geliştirme veya pekiştirmedeki işlevsellikleri bakımından da tercih edilebilir (Stott, 1994, s.250). Çocuk edebiyatını kullanmak; öğretilen becerilerin uygulanmasına yönelik motivasyonu artırmak ve bu becerilerin genellenebilmesi için etkili bir araç olabilir. Çocuk edebiyatı ayrıca başta okuma ve yazmayı geliştirmeye yönelik etkinlikler yoluyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar (DeGeorge, 1998, s.162).

2.4. Bibliyoterapi

Yazarlar ve okurlar, edebî eser aracılığı ile iletişim içinde olurlar. Edebî bir eserin niteliğinden ötürü, okurun kendine ait kuralları olan farklı bir iletişim konumuna girmesi gerekir. Okurdan beklenen, metinde aktarılan durumları doğrudan veya dolaylı bir şekilde yaşamla ilişkilendirmesidir. Bu ilişkilendirme; metinde aktarılan ve kimi zaman iç içe geçirilmiş olan anlamları, metinde bulunan kavram örgüsünü çözmeyi, bu kavram örgüsü ve gerçek hayat arasındaki bağı kapsar (Özdemir, 2005, s.44-45). Edebî metinler, farklı türlerdeki temsilleriyle okura bir dünya sunar ve bu dünya gerçeklerden izler taşısa da tamamen gerçeğin kendisi değil; dönüştürülmüş hâlidir. Metnin iletisi insanlığa ait bir duruma veya bir olguya ışık tutmaya ilişkin olabilir. Bu metne eleştirel biçimde yaklaşan okur, metinle insani bir eğilimle ilişki kuracaktır ve metinde karşılaştığı kurmaca kişilerin sözlerini, düşünce ve davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini kavramaya ve yorumlamaya çalışacaktır. Yazar tarafından düzenlenen yönlendirmeleri takip edecek ve göstergelerden uygun bir biçimde yararlanacaktır. Bu sürecin sonunda, edebî metnin sunduğu karakterlerin evrenine girebilecektir (Özdemir, 2005, s.110-128).

Gelecek, erken çocukluktan itibaren tasarlanmaktadır. Eğitim ortamı, çocukların ve ergenlerin potansiyellerini geliştirmelerine, hayatları ve gelecekleri için yeni olanaklar yaratmalarına yardımcı olacak çok sayıda kaynak sunan, kolaylaştırıcı bir ortam olmalıdır. Bibliyoterapi yalnızca bir okuma etkinliği ya da yalnızca eğlendirmek üzerine kullanılan bir teknik değildir. Bibliyoterapi, okuma ve okuma üzerine yansıtma yönteminin bir bileşimidir. Bu sebeple bibliyoterapideki en önemli unsurlardan biri diyalog ve diğeri okuma sonrası etkinlikleridir. Bibliyoterapi, hikâyeler üzerine yeni anlamlar inşa etmeye yardımcı olan olumlu ve rahatlatıcı bir yoldur. Aynı zamanda çocuklarda umut etmeyi teşvik edebilir. Çocukların özdeşleşebileceği, umudu içine alan ve bunları olumlu bir yaklaşımla, çocukları ürkütmeden, kaygılandırmadan tartışan kitaplar aracılığıyla derin bir anlayış geliştirilebilir. Böylece çocukların gelecek hakkında düşünmeleri, sağlıklı başa çıkma stratejileri edinmeleri, başkalarının da çeşitli hedeflere ulaşmak için benzer engellerle uğraştıklarına dair bir farkındalık kazanmaları ve sorunların çözümleri üzerine fikir yürütmeleri sağlanabilir. Bibliyoterapi öz bilgiyi artırabilir ve çocukların benlik kavramının gelişimine katkı sağlayabilir. Çocukların geleceğe yönelik umutlara sahip olmalarına, hedefler ve öncelikler belirlemelerine, kendilerine farklı yollar çizmelerine yardımcı olabilir. Çocuklara başarısızlıkların, olumsuzlukların başarıya ve iyiye ulaşmada birer fırsat oldukları algısını kazandırabilir (Lucas ve diğerleri, 2019, s.199-211).

Okuma, kütüphanede veya sınıfta; rehberlik etmek için veya psikoterapi amaçlı; gruplara, bireylere veya bireyin kendi kendisine yardım etmesine kadar değişen çeşitli koşullarda gerçekleşebilir. Bibliyoterapi; her yaştan insanla, kurumlarda ve ayakta tedavi görenlerle, kişisel gelişim için ve gelişimin bir aracı olarak edebiyatı paylaşmak isteyen sağlıklı insanlarla tesadüfen veya kasıtlı olarak kullanılır. Bibliyoterapiye olan ilgi zaman içerisinde artmıştır. Bibliyoterapi, edebiyatın bir şekilde kullanıldığı çeşitli teknikler ve uygulamalar koleksiyonudur. Dolayısıyla, karşılaşılan sorunlardan biri bibliyoterapinin tanımı, diğeri ise sınırlarıdır. Bibliyoterapinin bir sanat mı yoksa bilim mi olduğu uzun süre tartışılmıştır. Bibliyoterapi terimi şu anda kendi kendine yardım da dâhil olmak üzere birçok başka terimle dönüşümlü olarak kullanılmaktadır (Jack ve Ronan, 2008, s.172-173).

Bir insan bir kitap okuduktan sonra kendisini sıcak, ağlamaklı, heyecanlı veya yenilenmiş hissetmişse bir tür bibliyoterapi deneyimlemiştir. En sevdiği karakterler başarılı ve başarısız olurken gülmüş veya ağlamış olabilir çünkü iyi edebiyat hayatın kendisi üzerine inşa edilmiştir ve hayat her zaman kolay değildir. Bu derece etkili bir okumanın

ardından kişi eskiden olduğu hâlini koruyamaz. Ancak bu içgörü ile nadiren karşılaşılır. Duygusal, entelektüel, sosyal ve hatta fiziksel ihtiyaçlarla o ihtiyacı giderecek kitabın bir araya gelmesi, dört yapraklı bir yonca bulmak gibidir. Ebeveynler ve öğretmenlerin, kütüphaneciler ve danışmanların; başkalarının insani ihtiyaçlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için kitapların gücünü kullanmaları adına bu karşılaşmayı sağlamaları, okurun sorunları çözmesinde veya zor durumları kabul etmesinde yol gösterici olabilir. Bibliyoterapi kitapların gücünü kullanmanın planlı bir yoludur. Diğer pek çok büyük kelime gibi, bibliyoterapi de temelde basit bir fikirdir: İnsanlara yardım etmek için kitapların kullanılması (Cornett ve Cornett, 1980, s.7-8).

Kitapların okuyuculara rahatlık ve destek sağladığı bilinmektedir. Son zamanlarda, tedavide kitapların resmîleştirilmiş kullanımı, bibliyoterapi olarak tanımlanan bir tekniğe evrilmiştir. Bibliyoterapi, bireylerin psikolojik, sosyal ve gelişimsel sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için yararlı bir yaklaşımdır. Bibliyoterapinin hem kurgusal hem de kurgusal olmayan, kendi kendine yardım kitapları aracılığıyla yapılabileceği vurgulanmaktadır. Bibliyoterapi, bir anlamda kitapların yaratılmasından bu yana insan deneyiminin bir parçası olmuştur. Pek çok akıl sağlığı uzmanı, artık bireylerin kitapları bir sorunu anlamak için başlangıç kaynağı olarak kullandıklarının farkındadır. Bu içgörü, bibliyoterapinin değerlendirme ve tedavi sürecini geliştirebilecek yararlı bir terapötik araç olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Pardeck, 2013, s.125-131).

Yaratıcılığın nesneleri olan ve kişide bıraktıkları duygusal izler dolayısıyla takdir gören sanat eserleri, karşılıklı anlayışın gelişmesinde etkili olabilmektedir. Türlü duyguların evrensel olduğunun fark edilmesi, çeşitli çözüm yollarının keşfi ve bunun gibi bir çok kazanç, sanat ve insanın kesişimiyle elde edilmektedir. Araştırmalardan elde edilen birçok bulgu, empatinin geliştirilebilir bir beceri olduğuna ve bu amaçla geliştirici müdahalelerin yapılandırılabilceği anlamını taşımaktadır. Empatiden mahrum olma; suç ve bağımlılığa yatkınlık gibi türlü olumsuzlukla ilişkilendirilebilir. Empati, sanat vasıtası ile geliştirilebilmesi mümkün bir beceridir. Bu sebeple psikoterapide sanattan, kişinin zorluklarını anlaması ve o zorluklara yaklaşım tercihini şekillendirebilmesi amacıyla yararlanılmaktadır. Bu noktada devreye, kişiyle benzer olaylar içinde bulunan, benzer çatışmalara sahip olan kurgu karakterler girmektedir. İnsan ve sanat iş birliği terapi alanında başvurulmuş iş birliklerinden biridir ve bu çerçevede bibliyoterapi tekniği öne çıkmaktadır. Bibliyoterapide kullanılan sanat eseri problemlere yeni bir form kazandırır,

terapist ve danışan arasında iyileştiriciliği destekleyen bir bağ oluşmasını sağlayabilir (Okumuşoğlu, 2019, s.3-7).

Bibliyoterapi, hedefleri başlangıçta belirlenmiş olan kasıtlı bir müdahaledir. Diğer bir deyişle, okumanın bibliyoterapi olarak adlandırılabilmesi için bir ihtiyacın belirlenmesi, o ihtiyaca ve ihtiyaç duyan kişiye özel bir kitap seçilmesi, bir sunum ve takip planı tasarlanıp uygulanması gerekir (Cornett ve Cornett, 1980, s.10).

İnsan, yaşamını güçleştiren duyguların ve düşüncelerin güdümüne girmekten çeşitli vasıtalarla kurtulur. Eğitim bakımından değerlendirildiğinde, örneğin; bir okurun veya izleyicinin, sanatçının aktarımından yararlanarak kendi karmaşık duygu ve düşüncelerini tanımlamaları ve bu sayede bir rahatlama ulaşmaları, arınmaları beklenir. Okur veya izleyici, fiziksel olarak pasif gibi görünse de sanat eseriyle geçirilen süre boyunca duygu ve düşünce dünyasında büyük bir hareketlilik söz konusudur. İzlediği bir oyunda, okuduğu bir kitapta yer alan karakter, kendi kişiliğinin, duygusal durumunun dışı vurumu olabilir ve böylece kişi eserle bütünleşebilir (Kavcar, 2017, s.2).

Bir çocuğun hayatının ilk senelerindeki öğrenme deneyimleri onun karakterinin ve sosyal ilişkilerinin şekillenmesi konusunda önemlidir. Burada önemli olan ailelerin, öğretmenlerin ve çocuğun hayatında etkili olan diğer yetişkinlerin rehberliğidir. Bu etkenler çocuğun toplumsallaşmayı öğrenmesi, grup içindeki yerini belirlemesi ve toplumsal gelişimi üzerine etkilidir (Yavuzer, 2011a, s.23-24). Okul çağına gelen, okumayı öğrenen çocuk rol modellerine kitap kahramanlarını da dâhil eder ve kendisini onlarla özdeşleştirir. Onların sözcükleriyle konuşur, onların betimlenmiş hareketlerini giyinir, onlar gibi duyar ve düşünür. Kimi zaman kendi yaş ve tecrübelerinin yetersiz kaldığı durumlarda problemlerini kitap kahramanlarının yardımıyla çözebilir. Okumaya olan ilgisini sağladığı bu faydaların etkisiyle güçlendirebilir. Birçok insan, kendileri ile ilgili önemli kararlar almadan önce kitaplardan yardım almayı tercih eder. Bibliyoterapinin en yaygın amacı, her şeyden önce; okuyan çocuklar ve gençler arasında kişisel içgörü ve kişisel anlayışı teşvik etmektir. Çocukların ve ergenlerin tümü, istedikleri ve sahip olabilecekleri arasındaki çatışmalar ve kişisel hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştıkları engellerden dolayı sorunlar yaşarlar. Bazı çocukların karşılaştıkları zorluklar olduğundan daha güçlü görünür ve bu durum onlara özel bir risk ortaya çıkarır. Bibliyoterapinin en önemli bileşeni; bu zorlukların nasıl farklılık gösterdiğini anlamak ve bu farklılıkların çocuğun yetkinliği ve bağımsızlığı üzerindeki etkilerini tanımaktır (Doll ve Doll, 1997).

gerçekleşebilir. Okurun farkındalığı artar ve kendi sorunların anlamlandırmaya başlar. Okurun kendi sorununa olan yaklaşımıyla, öykü kahramanının yaklaşımı karşılaştırılır.

İçgörü ve Bütünleşme: Okur kendi sorunları konusunda farkındalığını tamamladığında, onlar üzerinde düşündüğünde, gerekli sebep-sonuç ilişkilerini kurduğunda bu evreye girilmiştir. Bu evrede artık okur, öykü kahramanının yardımıyla ve onun bakış açısı sayesinde geliştirdiği yaklaşımlarla kendi sorunlarına çözüm üretmeye başlamaktadır.

Bibliyoterapi tekniği kapsamında kullanılacak kitapların çocuğun yaşına uygun olması, gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olması, ilginç ve iyi hazırlanmış bir olay örgüsü içermesi, olumlu bir rol modeli teşkil edecek bir ana karakter sunması, çocuğu sorunlarla başa çıkabilme ve problem çözme becerisi geliştirme konusunda teşvik edebilmesi gerekmektedir. Kitabın konu aldığı problem gerçekçi bir şekilde sunulmalıdır, çocuğu yanlış bir umutlandırmaya sürüklememelidir. Gerçek üstü karakterlerin veya karikatürlerin söz konusu olduğu durumlarda konu veya temadaki gerçekçilikten uzaklaşmış olmamalıdır. Kitap, çocuk için üzücü, kafa karıştırıcı veya çocuğu yaralayıcı özellikler içermemeli ve onu rahatlatan, güven veren unsurlar sunmalıdır (Cleveland, 2011, s.13).

Öğretmenler edebiyatı bibliyoterapi tekniğiyle kullanarak öğrencilerin sosyal, ekonomik, ailesel stres faktörleri kaynaklı problemlerinin aşmalarında yardımcı olmak, onları emniyette tutabilmek için kullanabilir, bunun yanında bu yolla onların çeşitli sosyal becerileri edinmelerine, okul başarısızlıklarından kurtulmalarına yardımcı olabilirler (Prater ve diğerleri, 2006, s.5). Tüm bu süreçlerin olumlu seyri, çocukların okumayla olan bağlarını kuvvetlendirebilecek niteliktedir.

Bibliyoterapinin birçok faydası vardır. Bunlardan ilki, öğrencileri sorunları ve endişelerini özgürce dile getirebilmeleri konusunda teşvik etmeleridir (Prater ve diğerleri, 2006, s.6). Ancak bibliyoterapinin en büyük ve en kalıcı faydası çocukların bu teknik sayesinde ulaştıkları sonuçların onları daha iyi okurlar hâline getireceği çünkü fikirlerin ve duyguların geleneksel ve kalıplaşmış olduğunu görebilecekleri, benzer kör noktalara ve duygusal tespitlere ulaşabilecekleri gerçeğidir (Justman, 2010, s.129). Dünyanın her yerinde, tüm insanlar temel olarak benzer sorunlarla mücadele etmekte, benzer kaygıları

taşılmaktadırlar. Bibliyoterapi okurların bu gerçeğe yüzleşmelerine ve sorunlarını normalleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Bibliyoterapi öğrencilere düşünce ve davranışlarını, kendileri ve başkaları arasında ilişki kurarak analiz edebilmeleri konusunda onlara yardımcı olabilmektedir (Prater ve diğerleri, 2006, s.6). Onların bu çabaları sırasında kendilerine rehberlik edecek olan öğretmenler ve danışmanlar, yaptıkları yönlendirmeler ve etkinliklerle onların kazandıkları farkındalığı vurgulamış olacaklardır. Çocukların elde ettikleri sonuç aracılığıyla yaşadıkları rahatlama, takip eden okumalarda daha istekli bir tutum sergilemelerine, okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Bibliyoterapi öğrencilerin sorunlarına yeni çözümler bulmayı denemelerinin ve öğrenmelerinin eğlenceli bir yoludur (Prater ve diğerleri, 2006, s.6). Kendilerinden farklı şehirlerde, farklı bölgelerde, hatta farklı ülkelerde yaşayan kitap kahramanlarıyla kurdukları ortaklıklar, çocukların *sıra dışı* olduklarını düşündükleri yaşantılarını *sıradan*laştıracak ve onların olumsuz yüklerini hafifletecektir. Bu olumsuzlukların farklı yöntemler sayesinde çözüme kavuşabildiğini fark edebilen çocuk, yeterlilik hissi ve güven duygusuna sahip olabilecek ve kendi sorunlarını benzer yöntemlerle çözmek, yeni bakış açıları geliştirebilmek için eyleme geçebilecektir. Bibliyoterapi, okumaya ilgi duyan çocuğun ilgisini kuvvetlendirebilir, okuma konusunda olumlu bir tutuma sahip olmayan çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilir.

Bibliyoterapi kişiyi izole olmaktan kurtarır, onların içinde bulundukları durumla ilgili hislerini iyileştirir (Schutt, Deng ve Stoeher, 2013, s.181). Öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda başarılarını arttırırken onlara iyi edebiyatın kapılarını açar. Bibliyoterapide bazı sakıncalarla karşılaşılabilir: a) Edebiyat, bazı konu başlıkları için elverişli değildir. b) Bazı öğrenciler okuma konusunda hazır veya istekli olmayabilirler. c) Öğrenciler veya ebeveynleri kendi kişisel veya ailesel sorunları hakkında savunmacı bir tutum izleyip, inkârda bulunabilirler (Prater ve diğerleri, 2006, s.6). Bu gibi sakıncaların ortaya çıkmaması için tekniğin hangi amaçla kullanılacağı, uygulanacağı kitlenin hazır bulunuşluk düzeyleri, eserlerin amaca uygunluğu ve niteliği konusunda adımları iyi planlanmış bir etkinlik hazırlanmalı, etkinliğin zamanlaması buna göre belirlenmelidir.

Bibliyoterapinin etkinliği konusunda çeşitli araştırmalardan elde edilen kapsamlı yorumlar şu konularla ilgili tutarlı sonuçlar elde edildiğini ortaya koymaktadır: atılganlık

eksikliği, sağlıksız tutumlar, genel kaygı ve sınav kaygısı, depresyon, cinsel işlev bozukluğu ve uygunsuz davranışlar. Aynı zamanda akademik başarının gelişimi, artan benlik kavramı ve kilo kaybı değerlendirmelerinden karışık sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir (Prater ve diğerleri, 2006, s.6). Tekniğin ulaşabildiği kavramların zenginliği, onun işlevselliğini artırmakta, çocukları kitaplardan gerçek hayatın her alanıyla ilgili kesitlere ulaşabileceklerine ilişkin ikna etmektedir.

Bibliyoterapi tekniği uygulanırken öğretmenler; okul danışmanları, psikolog veya kütüphaneciler gibi uzmanlarla iş birliği içerisinde olmalıdırlar. Danışmanlar ve psikologlar ortaya çıkabilecek durumlarla başa çıkabilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olurken öğretmenler ve kütüphaneciler uygun kitapların belirlenmesini sağlayabilirler. Danışmanlar ve psikologlar ortaya çıkabilecek durumlarla başa çıkmada uygun yollar bulma konusunda öğretmenlere yardımcı olabilir; bununla birlikte okul kütüphanecileri ve öğretmenler uygun kitapların belirlenmesine yardım edebilirler (Prater ve diğerleri, 2006, s.6).

Bibliyoterapi, öğrencilerin okuma düzeylerinin ve benlik saygılarının artmasına; öğrenme ve davranış sorunları olan öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olabilir. Öğrencilerle bibliyoterapinin en önemli adımı, onları ve onların sorunlarını uygun kitaplarla eşleştirebilmektir. Öğrenci, kendisi ve kitaptaki karakter arasındaki benzerlikleri görebilme yeterliliğinde olmalıdır. Burada öğretmenin en önemli rolü, öğrencinin bu benzerliği görebilmesi için yol gösterici olmasıdır (Sridhar ve Vaughn, 2000, s.74).

Bibliyoterapi konularını belirlemek için takdir yetkisini kullanan öğretmen, bu konularla ilgili ebeveynleri ve okul yöneticilerini bilgilendirmelidir. Bununla birlikte öğretmen ebeveynleri ve diğer ilgilileri rahatsız edecek konu başlıklarından kaçınmalıdır. Kritik önem taşıyan bir diğer konu, öğretmenin kullanacağı kitabın içeriğine olan hakimiyetidir; çünkü kitabın içeriği ve her aşamada bu içerik üzerine yapılan tartışmalar benlik saygısının geliştirmede, davranış değiştirmede ve sıkıntıların hafifletilmesinde hayati rol oynamaktadır (Sridhar ve Vaughn, 2000, s.82).

Çoğu öğrenci zor durumlarla başa çıkabilmek için yeterli kişisel desteğe ve kaynağa sahip değildir. Öğrenciler çeşitli tartışmalarla, zorbalıklarla, kalıcı arkadaşlıklar edinmeyle ilgili güçlüklerle karşı karşıya kalabilirler. Evlerinde ise kardeşleriyle rekabet etmek, boşanma, ebeveyn geçimsizliği, istismar, ihmal, maddi güçlükler ve zihinsel veya fiziksel

rahatsızlıklar gibi stres faktörlerine maruz kalabilirler. Tüm bunların sonucu olarak korku, keder, belirsizlik, üzüntü veya öfkenin duygusal ağırlığını okula da taşıyan öğrenciler konsantrasyon ve derslere katılım zorlukları yaşayabilirler (Heath ve diğerleri, 2005, s.567).

Bibliyoterapiyi kullanan bazı öğretmenlerin yorumları, bazı öğrencilerin bibliyoterapi sürecinden duygusal olarak daha çok etkilendikleri ve diğer öğrencilerinin yorumlarının etkilenen öğrencilere yardımcı olduğu yönündedir (Sridhar ve Vaughn, 2000, s.82).

Öğretmenler tarafından yapılan bazı yorumlar, bibliyoterapinin farklı olumlu etkilerine de dikkat çekmektedir. Örneğin; öğrenciler arasında olumlu akran iletişimi gerçekleşmesi, grup içinde arkadaşlıkların kurulması, içe kapanık öğrencileri sosyal açıdan geliştirmesi gibi bazı noktalar sürecin sunduğu katkılardır. Bunun yanında bibliyoterapi sürecinden zevk almalarına rağmen öyküleri yeniden anlatmakta zorlanan öğrenciler, yapılan uygulamalar ve yöneltile sorular aracılığıyla bu güçlüğü aşmaktadırlar (Sridhar ve Vaughn, 2000, s.82).

Bibliyoterapinin sadece çocuklar ve gençlerle ve sorunların ortaya çıktığı zamanlarla sınırlandırılması gerekmez. Bibliyoterapinin önleyici bir yönü vardır. Yapılan tanımlamalarda, yetişkinlere dönüşmeleri sırasında tüm çocukların ortak sorunları olduğu varsayılmaktadır. Okula ilk kez başlamak, bir oyunda dışlanmak ve fiziksel görünüşün beğenilmemesi gibi durumların ortaya çıkardığı sorunlar birçok çocuğun aşına olduğu sorunlardır (Cornett ve Cornett, 1980, s.9).

2.4.1. Bibliyoterapinin tanımı ve tarihçesi

Bibliyoterapinin kökleri, en eski zamanlardan beri kamp ateşleri etrafında anlatılan hikâyelere dayanmaktadır. Bu hikâyeler sayesinde insanlar empati kurmayı ve sorunlarını yeni bir bakış açısından görmeyi öğrenmişlerdir. Bibliyoterapinin sistematik kullanımı, 1916 yılından başlayarak gelişen bir çizgide ilerlemiştir. Yirminci yüzyılın başlarında Amerikan Kütüphane Derneği, bibliyoterapi sürecine destek vermiştir. Yıllar boyunca bibliyoterapi ile ilgili kurslar açılmış, konferanslar düzenlenmiş, yüzlerce makale yazılmış ve konuşmalar yapılmıştır. Psikologlar, din adamları ve eğitimciler kısa sürede bibliyoterapinin mesleklerinde kullanabilecekleri bir araç olduğunu fark etmişlerdir. Sanat terapisi, şiir terapisi, bitki terapisi, müzik terapisi, yazı terapisi, oyun terapisi ve

psikoterapinin yanı sıra, bibliyoterapi yaşam koşullarıyla baş edilmesi için yararlı bir yol olarak kabul görmeye başlanmıştır (Cornett ve Cornett, 1980, s.11-12).

Belirtildiği gibi, ilk kez 1916 yılında kitapların terapi amaçlı kullanımı olarak tanımlanan bibliyoterapi, Eski Yunan'da bir kütüphanenin girişinde yazdığı gibi “insanın ruhunun iyileştirildiği yer” şeklinde de tanımlanabilir (Öner ve Yeşilyaprak, 2006, s.559). Bu ifadelerden çıkarılabileceği üzere bibliyoterapinin en büyük amacı, kişinin sahip olduğu veya sahip olması muhtemel sorunları konusunda ona kitaplar yoluyla yardımcı olmaktır.

Hikâyelerin insanlar tarafından üretildiği ve insanlar tarafından üretilen pek çok şey gibi bir ihtiyacı karşılamak için ortaya çıktığını düşünmek mümkündür. Hikâyelerin varlığı, bilim ve teknolojiye icatlardan çok öncesine dayanır. Tarihin en ilkel dönemlerinde bile çok karmaşık hikâyelere ve hikâye sistemlerine rastlanır. En iyi ve en güçlü hikâyeler; hayatı algılayan ve fiziksel, duygusal, psikolojik ve ruhsal olarak yorumlayan hikâyelerdir (Stott, 1994, s.246).

Hikâye, iletişimin özüdür. Hikâye aracılığıyla fikirlerimizi, değerlerimizi ve bizi mutlu eden veya bizi üzen deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Kültürümüzün kendine özgü yönlerini ve farklı etnik köken, coğrafi bölge, din veya kültürlere ilişkin düşünme biçimlerini paylaşıyoruz. Hikâyeler, okuduğumuzu yorumlamak ve onu başkalarıyla paylaşmak için bir araçtır. İnsanlar hikâyelerini birbirleri ile paylaşır ve bu hikâyelerin anlam katmanları açığa çıktıkça, üzerine tartışıldıkça yorumlamalar derinleşir (Mathis, 2001, s.155).

Hikâye anlatımı; olayları, duyguları ve inançları erişilebilir bir alana taşır. Hikâye anlatımı kişileri eğitir ve eğlendirir; sakinleştirir, rahatlatır ve birbirlerine bağlar (Pehrsson, 2005, s.278). Bibliyoterapinin uygulanmasında yararlanılacak metin türü olarak şiir tercih edildiğinde, hikâye ve romanlara benzer bir şekilde, hastanın kişisel tecrübeleri ve duygularından, şiire getirdiği yorumlardan ve şiirle ilgili sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkılır. Süreç içinde kişiler, kendileri de yaratıcı bir konuma girerek kendi yazdığı şiirler sayesinde duyguları üzerine daha derin bir yaklaşımla eğilebilir, hislerini daha rahat aktarabilme konusunda yol kateder. Bu yaratıcı süreç, kişiye çözüm yolunda farklı kapıların anahtarını verir, onu kendini kabule yönlendirir (Özen, 2020, s.13-15). Edebiyatın şifa için kullanımı, eski ve modern tarihin derinliklerine dayanmaktadır (Briggs ve Pehrsson, 2008, s.35). Hikâyeler deneyimlerimizi bir araya getirir, onları anlamlandırır ve başka anlamlarla bütünleştirir (Allen ve diğerleri, 2012, s.46). Bibliyoterapi, anlayışı

artırmak veya kişinin belirli bir durumla başa çıkmasına yardımcı olmak için kitapların veya diğer okuma materyallerinin seçildiği terapötik bir yaklaşımdır (Kanewischer, 2013, s.70).

Bibliyoterapi müdahalesi, gelişimsel geçiş yaşıyan ergenlerin başa çıkma becerilerini artırmak ve geliştirmek için uygun maliyetli bir araçtır (Sandor, 1991, s.60). Ergenliğe geçişi kolaylaştırmanın bir yolu, iç ve dış zorluklarla mücadele edebilmek için bilişsel, davranışsal ve duyuşsal becerileri öğrenmeyi içeren kişisel problem çözme eğitimidir (Sandor, 1991, s.5). Bibliyoterapi; edebiyat veya film kullanımıyla büyüme, kendini anlama ve iyileştirme potansiyeli sunan bir dizi faaliyeti temsil eden genel bir terimdir. Bibliyoterapi ile ilgili araştırmalar çeşitli ayrılıklar taşısa da bazı noktalarda fikir birliği içinde olduğu görülmüştür. İlk olarak bibliyoterapi psikoterapi anlamına gelmez, öğretmenler veya kütüphaneciler terapist değildir. Bibliyoterapide ifade edilen özdeşleşme, hikâyedeki bir karakterle olan ilişkidir. Okurlar, kitapta yer alan macerada o karaktere eşlik ederler. Karakter bir sorunu başarıyla çözerse okura umut aşılayan bir modele dönüşür ve bu bakımdan fayda sağlar (Allen ve diğerleri, 2012, s.45).

Pek çok çocuk için bir hikâye dinlemek veya okumak, rahatlık ve duygusal yakınlık uyandırabilir ve sakinleştirici bir etki yaratabilir. Güvenli bağlanma, çocukların içsel durumları düzenlemeyi öğrenmelerinin birincil yoludur ve herkes hikâyeleri paylaşabildiği kişilere kendini daha yakın hisseder. Bazı çocuklar için hikâyeler, endişelerinin dağılması için bir vasıtaadır. Bazıları hikâyeler sayesinde yalnız olmadığını hisseder çünkü benzer sorunlarla karşılaşanların hayatta kaldıklarına tanıklık etmiştir. Bir hikâye, deneyimleri adlandırmak için bir yol, gelecekteki davranışlar için bir model ve problemler için bir çözüm zemini sunabilir. Sözsüz korkuları kavramlar ve kelimelerle sınırlayabilir ve bağlayabilir. Sorunların dolaylı olarak ele alınmasına izin verebilir. Sonuç olarak hikâye, sadece öykünmedir. Bibliyoterapi sayesinde herkesin bildiği ve nitelikli edebî eserler tarafından açıkça ortaya konulan insani tepkiler tartışılır: stresi azaltma ve rahatlama, keder ve kayıp, korku ve belirsizlik, çaresizlik gibi. Sakin, yargılayıcı olmayan bir ortamda paylaşabilmek, tartışabilmek birey için bir rahatlık ve bir ödüdür (Allen ve diğerleri, 2012, s.48).

Bibliyoterapi önleyici bir araç olarak görülebilir. Örneğin, asi bir ergen davranışları hakkında okuyarak içgörü kazanabilir ve gelecekteki sorunları önlemek için çözümler bulabilir. Bir kişi, gelişimsel bir kriz hakkında okuyabilir ve bununla başa çıkmak için

çözümler bulabilir. Ergenlerin çoğu zaman cinsellik ile ilgili birçok endişesi vardır; kitaplar, bu kritik gelişimsel konuyu ele almak için yararlı bir araç olabilir. Esasında, bir kişinin bir problemle ilgili yalnız olmadığını görmesinin tek yolu kitaplar olabilir. Bibliyoterapi genellikle kurgu metinlerden yararlanma yoluyla uygulanır. Tedavide kurgudan faydalanılırken bir kitapta tasvir edilen problem, kişinin yaşadıklarına benzer olmalıdır. Hikâye ve karakterler uygulayıcı ve okur tarafından tartışılır. Bu süreç, mevcut bir soruna çözüm bulmak için tasarlanmıştır (Pardeck, 2013, s.7-10).

Akıllıca seçilmiş bir edebî eser, çocukların bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur. Çocuklar başa çıkma becerilerini ve problemlere alternatif yaklaşımları kitaplar ve hikâyeler yoluyla öğrenirler. Çocuklar, sadece başkalarının deneyimlerine tanıklık ettiklerinde de yalnızlık hissinden kurtulabilirler. Bazı çocuklar için, diğer insanların benzer durumlarla nasıl başa çıktıklarını öğrenmek umut vericidir (Pehrsson, 2005, s.282).

İlk ilke olan özdeşleşme; okur ve öyküdeki belirli bir karakter veya durum arasında ilgi olduğunda ortaya çıkar. Bir sonraki ilke olan katarsis, genellikle psikoterapi ile ilişkilendirilen ve okur daha önce bastırılmış olan duyguları tekrar ziyaret ettiğinde ortaya çıkan, duygusal salıvermeye atıfta bulunan bir terimdir. Son ilke olan içgörü, okurun duyguları ve durumu yeni bir anlayışla görebilmesiyle ve daha sonra olumlu davranış değişiklikleri yapmak için motive olmasıyla ortaya çıkar (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010, s.34). Özdeşleşme kişinin ait olduğu grubun bir üyesine özgü duyma, düşünme ve davranma biçimlerini takip ve taklit etmesi, onu kendisine rol model almasıdır. *Model* kelimesi bu ifadede bir bireyi veya grubu temsil edebilir. Özdeşleşme, çocuğun gelişiminde kritik bir yere sahiptir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren gerçekleşir ve gelişim döneminin özelliklerine göre yön bulur. Bilinçli ve bir yönteme bağlı bir öğrenmenin sonucu değildir. Çocuk, kendisini biriyle özdeşleştirdiğinde bunun farkında değildir. Bu süreçte çocuk özdeşleştiği modelin kendine özgü yönlerine göre hisseder, düşünür ve davranır. Özdeşleştiği modelden güç alır fakat olumsuz özelliklere sahip bir modelle özdeşleştiğinde kaygı ve güvensizlik hissedebilir. Çocuklar, hayatlarının ilk yıllarından itibaren kitaplardan veya dizilerden, filmlerden kendileri için modeller seçerler ve kendi hayatlarını onların özelliklerine göre biçimlendirirler (Yavuzer, 2011a, s.114-116).

Bibliyoterapi, danışanların klinik bir sorunu bilişsel olarak yeniden yapılandırmalarına yardımcı olan yararlı bir araç olarak da görülebilir. Danışanlar bir sorun hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarında, belirli olumlu sonuçların ortaya çıkacağı varsayılmaktadır. Bir kişiyi sosyal açıdan olumlu yönde etkileyebilecek sonuçlar şu maddelerle özetlenebilir: 1. Kişi, okuduğu karakterlerle psikolojik ve duygusal olarak ilgilenebilir. 2. Bir kişiye yapıcı ve olumlu düşünme öğretilerle. 3. Okumak, sorunla ilgili ifade özgürlüğünü teşvik edebilir. 4. Kişinin tutum ve davranışlarını okuyarak analiz etmesine yardımcı olunabilir. 5. Okumak, kişinin bir soruna çözüm bulmasına yardımcı olabilir. 6. Kişi, okuyarak kendi problemi ile diğerlerinin problemleri arasındaki benzerlikleri görebilir. 7. Kitaplar, bir kişinin bir sorunu kabul etmesine yardımcı olabilir ve onunla başa çıkmak için yeni ve yaratıcı yollar sunar (Pardeck, 2013, s.29).

2.4.2. Bibliyoterapi türleri

Bibliyoterapi, insanların yaklaşımlarının ve davranışlarının edebiyat aracılığıyla biçimlenmesine veya değişikliğe uğramasına dayanmaktadır. Akgün ve Karaman-Benli, bibliyoterapinin uygulama süreci ve uygulayan kişiye göre değişiklik gösteren iki türünün bulunduğunu belirtmişlerdir (2019, s.100). Bunlardan ilki klinik, ikincisi ise gelişimsel bibliyoterapidir. Klinik bibliyoterapi uygulama temeli problem durumlarıdır, uygulayıcılar ise ruh sağlığı uzmanlarıdır. Bir diğer bibliyoterapi türü olan gelişimsel bibliyoterapi ise eğitimciler veya ilgili alan uzmanları tarafından yürütülebilecek olan, günlük hayata ilişkin sorunlara ortaya çıkmadan önce müdahale etmeyi veya ortaya çıkan sorunlarla etkili bir biçimde mücadele etmeyi amaçlayan bir süreçtir. Gelişimsel bibliyoterapi de normal gelişim sürecinde karşılaşılabilen günlük yaşama ait sorunları önleme ya da bu sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilmek amacıyla uzmanlar ya da eğitimciler tarafından kullanılır (Akgün ve Karaman-Benli, 2019, s.100).

Sevinç ise bibliyoterapinin üç türe ayrıldığını dile getirmiştir: klinik, gelişimsel ve yaratıcı bibliyoterapi (2019, s.483). Buna göre yaratıcı bibliyoterapi, edebiyat ve psikolojinin buluşma noktasını tanımlamak için kullanılan bir terimdir ve edebiyat aracılığıyla bir medeniyetin kapsadığı değerlere yaslanmaktadır (Sevinç, 2019, s.483). Kitaptaki karakter ile kendi yaşamı arasında bağ kuran okur, kendisine dışarıdan bir gözle bakar ve çözüm üreten bir konuma geçer (Sevinç, 2019, s.492).

Bibliyoterapi, öğrenme gücü çeken çocuklardan üstün yetenekli çocuklara ve farklı özelliklere sahip olan daha birçok çocuğa ihtiyaç duydukları konular hakkında yardımcı

olabilir. Bibliyoterapi süreci, çocukların kendileriyle benzer zorluklara sahip olan edebî karakterlerle özdeşleşmelerini sağlar. Gelişimsel bibliyoterapi ise bir kitaba başvurma ihtiyacı hissettiren bir konuya, o konu bir sorun hâline gelmeden müdahale edilebilmesini amaçlar. Bibliyoterapi alanında çalışan çoğu araştırmacı, bir çocuğun ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olan ebeveynlerin, öğretmenlerin, danışmanların, kütüphane görevlilerinin ve diğer yetişkinlerin bibliyoterapi sürecini yürütebilecekleri konusunda fikir birliği içindedir. Bununla birlikte, duygusal herhangi bir konuda olduğu gibi, bibliyoterapi sürecinde de çocuğa ciddiyetle ve endişe ile yaklaşılmalı; süreç titizlikle planlanmalıdır. Özetle bibliyoterapinin amacı, hayatın zorluklarıyla yüzleşmenin yolları üzerinde tartışarak öğrencilerin kaygılarını gidermeye çalışmaktır (Stamps, 2003, s.26).

2.4.3. Bibliyoterapi süreci

Metinler üzerinde yapılan çalışmalar anlama becerisini olumlu etkiler. Örneğin; metnin içerik düzeni değiştirilebilir. Olumlu sonuçlanan bir olay örgüsü, olumsuz hâle getirilebilir. Metnin kahramanı dışındaki bir karakter taraf olarak seçilebilir ve içerik onun bakış açısıyla yeniden yorumlanabilir. Kişiler, mekânlar ve zamanlar değiştirilebilir. Metinlerde iyi ve kötü karakterler yer değiştirebilirler. Metinler sahneye dökülebilir, farklı şekillerde ve ortamlarda canlandırılabilir. Okunan metinlerden yola çıkılarak farklı türde yeni metinler yazılabilir. Bu çalışmalar sayesinde metnin yapısı ve içeriği değerlendirilmiş olur. Böylece bir metnin edebiyat dersinde geleneksel bir bakış açısıyla kullanılan malzeme olmasından uzaklaşmış olur ve metnin üstlendiği görev bu bakış açısının ötesine geçer. Çünkü metin aracılığıyla dilsel bir deney yapılmış olur, dil incelemesi dilin aktif olarak kullanımına dönüşür. Bu durum edebiyatın kapsayıcılığını da artırır. Bunun sebebi, okumaya yeteri kadar ilgi duymayan öğrencilerin de metinle iletişim kurma olasılıklarının ve isteklerinin artmasıdır (Yıldız, 2013, s.118).

Bibliyoterapi için hazırlanan örnek ders planında dört öge yer almaktadır: ön okuma, rehberli okuma, okuma sonrası tartışma ve problem çözme/güçlendirme. Bu öğelerden ilki olan ön okumanın iki basamağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki materyal seçimidir. Öğrencilerin gerçek veya kurmaca edebî karakterleri tanıyabilmeleri ve bu karakterlerle ilişki kurabilmeleri için materyalin dikkatli seçilmesi önemlidir. Ön okumanın bir sonraki unsuru, öğrencilerin arka plan bilgilerinin etkinleştirilmesini ve geçmiş deneyimlerini mevcut kitap içeriğiyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmayı içerir. Çoğu zaman, öğretmenler kitabın kapağını gösterecek ve öğrencilerden hikâyede neler olduğunu tahmin

etmelerini isteyecektir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamları ve kitaptaki karakterler arasındaki bazı benzerlikleri ve farklılıkları tahmin etmelerini sağlamak için bir Venn Şeması kullanmak isteyebilirler. KWL şeması, öğrencilerin konu hakkında bildiklerini, konu hakkında ne öğrenmek istediklerini ve sonra konu hakkında ne öğrendiklerini belirlemelerini sağlayan bir başka ön koşuldur. Bu tür tahmin etkinlikleri, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmelerine ve kitabın içeriği ile özdeşleşmelerine yardımcı olur (Forgan, 2002, s.76).

Bu çerçevenin ikinci unsuru olan rehberli okumada öğretmen veya yetişkinler öğrencilere yüksek sesle kitabı okurlar. Genellikle çocuk edebiyatı kitapları sınırlandırılmış bir ders süresi veya öğretim dönemi boyunca yüksek sesle okunmaya elverişli uzunluktadır. Sesli okumada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, hikâyenin sürekliliğinin bozulmaması için kesintisiz bir biçimde okunmasıdır. Dikkat edilmesi gereken diğer noktalar ise sesli okumanın uygun tempoda ve öğrencilerin dinleme motivasyonlarını ve dikkatlerini dağıtmayacak uygun bir ses tonuyla gerçekleşmesidir (Forgan, 2002, s.76-77). Sesli okuma öncesinde öğretmenin kitabı okuması ve kitabın sınıf için uygun olup olmadığını belirlemesi önemlidir. Ön okuma sayesinde öğretmen, öğrencileri planlanmış bir tartışma etkinliğine dâhil etmek için nerelerde duracağını önceden belirleyebilir. Hikâyeye önceden hâkim olan öğretmen, metnin duygusunu öğrencilere daha iyi iletebilmek için okuma sırasında uygun tonlamaları yapabilir. Sesli okumaya öğretmenin kitabın ön ve arka kapaklarını, yazarını ve resimleyenini belirtmesi ile başlanabilir. Okuma için seçilen kitap resimli bir kitap ise bu kitabın öğrencilerin resim-metin ilişkilendirmelerini kolaylıkla takip edebilecekleri nitelikte olması önemlidir. Aynı zamanda kitaplar, öğrencilerin bağımsız okumalarını teşvik edebilecek nitelikte olmalıdır, bu sayede çocuklar metinlerle ve görsellerle kendi başlarına daha fazla zaman geçirebilirler. Kitapların öğrencilerin anlayacakları ve keyif alacakları içeriğe sahip olması önemlidir (Barone, 2011, s.29-32).

Gerçekçi kurgular, sorunlarla ve fırsatlarla karşılaşan çocukları içermektedir. Bu kitapların kahramanları, belirli bir yerde yaşayan ve diğer çocukların yaşadıklarına benzer sorunlarla yüzleşen veya diğer çocukların ulaştıkları fırsatlara benzer fırsatlar elde eden karakterlerdir (Barone, 2011, s.69). Okuma süresince ve sonrasında bir kitapla ilgili konuşmak, kavramlar hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olunması ve kavrayışın derinleşmesi için çok önemlidir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar söz

konusudur. Paylaşımın yalnızca bir-iki öğrencinin katılımıyla gerçekleşmesi yanıltıcı olabilir çünkü bu durum, sınıftaki diğer öğrencilerin konuşmaya olan ilgilerini yitirmelerine sebep olabilir. Öğrencilerin tümünün konuşmaya katılımını sağlamak için çeşitli yollardan yararlanılabilir (Barone, 2011, s.173).

Okuldaki psikolojik danışmanlar, sınıf temelli bibliyoterapi için kullanılabilecek kitapları belirlemede öğretmenlere yardımcı olabilirler. Kitaplar; sınıftaki ihtiyaçlar, kültürel gelenekler ve dinî ögeler konusunda gözden geçirilmelidir. Önerilen kitaplar sorunlarla başa çıkabilmeyi ve onlar için çözüm sunmayı destekler nitelikte olmalıdır. Öykünün sunumunda öğrencinin dikkatini çekecek ve onları kitaba odaklayacak sorular yöneltilmesi gerekmektedir. Kitabın kapağı gösterilmeli ve yazar hakkında kısa bir bilgi verilmelidir. Öğrencilerin kitabın ana mesajını tanımaları ve bu mesaj üzerinde düşüncelerini sağlamak için kısa süreli bir tartışma ortamı hazırlanabilir. Metnin sınıfta yüksek sesle okunması bir paylaşım ortamı oluşmasını ve okuma becerisine bakılmaksızın tüm öğrencilerin etkinliğin bir parçası hâline gelmelerini sağlamaktadır. Hikâyenin okunmasından sonra içeriğin temel fikirleri hakkında tartışmayı teşvik etmek ve kritik noktaları vurgulamak için sorular yöneltilmesi gerekmektedir. Tartışmanın ardından öğrenciler, hikâyenin mesajının gerçek hayata uyarlanabileceği bir etkinliğe dâhil edilebilirler. Hikâyenin mesajının canlı tutulabilmesi için sonraki haftalarda hikâyede geçen bazı ifadelerden ve örneklerden faydalanılabilir. Sınıfta bibliyoterapinin kullanılmasının teşviki için basitleştirilmiş bir ders planının maddeleri şu şekildedir: 1. Öğrenme hedefleri/alanları 2. Kitabı tanımlayan bilgiler 3. Kullanılacak materyallerin listesi 4. Temel öğretim noktaları da dâhil olmak üzere hikâyenin kısa bir özeti 5. Sınıf tartışması için kullanılacak etkinlik öncesi ve sonrası soruların listesi 6. Etkinliğin açıklanması. Tartışmada kullanılacak olan sorular metinde geçen bölümlerle ve cümlelerle ilişkilendirilmelidir (Heath ve Cole, 2012, s.253-254). Kitap kapağının gösterilmesi, kitaptaki karakterlerin tanıtılması, öğrencilerin benzer deneyimleri üzerinde konuşulmasının ardından rehberli okuma başlamaktadır (Heath ve diğerleri, 2005, s.569).

Metindeki karakterlerle özdeşleşen öğrenciler, herhangi bir problem konusunda yalnız olmadıklarını kavramaktadırlar. Genç insanların yaşadıkları olumsuzluklarda kendilerini yalnız hissetme eğiliminde olmaları, bu farkındalığı daha önemli kılmaktadır. Rehberlik edilen tartışma faaliyetinde karakterin sorunu hakkında tartışmaya başlayan öğrenciler kendilerinin dışında da benzer problemlerle karşılaşan kişiler olduğunu

kavrayabilmektedirler. Bu tartışma, öğrencilere öyküdeki karakterin yaşadığı zorluklar üzerinde fikir geliştirmeleri, buldukları çözümlerin artılarını ve eksilerini belirleyebilmeleri açısından yardımcı olmaktadır. Ek olarak, öğrenciler bu noktadan hareketle kendi sorunlarına da muhtemel çözümler getirebilmektedirler (Forgan, 2002, s.77).

Okumadan sonraki ilk adım, sorunun tanımlanmasıdır. Öğrenciler problemleri çözmek için özgün çözümler üretmenin yanı sıra öyküde sunulan tüm çözümleri listelemelidirler. Burada vurgulanması gereken nokta, sorunu çözmek için yeterli olmayan potansiyel çözümlerin dahi üretilmesinin gerekliliğidir. Potansiyel çözümleri yazmak, öğrencilerin tartışmayı kolaylaştırmaları ve çözümlerin yanlarına muhtemel engelleri yazmalarına olanak sağlayabilmektedir. Bir sonraki adım her çözümün değerlendirilmesi ve herhangi bir engel taşıyıp taşımadıklarının kontrol edilmesidir. Engellerin tanımlanmasının ardından öğrencilere çözümlerin çeşitli engelleri barındırabileceği fakat burada karar vermeleri gereken noktanın bu engellerin azlığı veya çokluğu olduğu açıklanmalıdır. Çözümlerin barındırdığı bütün engeller incelendikten sonra çözümlerden bir tanesi seçilip diğer adımlara geçilmelidir. Öğrencilerin bu noktada sadece kısa vadede değil, uzun vadede yarar sağlayacak çözümleri seçmeleri vurgulanmalıdır. Bu, öğrencilerin sorunları kısa vadede basitçe çözebilecek fakat tekrarlanmalarını engelleyemeyecek cazip çözümlere yönelmelerini engelleyecektir. Öğrencilere en az engele sahip olan çözümün en faydalı çözüm olmayabileceği gösterilmelidir. Öğrenciler çözümü yakın gelecekte uygulayabilecekleri bir durumla karşılaşmazlarsa öğretmen onların rol yapmalarını sağlayacak bir oyun ortamı hazırlayabilir. Bu simülasyon, öğrencilerin öğretmenlerinden geri bildirim almalarına ve tekrar ortaya çıkacak sorunlara karşı çözümlerini yeniden deneyebilmelerine imkân sağlayacaktır. Doğal ortamda, öğrenciler çözümde uzmanlaştıklarını hissettikleri ana kadar öğretmenlerine başvurabilirler. Çözümü deneyen öğrenciler son olarak çözümün etkili olup olmadığını belirlemek için sonucu değerlendirirler. Başlangıçta öğrencilerin etkiyi anlama konusunda öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaçları olabilir. Bu aşamada düşüncelerin yüksek sesle sunulduğu bir tartışma ortamı yaratılarak öğrencilerin öğretmenin düşünce sürecine ilişkin bilgi sahibi olmalarına ve eylemlerini değerlendirmelerine olanak sağlanabilir (Forgan, 2002, s.78).

Kapanış sırasında öğrencilerin tepkilerini ölçmek ve duygularını dengelemek, dersten ayrıldıklarında kendilerini rahatsız hissetmelerine sebep olacak yoğun hislerle baş başa kalmamaları açısından önemlidir. Öğrencilerin duygusal tepkilerinin yoğunluğuna bağlı

olarak onların içinde bulundukları zamana ve mekâna yeniden dönebilmeleri için tartışmalara ve sorulara ihtiyaç duyulabilir. Rahatlama egzersizlerine katılmak, bir sonraki haftanın hedeflerini belirlemek gibi rahatlatıcı ve tehdit unsuru olmayan geçişlerle öğrencilerin kendilerini hazır hissetmeleri sağlanabilir (Heath ve diğerleri, 2005, s.569). Öğrenme etkinlikleri arasında çizim, günlük tutma, farklı bir son yazma gibi etkinliklere yer verilebilir. Öğrencilerden bir eylem planı hazırlamaları veya benzer temaya sahip orijinal bir hikâye yazmaları istenebilir. Deneyimsel faaliyetler, öğrencilerin yeni bilgileri içselleştirme ve süreçle bütünleşmelerine yardımcı olmaktadır. Etkinlikler aynı zamanda gelişimin ve öğrenmenin somut bir kanıtıdır. Okuma sonrası etkinliğinin uygunluğunun belirlenmesi için şu sorular yöneltilebilir: 1. Etkinlik öğrencilerin hikâye ile bağlantı kurmasına yardımcı oluyor mu? 2. Etkinlik, öğrencilerin hikâyeye paralel sonuçlar çıkarmasına yardımcı oluyor mu? 3. Etkinlik kişisel anlam ve bağ kurmak için uygun mu? 4. Etkinlik duygusal gelişimi ve iyileşmeyi teşvik edecek mi? Hikâye anlatımında bilgi birikimi ve mesleki becerilere ek olarak iyi bir anlatma tekniğine sahip olunmalı ve hikâyenin canlı hâle gelmesi sağlanmalıdır. Hikâyeye aşina olmak, sunumun doğal ve akıcı olmasını sağlar. Sesin doğru kullanımı, uygun yüksekliği, konuşmanın uygun hızı sayesinde karakterlerin hisleri dinleyiciyle ulaşır, hikâyenin duygusal yoğunluğu aktarılır. Jest ve mimikler ise tamamlayıcı rol üstlenir. Öğrencilerle göz teması kurmak, onların kavrayışlarının ve duygusal tepkilerinin değerlendirilmesine yardımcı olur. Ek olarak okuma sonrası için öğrencinin aktif katılımında bulunacağı etkinlikler oluşturulabilir (Heath ve diğerleri, 2005, s.570).

Öğretmenlerin tartışma başlatmak için çok değerli fırsatları vardır. Çocuk edebiyatı, derinlemesine düşünme ve harekete geçme için bir görüş alanı sağlar (Artman-Meeker, Grant ve Yang, 2015, s.158). Öğretmenler benzer sorunlarla karşılaşan bir grup çocuğa bir kitabı yüksek sesle okuduklarında, bu süreç onlara sadece sorunları çözmede yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenleriyle güvene dayalı bir ilişki geliştirme fırsatı da sağlar (Pardeck, 1995, s.84).

Elbette bireylerin karakteristik özellikleri, yaşları, ırkları, cinsiyetleri, kişisel deneyimleri, bilgi birikimleri hikâyelere olan yaklaşımlarını büyük ölçüde etkiler. Bir hikâyeye ilişkin yorumlar, izlenimler sınıftaki öğrenci sayısı kadar farklılık gösterebilir. Öğretmenler, öğrencilere edebî dil farkındalığı kazandırarak ve onların hikâyelerle etkili

bir ilişki kurabilmelerini sağlayarak bu yorumlamaları daha derin ve zengin hâle getirebilirler (Stott, 1994, s.250).

Kütüphaneler, çocukların endişelerini ifade etmeleri; deneyimlerinin, düşüncelerinin, hislerinin ve eylemlerinin kabul görmesini sağlamaları ve daha iyi hissetmenin yollarını keşfetmeleri için onlara güvenli bir yer sunabilir. Bu süreçte bibliyoterapi önemli bir rol oynayabilir. Çocuklara hikâye yeniden anlattırılabilir, belirli davranışların sonuçları araştırıp genelleştirilebilir, farklı alternatiflerin faydası değerlendirilebilir veya onlardan en çok hayranlık duydukları kitap karakterlerini seçmeleri istenebilir. Kişinin hayatını diğer hikâyelerle etkileşime giren bir hikâye olarak görmesi, kendi hayatını daha anlamlı hissetmesini sağlar. Kişiler bu hikâyelerde hem karakter hem de yaratıcı konumundadırlar. Birlikte yaratılan hikâyeler kişileri tanımlayan ve onlara şifa veren bir rol oynayabilirler. Hikâyeler bir topluluğu oluşturmaya ve bağlamaya yardımcı olur. Bize ne olduğumuzu ve ne yapmamız gerektiğini hatırlatır (Allen ve diğerleri, 2012, s.44-48).

Bibliyoterapötik sürecin son aşaması içgörü ve entegrasyondur. Bu aşamada okur, okuduğu kitap aracılığıyla bir probleme yönelik çözümleri tanıması için uygulayıcı tarafından yönlendirilir. Okur bu süreci, karşılaşılan bir problemin üstesinden gelmek için yeni stratejiler geliştirmek amacıyla kullanır (Pardeck, 2013, s.11).

Bibliyoterapi hakkında elde edilen bilgiler, bu veya benzeri rahatsızlıklara sahip olan çocuklarla çalışan tüm sağlık uzmanlarına yardımcı olacaktır. Yeterli bakım ve müdahaleleri tam olarak sağlamak için çocuğun duygu ağını çözmek çok önemlidir. Uygun kitaplar belirlendiğinde, bu kitaplar çocuğun hayatını etkileyen ilgili konuları ele almak için onunla tekrar tekrar kullanılabilir. Çocuğun zorbalığa maruz kalması veya öz yönetimle ilgili sorunları olması fark etmeksizin bir kitap, sorunları belirlemeye ve çözmeye yardımcı olacak diyalogu başlatmayı destekleyebilir (Amer, 1999, s.94-95).

Hikâye anlatımı, bir grup içinde yapılabilir. Grubun iş birlikçi doğası, çocuklara güçlülere başkalarıyla birlikte tepki verme ve bu tepkileri değerlendirme olanağı sunar. Çocukların duyulabilecekleri, onaylanabilecekleri ve desteklenebilecekleri bir bağlam yaratır. Öğrenciler yaratıcılıklarını kaynak olarak kullanabilir ve başkalarıyla paylaşabilirler. Bir hikâyeyi dinledikten sonra soruları bireysel olarak veya başkaları ile birlikte yanıtlayabilirler. Bazıları bir hikâyeye karşılık olarak başka bir hikâye yazmayı tercih edebilir. Bu hikâyeler tetikleyici olabilir ve grup içinde güven duygusunun

oluşmasını sağlayabilir. Çocuklar hikâye, karakterler ve olay örgüsüyle özdeşleşebilir veya okuduklarına ilişkin izlenimlerini yansıtabilirler. Katarsis yaşayabilirler. Danışmanlar süreci kolaylaştırırlar ve çocukların daha bilinçli olmalarına, içgörü kazanmalarına, kazanımlarını genelleştirmelerine, problem çözmelerine ve edindiklerini kendi sorunları üzerinde uygulamalarına yardımcı olurlar (Pehrsson, 2005, s.280-281).

Öğrencilerin sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olabilmek için çeşitli eylemler önerilmektedir. Buna göre ilk adım dürüstlüktür. Diğer adımlar duyarlı ve sorumluluk sahibi bir öğretim sunmak, uygun olmayan konuları ve yorumları önlemek için öğrencilerin açık ortamda, bazı yönergelerle görüşmelerine, tartışmalarına izin vermek, kararları onların çıkarlarını gözетerek almaktır (Rycik, 2006, s.151). Bibliyoterapi, öğretmenlerin ve çocukların, çocukların başa çıkma deneyimlerini etkileyen sosyal konularda daha şefkatli olmalarına yardımcı olur. Çocukların empati becerilerini, ev ile okul arasındaki bağlantıyı kuran sosyo-duygusal anlayışı güçlendirir (Haeseler, 2009, s.117). Bibliyoterapi, dil derslerinin yapısına çok iyi uyum sağlayabilir. Bibliyoterapi yoluyla eğitim için önerilen özel öğretim çerçeveleri de mevcuttur (Maich ve Kean, 2004, s.7). Çocuklara kitap satın almak veya vermek, onlara kitap okumak çocuğun edebiyata olan ilgisini artıran eylemlerdir. Onlara okumak ise, yaşları ne olursa olsun, çocuklar için okumanın önemini vurgulayan, onların zevk aldıkları bir eylemdir. Çocuklar başkalarının okuduğu kitapları anlatmalarından da zevk alırlar, bu paylaşımdan hoşnut olurlar (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.420).

İlkokul çağı çocukları, günlük hayatlarında pek çok yaşamsal sorunla mücadele ederler. Çocuklara bu mücadelelerinde yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmış edebiyat, fayda sağlama potansiyeli yüksek bir alandır. Çocuklar bu sayede kendileri için uygun olan yolları keşfedip mücadelelerinde yalnız olmadıklarını fark edebilirler. Olumlu başa çıkma davranışları öğrenirler. Edebiyat, öğretmenlerin öğrencilerinin empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve ev-okul arasında bir köprü görevi görür (Haeseler, 2009, s.113). Öğrenme ve öğretme sırasında; çocukların ve yetişkinlerin öncelikle duygusal ve daha sonra entelektüel oldukları unutulmamalıdır (Sanacore, 2012, s.194).

Okullar, risk altındaki öğrenciler için etkili stratejilerden yoksundur. Araştırmaların birçoğu, öğrencilerin uygunsuz davranışları nedeniyle okul içinde veya okul dışında eğitim ortamlarından çıkarılmalarına rağmen bu yöntemin öğrencinin gelecek davranışları için

caydırıcı olmadığını ortaya koymuştur. Bu ve buna benzer yöntemlerde, öğrencilerin yanlış davranışlarının temel nedenlerini ele alınmamaktadır (Schreur, 2006, s.106).

Uygulayıcı okuru sırayla tanımlama ve yansıtma, duygusal boşalma ve katarsis, içgörü ve bütünleşme süreçleri boyunca yönlendirme konusunda yetenekli olmalıdır (Pardeck, 2013, s.129). Canlandırma ve rol oynama, çocukların metnin içeriğiyle ilgili daha detaylı düşünceler üretmelerini teşvik eder. Çocuklar okudukları metinlerin imkânları ile hayallerini inşa ederler, yeni anlatım yolları bulurlar. Bunu yaparak metinlere kendi özlerinden bir zenginlik katarlar ve böylece metinlerin çözümlenmesi ve yorumlanması daha kolay hâle gelir (Adıgüzel ve Süslü, 2017, s.371).

Rol oynama, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara olası çözümlerin gerçeklik uygulamasının sunulması için geliştirilmiş bir tekniktir. Rol oynama kişinin; farklı bir bireyin veya kendisinin rolünü, farklı bir zaman diliminin temsili içinde üstlenmek amacıyla kendi mevcut rolünden geçici olarak çıkması olarak tanımlanabilir. Rol oynama, kendiliğinden ortaya çıkan sorunlar ve durumlardan oluşur. Kişinin kendi durumlarını tartışmayla yeniden oluşturmaya, düşünmeyi netleştirmeye yardımcı olan bir araçtır. Rol oynamanın öğrenmenin başka bir boyutunu, oyuncuların öğrenmeye fiziksel ve zihinsel katılımını sağladığı belirlenmiştir. Çocuk edebiyatındaki problem odaklı öykülerin sunduğu çözümler incelenebilir, denenebilir ve sonra kullanılmayabilir veya çocuğun kendi yaşamında uygulanabilir. Çocuklar, kendi düşünceleriyle ulaştıkları alternatif ve yaratıcı çözümlerle sürekli olarak öğretmenlerini şaşırtabilirler (McCarthy, 1971, s.7-12).

Cornett ve Cornett, bibliyoterapi sürecinin hazırlanma ve uygulama aşamalarını, aşağıdaki maddelerle açıklamıştır:

Hazırlık süreci:

1. Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi,
2. Öğrencilerin uygun malzemelerle eşleştirilmesi,
3. Uygulama ortamına, zamanına; giriş ve takip faaliyetlerine karar verilmesi,
4. Malzemelerin hazırlanması.

Uygulama süreci:

1. Giriş aktiviteleriyle öğrencilerin motive edilmesi,
2. Okuma/izleme/dinleme deneyiminin sağlanması,

3. Deneyimin özömsenebilmesi için zaman tanınması,
4. Takip sağlanması,
5. Değerlendirme ve öğrencileri sürecin sonuna yönlendirme (1980, s.20).

2.4.3.1.Bibliyoterapi sürecinde uygulayıcılar

Bir bireyin ilgi, davranış ve yetenekleri ile fiziksel görünüşünün ve çevresiyle olan uyumunun özelliklerini kapsayan kavram, kişiliktir. Karakter ise toplumun değerlerine ve ölçütlerine doğru ilerleyen kişiliğin bir parçasıdır. Çocuklukta karakter gelişimi üzerinde etkili olan birçok kişi vardır: öncelikle ebeveynler ve oyun arkadaşları, ilerleyen yıllarda ise öğretmenler ve diğer yetişkinler (Yavuzer, 2011a, s.170).

Kakırman-Yıldız, araştırmasında ailelerin neredeyse yarısının evinde kitaplık bulunmadığını, yine benzer bir oranda, anne-babaların kitap okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını, çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerde televizyon izleme, resim yapma gibi faaliyetlerin öne çıktığını ve bu sıralamada kitap okumaya yer verilmediğini dile getirmiştir. Ailenin yüksek eğitim seviyesine ve ekonomik duruma sahip olması da bu durumu değiştirmemektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki toplumumuzda okuma ve kitaplar çok değerli görülse de bu değer hayatın içinde kendine yeteri kadar yer bulamamaktadır. Bu durum, okuma alışkanlığı kazandırmadan önce okuma kültürü kazandırma konusundaki çalışmalara ağırlık verilmesinin daha doğru olacağını gösterebilir (2016, s.109-110). Çocuğun kitapla tanışmasını sağlayan ilk kişiler, aile bireyleridir. Bu tanıştırmanın ilk yolu, aile bireylerinin rol model olmalarıdır; bunu yapmalarının yolu ise kendilerinin aktif okurlar olmasıdır. Bir çocuğun evinde bir kitaplığın bulunması, okuyan bir anne-baba; onun okuma alışkanlığı kazanması için ilk ve en önemli adımları atmasını sağlar (Kakırman-Yıldız, 2016, s.109).

Çocuklara okumayı öğrenmeleri ve geliştirmeleri için yardım etmek ne kolay bir iş ne de sınırları çizilmiş bir bilimdir. Bu nedenle, öğrencileri gözlemlemek, zorlukları teşhis etmek, onların ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre en verimli strateji ve yöntemi seçmek öğretmene bağlıdır (Monteiro, 2013, s.328). Öğretmenler sadece öğrencilerin temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamakla kalmamalı, aynı zamanda çocukların sınıfa getirdikleri benzersiz problemler ve endişelerle de ilgilenmelidir. Bibliyoterapi, öğretmenlerin çocukların sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için kullanabilecekleri yenilikçi bir yaklaşımdır (Pardeck, 1995, s.83). Sınıf ortamının en önemli unsuru öğretmendir.

Öğretmen sınıf iklimini yaratır ve öğrenme ortamını düzenler. Öğretmenler, heyecan verici, özenle seçilmiş kitapları yüksek sesle okuyarak ve öğrencilere tartışmaları için zaman vererek onların edebiyattan aldıkları zevki sürekli olarak beslediklerinde, öğrencilerin nitelikli edebiyata olan takdirleri artacaktır. Öğrencilerin düşünme ve anlamaları genişleyecektir. Öğretmen, öğrenciye soru yöneltirken belli bir programa bağlı kalmak zorunda değildir; çocukların ihtiyaçları ile doğrudan ilgili sorular sormakta özgürdür. Öğretmenler grubun yöneticisi yerine aktif bir katılımcısı olduklarında; öğrencilerin eksik hissettikleri noktalar tamamlanacak ve bir iş birliği sağlanacaktır (Al Darwish, 2015, s.82-83).

Gerçek ilgi, okuma yazma öğrenimiyle bağlantılı olduğunda, çocukların ve öğretmenlerinin başarıya ulaşma olasılıkları daha yüksektir. Bu bağlantı önemlidir çünkü hem öğretim programının hem de sınıfların başarı şansını artırır. Öğrencilere karşı sevecen bir tutum sergilemenin yolları arasında; çocuklara seçim yapma fırsatları sağlamak, duygusal ve entelektüel yapılarını metinle beslemek, kişisel sorunların üstesinden gelmek için bibliyoterapötik kaynakları kullanmalarına yardımcı olmak, yaş düzeyini dikkate alarak resimli kitapların kullanılmasını teşvik etmek yer almaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, bu ve diğer yaklaşımları destekledikleri süre boyunca, öğretim yılı içinde destek ihtiyaçlarını karşıladıkları çocukların duygusal ve akademik olarak önemli bir büyüme ve gelişme gösterdiklerinin farkına varırlar (Sanacore, 2012, s.188).

Her yeni ve yenilikçi araçta olduğu gibi öğretmenler, bibliyoterapiyi kullanırken koymaları gereken sınırlamaları ve almaları gereken önlemleri belirlemelidir. İlk olarak çocuğun bir sorunun üstesinden gelmesine yardımcı olacak tek kaynak olmaması gerektiği anlaşılmalıdır. Sorunlu çocuklar aynı zamanda okul danışmanları, sosyal hizmet uzmanları ve okul sistemi içindeki diğer kişilerle birlikte çalışmalıdır. İkincisi, bibliyoterapi en çok okumaktan zevk alan çocuklarda etkilidir ancak okumayı sevmeyen çocuklar için öğretmen sesli olarak kaydedilmiş bir kitap kullanabilir veya kitabı çocuğa okuyabilir. Öğretmenler yukarıdaki sınırlamaları gözettiklerinde, bibliyoterapinin sorunları olan çocuklara yardımcı olmak için yaratıcı bir yaklaşım sunduğunu görecektir (Pardeck, 1995, s.88).

Okullar okuma, yazma ve aritmetik becerilerini geliştirmenin yanı sıra çocuklara birçok hizmet sunar. Öğretmenler ve danışmanlar arasındaki iş birliği, özellikle ortak hedefler söz konusu ise, çocukların psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik planmanın yapılmasında kolaylık sağlar (Stringer, Reynolds ve Simpson, 2003, s.69).

Geriye dönüp bakıldığında; birçok teorisyenin, araştırmacının özenli okul ortamlarını beslemenin değerini vurgulayan çalışmalar ürettikleri görülür. Bu hümanist bakış açısı yaşam için eğitimi destekler çünkü bu, yetişkinliğe doğru sürekli büyüme ve gelişme için sıcak ve sağlam bir zemin hazırlar (Sanacore, 2012, s.194).

Öğretmenler, bir öğrencinin kişisel problemini bir karakterin problemiyle ilişkilendirmek için çeşitli kitaplar kullanabilir. Burada esas olan nokta, öğrencileri karakterler tarafından kullanılan stratejileri kendi hayatlarına uygulamaya teşvik eden bir ders planı tasarlamaktır. Bibliyoterapi için kullanılan ders planları öğrencilerin, karakterlerin hayatlarındaki olayların ötesinde, hikâyeyi okumanın önemini görebilmeleri için yapılandırılmalıdır. Öğrenciler karakterlerle bağlantı kurmalıdır çünkü bu sayede *gerçek* olurlar (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010, s.37)

Öğretmenleri ve danışmanları bu iş birliği için bir araya getirme potansiyeli taşıyan alanlardan biri okumadır. Okuma, sınıf içinde büyük önem taşır ve okuma becerilerindeki eksiklikler düşük benlik saygısını beraberinde getirir. Öğrencilerinin sınav notlarını yükseltmek ve okuma becerilerini geliştirmek için kendilerini baskı altında hisseden öğretmenler, bu baskı sebebiyle öğrencilerinin benlik saygılarının gelişimini gözetmeyi ihmal edebilirler. Danışmanların akademik sorunları önlemeye yardımcı olmalarının en etkili yolu, sınıfta gelişimsel sorunları tartışmaktır. Benlik saygısı, davranışlar, akran ilişkileri, öz denetim, fiziksel gelişim, stres, duygularla başa çıkabilme, akademik başarı gibi konular en etkili şekilde sınıf gruplarında tartışılabilir. Bu konular, özellikle okumayla ilgili derslere dâhil edilebilir. Öğretmenlerin danışmanlarla bu konuda iş birliği içinde çalışması öğrenmelerin etkisini ve öz saygıyı artırabilir (Stringer, Reynolds ve Simpson, 2003, s.69-70).

Öğretmenlerin, çocukların akranlarının okuma motivasyonları üzerindeki etkisinden yararlanmaları önerilir. Çocuklar okuma isteklerinin kaynaklarını açıklarken sık sık akranlarından söz etmişlerdir. Bu sebeple sınıfta bir paylaşım ortamı hazırlanması çok değerlidir (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.423). Öğretmenlerin ve kütüphanecilerin, çocukların ve gençlerin edebiyatla bağlantı kurmalarına yardımcı olmak için bibliyoterapi kullanma konusunda eğitilmeleri önemlidir. Öğretmenler ve kütüphaneciler bibliyoterapi stratejilerini uyguladıklarında, çocukların yaşadıkları sorunlar karşısında yalnız olmadıklarını anlamalarına yardımcı olabilirler. Bibliyoterapi stratejilerinin kullanılması,

çocukların birbirlerinin sorunlarına karşı duyarlı olmalarına yardımcı olabilir (Gavigan ve Kurtts, 2011, s.14).

Öğretmenlerin, bir çocuğun okuma tercihleri konusunda etkili olan fakat değiştirilemeyen özellikleri, yaş ve cinsiyet gibi, dikkate alması gerekmektedir. Bu özellikler kimi zaman tüm çocukların çok çeşitli okuma etkinliklerine katılmalarını sağlamak için aşılması gereken engeller olarak görülebilir (McGeown ve diğerleri, 2016, s.122). Öğretmenlere, kendileri terapist olmadıkları için bibliyoterapötik literatürü tanıtırken dikkatli olmaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Bu tür bir kaynağın kullanımı, öğretmenlerin eğitimi veya bu tür konularla başa çıkma becerilerinin ötesinde, çocuklardan beklenmedik tepkiler alınmasıyla sonuçlanabilir. Geçmişe bakıldığında, bibliyoterapiden, yaşamlarında normal sorunlarla karşılaşan öğrencilere yardım etme girişimi olarak yararlanıldığı görülür. Bibliyoterapötik kaynakların dille, okuma ve yazmayla entegre edilmesi, öğrencilere onların bir bütün olarak önemsendiğini gösterir (Sanacore, 2012, s.193).

Öğrencilerin kişisel başarıları ve deneyimleri, okuma yeterliğinin en güvenilir kaynaklarıdır. Öğretmenler, öğrencileri yetenekleriyle uyumlu hedeflere doğru yönlendirmek için gerekli olan bilgiye; onların günlük deneyimleri, başarıları ve okuma güçlükleri hakkında birinci elden bilgiye sahiptir. Bu sebeple onların hedeflerini belirlemelerinde önemli bir rol oynarlar. Öğrencilerin hedefleri hakkında doğru kararlar almalarına yardımcı olmak; onların deneyimlerini, başarılarını ve ilgi alanlarını içeren geniş bir bakış açısı gerektirir. Öğrencilerin yaratıcılığına fırsat tanımak önemli olsa da öğretmenler hedef belirleme sürecini öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlemeye hazır olmalıdır. Çeşitli yeteneklere ve ilgi alanlarına kolayca uyarlanabilen okuma hedefleri sunmak, süreci şekillendirmenin bir yoludur. Öğrenciler tarafından belirlenen hedefler; belirli türler, temalar, yazarlar, konular veya başlıkların yanı sıra okuma sıklığı veya okuma hacmi ile ilgili eğilimlerini yansıtmalıdır (Cabral-Márquez, 2015, s.467-468).

Öğretmenler, kitap temini konusunda ebeveynlere yol gösterebilir, onları imkânları doğrultusunda kolaylıkla ulaşabilecekleri eserlere yönlendirebilirler. Öğrencilerin evde kişisel kütüphanelerini oluşturmaları için aileleri teşvik edebilirler (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.422). Çocukların akademik performansını iyileştirmek için ebeveynlerin evde yapabilecekleri değişiklikleri ele alan bir araştırmada çocukların

evlerinde okumadıkları takdirde iyi bir okur olmalarının güç olduğu belirtilmiştir (Willingham, 2015, s.107).

Çocukların kitaplara nasıl maruz kaldıkları incelendiğinde; okul kütüphanesi, öğretmenler, aile bireyleri ve akranların öne çıktığı görülmüştür. Çocuklar, öğretmenlerden bahsederlerken onlar sayesinde kitapları tanıdıklarından söz etmişlerdir; bu da okumaya yönelimde öğretmenin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Aile bireylerinin, özellikle annenin de çocukların okumaları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür; çocuklar okumaları üzerine paylaşımda bulunurken yaptıkları atıflarda annelerinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Çocukların okuma üzerine paylaşımda bulunmayı en çok istedikleri kişiler ise akranlarıdır. Arkadaşlarıyla kitaplarını paylaşmaları, onların okuma isteğini artırmaktadır. Çocukları okumaya kimin maruz bıraktığının değil, onları okumaya kimin motive ettiğini keşfetmek önemlidir. Çocuklara kimler sayesinde okumaya ilgi duydukları, kimin onların heyecanlanmasını sağladığı sorulduğunda; kendileri de dâhil olmak üzere, aile bireylerinin ve öğretmenlerinin onların okuma ilgileri üzerinde tetikleyici olduğu tespit edilmiştir. Belirtildiği üzere, çocuklar kendilerini de bir motivasyon kaynağı olarak görmekte, okuma arzularını kendi eylemlerine bağlamaktadırlar (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.419-420).

Bibliyoterapiyi uygulamak, öğretmenlere büyük bir fayda sağlar. Bu *şifa* türü, çocukların olumlu başa çıkma becerilerini geliştirmenin yanında, çocuklar arasındaki iş birliğini güçlendirir (Haeseler, 2009, s.114).

2.4.3.2.Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak metinler

Kitaplar, kişileri bulundukları zamandan ve ortamdan çok farklı zamanlara ve mekânlara götürebilecek güçtedir. Bir sorunla karşı karşıya kalındığı ve o sorunu biriyle paylaşma imkânının veya isteğinin olmadığı durumlarda, bir kitap karakteri ihtiyaç duyulan arkadaşlığı sunabilir. Farklı sebeplerden dolayı umudunu kaybetmiş biri için kitap, güvenilir bir yuva olabilir. Bu bakış açısıyla bilgi aktarımı veya zihinsel gelişime olan yadsınamaz katkılarının yanı sıra kitap, ruh sağlığını da derinden etkiler. Bibliyoterapide kurgusal olmayan ve kendine yardım için kullanılan kitapların yanında, edebiyatın farklı türlerindeki birçok eserden yararlanılabilir (Sevinç, 2019, s.484).

Kişinin kendine yardım etmek için okuduğu kitaplar, çeşitli ticari kaygılar sebebiyle okura fayda sağlamak yerine zarar verebilir. Onlara gerçekçilikten uzak ve onların güçsüz

hissetmelerine sebep olacak anlayışlar benimsetmeye çalışabilir (McLean, 2015, s.452). Kişinin karşılaştığı sorun, tedavi için bir kurgu kitabı seçerken en önemli faktördür. Okurun ilgi düzeyi ve okuma düzeyi dikkate alınmalıdır. Uygulayıcı, kişinin ilgi ve okuma düzeylerinin yanı sıra terapi için bir kurgu kitabı seçerken sunum problemini de dikkate almalıdır. Okurun kronolojik yaşı ve olgunluk seviyesi büyük ölçüde onun ilgi seviyesini belirler. Çok zor bir kitap, bibliyoterapi sürecini engelleyebilir; okurun seviyesinden çok daha düşük okuma seviyesine sahip bir kitap aşağılayıcı olabilir (Pardeck, 2013, s.128).

Bibliyoterapi için seçilecek hikâyeler eğlendirmekten daha fazlasını sunmak zorundadır. Öğrencilerin baş etme becerilerini geliştirmeli, onlara umut aşılmalı ve destek vermelidir. Seçimler yapılırken okuldaki rehberlik danışmanları, kütüphaneciler, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere farklı kesimden kişilerin görüşlerine başvurmak önemlidir. Bu kişilerin geri bildirimlerine ek olarak çeşitli kaynaklardan ulaşılabilecek kitap özetleri de yardımcı olmaktadır. Nitelikli kitaplara ulaşmanın yanı sıra okulun psikolojik danışmanları öğrencilerin kendilerine özgü kişilik özelliklerine, geçmişlerine ve yaşadıkları zorluklara hâkim olmak durumundadırlar. Hikâye seçilirken dil, ırk, sosyoekonomik durumlar, dinî ve kültürel farklılıklar konusunda duyarlı davranılmalıdır. Bu noktalarda öğrencilerin hayatlarıyla aynı doğrultuda içerik sunan kitapları seçmek önemlidir. Aksi hâlde kitabın nitelikleri ve içeriği öğrenciler için uygun ve ilginç olsa dahi onların ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalabilir (Heath ve diğerleri, 2005, s.568).

Kitap seçiminin bir diğer unsuru da yayımlanma biçimidir. Pek çok edebî kitap, gençlere daha çekici gelebilecek farklı formatlarda sunulur. Engelliler için Braille alfabesiyle yazılmış kitaplar veya konuşan kitaplar gibi bazı seçenekler sunulmuştur. Uygulayıcının kitabı kullanmadan önce okuması da kritik bir adımdır. Bu, uygulayıcının kitap içeriğine bibliyoterapi sürecini kolaylaştıracak şekilde odaklanmasına yardımcı olacaktır. Son olarak eğer uygulayıcı kitabın roman türünde olmasına karar verirse bibliyoterapötik sürecin aşamalarını dikkate almalıdır. Özellikle okur, bir kitap karakteri ile özdeşleşebilmelidir (Pardeck, 2013, s.129).

Bir kitabın tarafsız olması mümkün değildir. Her iletişimde, kişi veya kişilerin görüşleri ifade edilir. Yazıların çoğu öznedir ve bu öznellik yazıların değerli bir parçasıdır (Klein, 2002, s.1). Çağdaş yazarlar, çocukken onları mutlu eden kitapların özelliklerini, değerlerini ve fikirlerini çocuklara sunabilirler (Klein, 2002, s.9)

Kitapların çocukların hayatındaki konumu incelendiğinde, çocuklar için başka birçok uyaran olmasına rağmen, kitapların sahip olduğu otoriteyi kaybetmediği görülmektedir. Her yaştan öğrenci için kitap, temel bilgi aracı olma vasfını sürdürmektedir. Bir öğrencinin bir bilgiye ulaşmak veya sahip olduğu bilgiyi kontrol etmek için kitaba başvurması, kitabın diğer bilgi kaynakları arasındaki yerini güçlendirmektedir (Klein, 2002, s.10-11). Yetişkinlerde olduğu gibi, zevk alma amacıyla kitap okuyan çocuklar için kurgusal metinler büyüleyicidir. Kitaplar onları özel bir yolculuğa çıkarır; çocuklar kendilerini fiziksel bir parçası olamayacakları yerlerde, farklı yaşam tarzlarının içinde bulabilirler. Kitaplar sayesinde geçmişe ait bilgiye tanıklık edebilir, geçmiş hayata geçirebilir veya geleceği keşfedebilirler. Çocuğun dünya algısı, aynı dünyayı farklı gözlerden aktaran kitaplar sayesinde gelişebilir (Klein, 2002, s.13).

Kitapların seçiminde çocukların kendi tercihlerine ağırlık verilmeli, kitapların özellikleri konusunda dikkatli olunmalı, kişisel ilgi alanları gözetilmeli, kitaplara kolay erişim sağlanmalı ve okunanların paylaşımı için aktif katılım ortamı hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin bir okul gününde öğrencilere kitaplarını okuyabilmeleri için zaman ayırmaları önemlidir. Öğrenciler, kendilerini keşfetmeye ve böylece kişisel ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına göre seçim yapmaya çeşitli etkinlikler yoluyla yönlendirilebilirler. Öğretmenlerin öğretim yılının başında ve öğretim yılı boyunca çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını değerlendirmeleri onların işini kolaylaştıracaktır. Kitaplar içeriklerine, yazarlarına veya temalarına göre kategorilendirilebilir (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.420-422).

Çocuklar için yazılmış edebî eserlerdeki olaylarda mutlaka bir çatışmaya yer verilir. Çatışmanın niteliği, çocuğun kitaba olan merakını tetikler. Çocuğun bu çatışmanın içindeki kahramanla kendisini ilişkilendirmesi, onunla özdeşim kurması okumaktan aldığı zevki artırır. Bu noktada, çocuğun okuduğu metindeki gerilimi sezmesi gerekir. Çocuk kitaplarında yer alan çatışmalar şu kategorilere ayrılabilir: Kişinin kendisiyle çatışması, kişinin başka bir kişiyle çatışması, kişinin toplumla çatışması ve kişinin doğa ile çatışması (Sever, 2003, s.119).

Öğretmen, çocuk ile okuma materyalleri arasında uygun bir eşleşme olduğundan emin olmalıdır. Kitap veya kitaplar çocuğun okuma düzeyinde olmalı, bir sorunu gerçekçi bir şekilde sunmalı ve çocuğun duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Uygun okuma materyalleri belirlendikten ve çocuğa verildikten sonra, öğretmen çocuğa kendisi

ile kitap karakteri arasındaki benzerlikleri görmesi için yardımcı olmalıdır. Bibliyoterapi sürecinin bu aşamasına *tanımlama* ve *projeksiyon* denir (Pardeck, 1995, s.84).

Kitaplarda sorunlar kadar, sorunu yaşayan karakterin sunuluş biçimi de önemlidir. Karakterler olumsuz bir çizgide sabit bir pozisyonda olmamalıdır. “Kusursuz” kötü veya “kusursuz” iyi karakterlerden kaçınılmalıdır. Sorunun odaklandığı karakterin ötekileştirilmesi, probleme tek başına kaynaklık ettiği yönünde sunulması onun kendisini sorgulamasını da güçleştirecektir (Yılmaz ve Yakar, 2018, s.33).

Çocuklar, çocuk kitaplarını okuyarak ve okudukları üzerinde tartışarak çatışma alanlarıyla yüzleşmede yalnız olmadıklarının farkına varabilirler. Bibliyoterapi, onların duygularıyla başa çıkmalarına ve sorunlarına üretken çözümler sağlayabilecek tercihlerde bulunmalarına yardımcı olabilir. Bibliyoterapi süreci boyunca çocuklar ve ergenler entelektüel açıdan gelişebilir ve duygusal olarak büyüyebilirler. Eğitimcilerin görevi; çocukların sağlıklı, uyum sağlama becerileri yüksek bireyler olarak yetişmelerinde faydası kanıtlanmış yöntemlerden yararlanmaktır. Bibliyoterapi yaşanan tüm problemler için bir çare değildir fakat problemler üzerinde çalışmak için iyi bir başlangıç noktası sunmaktadır. Kişinin duygularını deneyimlemesi ve bunlarla başa çıkabilmesi için iletişim imkânı sunar. Çocuklarla ilgilenen yetişkinler, çocukların ve gençlerin kaygıları ve çatışmalarıyla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak için kitapları etkili bir şekilde kullanabilirler. Kitaplar birçok amaçla kullanılabilir, bu amaçlardan biri de iyileştirmektir (Stamps, 2003, s.29).

Geçmişte okulların temel misyonu okuma, yazma ve aritmetik öğretmektir. Ancak zamanla çatışmaların da üzerinde durulması gerektiği görülmüştür. Çatışmalar, fiziksel veya duygusal sorunların üstesinden gelmeyi, akran sorunlarıyla uğraşmayı veya terörizm nedeniyle bir belirsizlik dünyasıyla yüzleşmeyi içerebilir. Saygı ve dürüstlük gibi önemli karakter özelliklerinden ve değerlerinden, bir aile üyesinin ölümü ve uyuşturucu kullanımı gibi ciddi sorunlara kadar sayısız konu çocuklar tarafından ele alınabilir. Çocukların evde ve okulda cinsiyetçilik, ırkçılık, toplumsal sınıf ayrılıkları gibi birçok zorluğa göğüs germeleri için onlara destek olunabilir. Çocukların eğitiminde daima kitaplardan yararlanılır. Kitaplar kişileri gidemeyecekleri yerlere götürürler ve onlara asla göremeyecekleri şeyleri gösterirler. Kendimizle nasıl iletişim kuracağımızı ve başkalarıyla nasıl geçineceğimizi öğretirler. Çocukların karşılaştığı sorunları hafifletmeye yardımcı olabilirler. Çocukların okumaktan haz duymalarının temel sebebi, bu eylemin terapötik olabilmesidir. Stresi ve baskıyı azaltmak için çocuklar farklı yollara başvururlar; piyano

çalmak, oyunlar oynamak, televizyon izlemek veya spor yapmak gibi. Bazı çocuklar ise okumayı tercih ederler ve bu çocuklar okumanın gücünün farkındadırlar (Stamps, 2003, s.25).

Bibliyoterapi sürecini yönetecek olan kişiler her zaman önce materyalleri okumalı ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun ve endişelerine yer veren seçimler yapmalıdır. Kitaplar kolay ulaşılabilir kaynaklardır, çok fazla seçenek vardır ve bazı kitaplar grubun bir üyesi için çok uygunken bir başka üyesi için uygun olmayabilir. Bir kitap herkesin ihtiyacını karşılamayabilir. Bu sebeple bibliyoterapi sürecinde kullanılması planlanan her kitabın eleştirel bir bakış açısıyla ve dikkatlice okunması gerekir. Böylece bir kişinin ihtiyaçları ve seçilen kitap iyi bir eşleşme ile bir araya gelebilirler (Briggs ve Pehrsson, 2008, s.40-41).

Kitaplar veya hikâyeler çocuğun travmatik deneyimini yansıtmalı ve aynı zamanda çocuğun yeteneği, becerileri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalıdır. Kütüphaneciler ve öğretmenler, uygun kitapları çocukların her birini gözeterik ve yaşlarına uygun bir biçimde belirlemede rol oynayabilirler (Pola ve Nelson, 2014, s.342-343).

Kitapların çocukları okumaya güdülemek amacıyla kolay ulaşılabilir olması ile birlikte sunulduğu ortam da önemlidir. Onlara okuma zamanını ve mekânını yönetebilmeleri için sorumluluk verilmeli ve böylece okuma eylemini içselleştirmelerine destek olunmalıdır (Yıldız, 2013, s.119).

Bibliyoterapötik çocuk kitapları; zorbalık, taciz, kayıp, engellilik ve boşanma gibi pek çok hassas, bireysel veya sosyal konu türünü içerebilir. Uzmanlar, uzman yardımcıları, bakıcılar, rehberlik danışmanları, sosyal hizmet çalışanlarının da aralarında bulunduğu birçok kişi, bibliyoterapi sürecinde hayati bir rol oynayabilir. Tartışma, eleştirel düşünme, rol yapma, yansıtma ve problem çözme simülasyonları; öğrenilen içeriği ve empati yeterliliğini pekiştirmek için ek ders etkinlikleri olarak sürece dâhil edilebilir. Çocuklar ve yetişkinler ayrıca toplumsal talihsizliklere duyarlılığı artırmak için diğer sınıf seviyeleri, topluluk üyeleri ve ebeveynlerle aktif olarak iş birliği yapabilir. Bibliyoterapi, sosyal çalışmalarla bütünleştirilebilir. Bu kitaplar ayrıca okuma ve yazma atölyelerine de dâhil edilebilir (Haeseler, 2009, s.117).

Öğretmenler; nitelikli çocuk edebiyatındaki karakterlerin deneyimlerini, öğrencileriyle diyalog başlatmak ve kitaplardaki mesajları kendi kişisel mücadeleleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmak için güçlü bir araç olarak kullanabilirler. Kitaplar,

öğrencilerin düşünmesini teşvik etmenin tehditkâr olmayan bir yolu olabilir; böylece çocukların okudukları hakkında başkalarıyla açık bir şekilde iletişim kurmalarını ve yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlar. Öğrenciler bu bağlantıları kurarken kitaptaki karakterlerin modellediği problem çözme stratejilerinden ilham alabilir ve bu stratejileri kendi yaşam ve durumlarına uygulayabilirler. Öğretmenler ve ebeveynler, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olduklarından emin olmak için, kitapları dikkatlice; ilgi düzeyini, karakterlerin tasvirini, bağlamı, resimleri/illüstrasyonları ve yazarın mesajını dikkate alarak hassasiyetle seçmelidir. Genel olarak yazarın mesajının derinlemesine düşünmeyi ve tartışmayı teşvik etmesi, çocukların çatışmalar ve endişelerle başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejiler sunması ve tüm çocukların refahını savunması çok önemlidir (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010, s.37).

Resimli çocuk kitapları, erken çocukluk eğitiminde en samimi ve güçlü araçlardan biri olabilir. Genellikle erken çocukluk öğretmenleri için öğretimde tanınmış ve konforlu bir yardımcı oldukları için özenle seçilmiş çocuk kitapları; sohbeti teşvik etmek, ileri öğrenme deneyimleri yaratmak için etkili ve kolay bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir. Edebiyat deneyimleri sayesinde, küçük çocuklar çok çeşitli sosyal konuları fark etmeye ve bunlar hakkında sohbet etmeye yönlendirilebilir. Gözlemlenebilir fiziksel farklılıklara odaklanan kitaplar, çocuklarla sosyal adaletsizlik konularını daha açık bir şekilde ele alma yönünde hareket eden öğretmenler için konforlu bir başlangıç noktası olabilir (Kemple, Lee ve Harris, 2016, s.99-102).

Bibliyoterapi süreci için metnin konusu, biçimi, dili, kültürel bağlamı, karmaşıklığı ve çocukların ihtiyaçları, gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Görsel öğeler de çocuklar için ilgi çekicidir. Bibliyoterapi sürecinde uygulamaya dönük hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hususlardan biri, bir hikâyeyi, eseri okumanın ne kadar süreceği ve okunacak kitabın maliyetidir. Dikkate alınması gereken bir diğer husus ise kitabın uzunluğudur. Kültürleri temsil eden kitapları seçmek de önemlidir. Irkçı ve cinsiyetçi yaklaşımlar gibi olumsuz öğeler barındıran kitaplara karşı dikkatli olunmalıdır. Ele alınan başka bir müdahale yöntemi öykü anlatma sürecidir. Kitap terapisi her zaman kitapları içerirken, öykü anlatımına konuşma, dinleme, yazma veya resim de dâhildir. Hikâye anlatımı olayları, duyguları ve inançları erişilebilir bir bölgeye taşır. Hikâye anlatma eğitir, eğlendirir, sakinleştirir, rahatlatır ve kişileri birbirlerine bağlar (Pehrsson, 2005, s.278).

Metinlerin gerçeklik bağlamı taşıması ve ortak deneyimlere seslenmesi, sorunlar için pozitif çözümleri tasvir etmesi; karakterlerin bilgi, inanç, duygu ve eylemlerindeki değişimleri betimleyen dönüm noktalarını içermesi; umutlu olmayı teşvik etmesi, öz farkındalık yaratması ve eyleme geçme isteği uyandırması, gelecek için fayda sağlayacak pedagojik unsurlar içermesi; yalnızca geçmiş ve şimdiki zaman arasında bağlantı kurması değil, gelecek için yol gösterici olması gerekir (Lutovac ve Kaasila, 2020, s.495).

Kitapta yer alan kahramanların fiziksel ve ruhsal durumlarının gerçekçiliğe bağlı kalınarak sunulmuş olması, ana karakterin kitabın merkezindeki etkin konumu, çocuğun karakterle özdeşleşme isteğini harekete geçirir. Ana karakterin hayatla bağının güçlü olması, zorluklar karşısındaki kararlı duruşu, problem çözmede başvurduğu yöntemlerin mahiyeti ve eyleme dökülme şekli çocukta onun gibi düşünme ve davranma isteği uyandırır. İçeriğinde bu gibi karakterleri öne çıkaran kitaplar, çocukta kalıcı hisler bırakır ve onları yeni okumalara yönlendirir. Çocuğu okuma konusunda teşvik eden bir diğer unsur ise ana karakterin geçirdiği değişimdir. Onun değişimi çocuğu insana ait bir gerçeklikle yüzleştirir. Bir çocuk edebiyatı ürününün niteliğini değerlendirebilmek için şu gibi sorulara cevap verilmelidir: “Yazarın çocukla paylaşmak istediği temel değer/değerler nedir? Okuma eyleminden sonra çocuk hangi değerleri içselleştirebilir? Kahramanın hangi davranışı ya da davranışları çocuk için bir özdeşim ögesi olabilir?” (Sever, 2015, s.34-35).

Edebiyatın yaşamla kurduğu gerçeklik bağından hareketle ve okurun gelişim özellikleri dikkate alınarak yazarın kurgusuyla düzenlenip aktarılan olumsuzluklara yer verilebilir. Ancak hayata dair bu olumsuzlukların sunum şekli kritiktir. Okurun insana ait gerçeklere ulaşmaya çalıştığı bir metinde olayların yalnızca tesadüfle çözülmesi onun pasif hâle gelmesine sebep olabilir. Yoğun dramatik kurgu, çocuğun çaresizlik hissetmesine sebep olur. Kendi hayatında tanık olduğu durumlarda neler hissedeceği konusunda karmaşa yaşayabilir. Nitelikli çocuk yapıtları, çocuğu çevresine karşı saygılı olmaya yönlendirir (Sever, 2015, s.36-37). Çocuk, okuma eylemi sırasında hem kendisinin hem de akranlarının değerli olduğunu hissetmeli; kitaplar, onun bilinçsiz bir taklit yoluyla kahramanla ilişki kurabileceği dikkate alınarak seçilmelidir (Sever, 2015, s.73).

Kitapların özelliklerinin, çocukların okuma istekleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Heyecan verici kitap kapakları, aksiyon dolu olay akışı, mizah gibi unsurların çocukların kitap tercihlerinde öne çıkan unsurlar olduğu; komik veya korkutucu kitaplardan zevk aldıkları görülmüştür. Kitapları kimin seçtiği de önemlidir. Çocuklar

kendi seçtikleri kitaba dair paylaşım yapmayı, öğretmenlerinin onlar için seçtiği kitaplara dair paylaşım yapmaya yeğlemektedirler. Kendilerine tercih hakkı tanınması, öğrencilerin okuma isteğini artırmaktadır. Çocukları okuma konusunda heyecanlandıran faktörler arasında bilgi almanın da öne çıktığı belirtilmiştir. Bir kitaptan yeni şeyler öğrenmek onları heyecanlandırmaktadır (Edmunds ve Bauserman, 2006, s.417-419).

Okumak bir etkinlik olduğu için, tüm okumalar bir dereceye kadar aktiftir. Tamamen pasif bir okuma mümkün değildir. Fakat aktif olma ne kadar artarsa okuma eylemi de o derece etkili gerçekleşir. Okumayla ilgili daha geniş bir etkinlik yelpazesine sahip olan, daha fazla çaba gösteren, kendisinden ve okuduğu metinden beklentisi daha yüksek olan bir okur; bu eylemleri yerine getirmeyen bir diğer okura oranla öndedir (Adler ve Doren, 1972, s.5).

Deneyimler duyular ve hayal gücü aracılığı ile gerçekleşir. Bir şeyi bilmek ise muhakeme gücünün kullanılması ile olur. Bu, hayal gücü olmadan düşünmenin gerçekleşmeyeceği anlamına gelmez. Edebî kurgular, öncelikle hayal gücüne hitap ederler. Felsefe, bilim veya matematikle ilgili metinler bize içinde yaşadığımız gerçek dünyanın bilgisini verebilirler. Edebî metinler ise bize bir uzaklaşma alanı açarlar fakat bu uzaklaşma gerçeklerden kaçma anlamına gelmez, aksine, edebî metinler bizi daha derin ve daha büyük bir gerçeklikle tanıştırlar. Bu gerçeklik; kendi iç dünyamızın, kendi bakışımızın eşsiz gerçekliğidir ve bu gerçekliği keşfetmek bizi mutlu eder. Çünkü normalde ulaşamadığımız boşluklar edebî metinler aracılığıyla doldurulur, nitelikli bir edebî eser bu etkiyi gerçekleştirebilecek güçte olmalıdır. Edebî metinler aracılığıyla gerçekleşen öğrenmeler, bilgilendirici metinler aracılığıyla gerçekleşen öğrenmelerden farklıdır. Edebî metinlerde öğrenme kanalı deneyimlerdir. Bu deneyimlerin kaynağı kendi yaşantılarımız olabileceği gibi, kurgunun hayal gücümüz üzerindeki üretimleri de olabilir (Adler ve Doren, 1972, s.205-207).

İyi bir kitap, okurunu iki şekilde ödüllendirir. Birincisi, iyi bir kitabı okumak güç bir eylemdir ve bu eylemin altından başarı ile kalkabilen bir kişinin okuma becerisi gelişir. İkincisi ve uzun vadede çok daha önemli olanı, iyi bir kitap kişiye kendisi ve dünya hakkında bilgi verir. İnsanların diğer insanlarla veya insanların dünya ile ilişkilerinde çözümlenemeyen sorunlar söz konusu olabilir. Bu sorunlar erkekler ve kadınlar arasında, ebeveynle çocuklar arasında vb. gibi farklı dallara ayrılabilir. İyi bir kitap tüm bu konularla

ilgili sorunlara dair daha derin düşünceler üretmemize yardımcı olur (Adler ve Doren, 1972, s.340-341).

Edebî kurgunun temel unsurları; kitabın içerdiği bölümler ve olaylar, karakterler ve düşünceler, konuşmalar, duygular, eylemlerdir. Bu unsurların tümü yazarın yarattığı dünyaya aittir. Yazar, bu unsurları yönlendirerek hikâyesini anlatır. Okurun hikâyeyi kavrayabilmesi ise kitabın karakterlerine aşina olabilmesi, kitapta geçen olayı yaşayabilmesi ile mümkün olur. Yazar, karakterlerin yaşadıkları ve hareket hâlinde oldukları bir dünya yaratır. Okur ise bu hayalî dünyaya girer, olay yerinde bir gözlemci rolü edinir, karakterlerle arkadaşlık kurar. Bu sayede karakterler, bir satranç tahtası üzerinde mekanik olarak hareket eden piyonlar olmaktan kurtulur ve toplumun gerçek üyeleri ile bağlantılı hâle gelirler (Adler ve Doren, 1972, s.211).

Sever (2003) nitelikli çocuk kitaplarının şu ilkeleri gözetmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. Çocuğun içtenliğinin doğal bir anlatım dili ile buluşturulması.
2. Yazarın çocuk okur ile dostluk kurması
3. Çocukların anlamlandıramayacakları veya hayatlarına uyarlayamayacakları sorumluluklarla baş başa bırakılmaması
4. Çocukların kavramsal gelişimlerini destekleyen, Türkçenin anlatım inceliklerinin sezdirildiği bir anlatım dili
5. Çocukların estetik algılarına ve yaş düzeylerine, metnin içeriğine, kahramanların kişilik özelliklerine uygun görsel öğeler
6. Çocukların sanatsal bakış açılarını ve düşünme becerilerini eğitsel bir yaklaşımla dikkate alma
7. Çocuğun kendini bağımsız bir biçimde gerçekleştirmesini teşvik eden, hayatla bağını kuvvetlendiren bir kurgu
8. Kitapta yer verilen gerçekliğin okurun gerçekliğine dönüşebilir nitelikte olması
9. Okumaya güdüleyecek bir fiziksel tasarım
10. Olumsuzlukların sunumunda yaş ve gelişim düzeylerini dikkate alma
11. Çocuğa kendisinin çıkarımında bulunabileceği yeni yaşam tecrübeleri sunma (s.191-192).

Demirel ve Şahinel (2006), çocuk kitaplarının şu özellikler dikkate alınarak seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

1. Sağlam ve yüksek kaliteli kitap kapağı
2. İçerikle ilişkilendirilmiş, hedef kitlenin yaş düzeyine uygun, onu okumaya motive edecek, yorumlamaya teşvik edecek görsel öğeler, resimler, illüstrasyonlar
3. Yaş düzeyine uygun kelime sayısı
4. Duygu ve düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin öğeler
5. Yaş düzeyine uygun farklı edebî türler
6. Güncel bilgiler içermesi
7. Yaş düzeyine uygun karakter sayısı
8. Çok yönlülük (s.90).

Dilidüzgün (2007), çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin nitelikli olduğunu gösteren özellikleri şöyle sıralamıştır: 1. Otoriter yaklaşımdan uzak bir yazı dili, okura sunulmuş zengin alımlama imkânları. Yazarın çocuk okura yukarıdan değil; onunla birlikte hareket eden, düşünen bir mesafeden yaklaşması 2. İletinin yazarın düşüncesini açıkça gösterir yapıda olmaması 3. Kısıtlayıcı olmaktan uzak ve çok yönlü anlatım 4. Çocuğu ciddiye alan ve onun anlama olanaklarını dikkate alan bir anlatım 5. Çocuk gerçekliğine ve çocuğun ihtiyaçlarına yönelik konu seçimi 6. İdealize etmekten ve ele alınan değerleri, aktarılan bakış açısını zorla benimsetmekten kaçınma 7. Tek yanlı duruştan ve fazla öğreticilikten kaçınma 8. Okuma zevki duyulmasını sağlayacak nitelikte olma 9. Edebî ve estetik nitelikleri önemseme 10. Çocuklar kadar yetişkinlerin de zevk alabilecekleri nitelikte olma (s.97-98).

Bu bilgiler ışığında, bibliyoterapi uygulamasında yararlanılacak okuma materyallerinin seçiminde; çocuğun gelişimine ilişkin ölçütlerin, onun kendi gerçekliğine yönelik unsurların daima göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Nitelsiz bir okuma materyali veya hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun olmayan bir okuma materyali, bibliyoterapi sürecini etkisiz kılabilceği gibi çocuğun ruhsal ve sosyal gelişimini zedeleyebilir.

2.5. Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında bibliyoterapi

MEB tarafından 2019 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” (TDÖP), Türkçe derslerinde ulaşılması beklenen belli amaçlar doğrultusunda düzenlenmiştir. Programda öncelikle MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarının yapılarıyla ilgili genel açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre, kişilerden beklenen rolleri etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, kişilerin ve toplumların değişen gereksinimleri, öğrenme-öğretme alanlarındaki teorilerde ve yaklaşımlarda ortaya çıkan yenilikler bu faktörler arasında sayılabilir. Bu değişim süreci, bireyin sahip olması gereken nitelikleri yeniden tanımlamıştır. Buna göre birey; bilgi üretme ve bu bilgileri aktif bir biçimde kullanabilme, sorun çözme, eleştirel düşünme, kararlı bir yaklaşıma ve gelişmiş iletişim becerilerine sahip olma, empati kurabilme, girişimci olma, toplumsal ve kültürel fayda sağlama gibi niteliklere sahip olmalıdır. Bu niteliklere sahip olan bireylerin yetişmesine yardımcı olacak öğretim programları da yalnızca bilgi aktaran bir yapının ötesinde; bireysel farklılıkların gözetildiği, çeşitli değerlerin ve becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği, yalın ve

anlaşılır bir biçimde hazırlanmıştır. Öğretim programlarında farklı sınıf seviyeleri ve konular için sarmal bir biçimde tekrarlanan kazanımlar, açıklamalar ve bütünsel bir biçimde kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları bulunmaktadır. Kazanımların ve açıklamaların yetkinliğe sahip olmalarına, güncel ve geçerli olmalarına dikkat edilmiş ve hayatla ilişkilendirilebilir özellikler taşıması önemsenmiştir. Aynı zamanda bu kazanımlar ve açıklamalar, farklı sınıf seviyeleri ve farklı eğitim kademeleri için takip edilen bütünsel yaklaşım sayesinde, bireyleri üst bilişsel becerilerden yararlanmaya yönlendirecek, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayacak bir biçimde düzenlenmiştir. Bu kazanımların ve açıklamaların geçmiş öğrenmelerle ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Farklı değerlerle, becerilerle, günlük hayatla bağlantılar taşıyan içerikler hazırlanmıştır. TDÖP’de yer alan öğretim programlarının amaçları arasında ilkokul öğrenimini tamamlayan çocukların gelişim seviyeleri ve bireyselliklerine uygun bir öz farkındalığa, öz güvene ve öz disipline sahip olmaları bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal becerilerinin, estetik algılarının geliştirilmesi ve yaşama ilişkin sağlıklı eğilimler göstermeleri hedeflenmiştir (TDÖP, 2019, s.3).

Öğretim programında yer alan toplumsal değerler ve kök değerlere ait bilgiler, şu maddelerle özetlenebilir:

1. Değerler, öğretim programlarının bakış açısını ortaya koyan temel öğelerdir. Kökleri toplumsal geleneklere dayanmakta, bugünümüzü ve geleceğimizi şekillendirmektedir.
2. İnsani özelliklerimizin temeli olan değerler, hayata ait sorunlarla başa çıkma konusunda harekete geçmemimizi sağlayan gücün beslendiği kaynaktır.
3. Bir toplum, değerlerini özümsemiş ve edindiği yetkinlikler aracılığıyla bu değerleri zenginleştirmiş bireyler aracılığıyla geleceğe ulaşabilir.
4. Türk eğitim sistemi, her bireyin ahlaki kararlar alabilme ve bu kararları davranışlar ile somutlaştırabilme yeteneğini kazanması amacını taşır.
5. Türk eğitim sisteminde yalnızca akademik başarı ve bilgilere, becerilere, davranışlara yönelik kazanımlar dikkate alınmaz, bireylerin temel değerleri özümsemeleri temel misyon olarak kabul edilir. Gelecek nesillerin değerlerinin, eğilimlerinin ve davranışlarının bu yönde etkilenmesi amaçlanır (TDÖP, 2019, s.4).

Öğretim programında yer alan kök değerler ve bu değerlerin işlevleri şu şekilde sıralanmaktadır (TDÖP, 2019):

Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (s.4).

Öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetkinliklere de değinilmiştir. Bu yetkinlikler arasında yer alan bazı maddeler, şu şekilde sıralanabilir (TDÖP, 2019, s.4-5):

1. *Ana dilde iletişim:* Bu kapsamda bireylerin kavramları, fikirleri, bakış açılarını, duyguları ve olguları sözlü ve yazılı bir biçimde aktarabilmeleri; bunun için temel dil becerilerini etkin bir biçimde kullanabilmeleri; eğitim süreçlerinde veya sosyal ve kültürel ortamlarda dil etkileşimi içinde bulunabilmeleri ifade edilmektedir.
2. *Öğrenmeyi öğrenme:* Bu kapsamda bireylerin öğrenmelerini bireysel veya gruplar hâlinde planlayabilme yetkinliğine sahip olmaları ifade edilmektedir. Buna göre kişi veya gruplar, öğrenmeleri için en etkili zamanı belirleyerek bilgi yönetimini sağlayabilme ve öğrenme konusunda ısrarcı olma niteliklerine sahip olmalıdır. Bunun için kişi ve grupların mevcut imkânlarının farkında olabilmeleri, gereksinimlerini tanımlayabilmeleri ve karşılaşacakları güçlüklerle mücadele etme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi, yalnızca öğrenilenlerin işlenmesi ve bireye uyarlanması değil, gerekli durumlarda rehberlik desteğine başvurulması anlamını da taşımaktadır. Öğrenmeyi öğrenmek bireyi kazanılan bilgi ve becerilerden farklı ortamlarda; evlerde, iş yerlerinde, eğitim kurumlarında yararlanma konusunda harekete geçirir. Bireyler bu bilgi ve becerilerden yararlanırken geçmiş öğrenmelerinden ve hayat tecrübelerinden destek alırlar.
3. *Sosyal yetkinlikler ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:* Bu kapsamda kişisel yetkinlikler ile birlikte kişiler arası ve kültürler arası yetkinlikler ifade edilmektedir. Sosyal yetkinlikler yetkinlikler, kişilerin farklılıklar barındıran toplumsal hayata ve çalışma hayatına olumlu bir biçimde katılmalarına olanak tanıyan ve muhtemel çatışmaları çözebilecek yeterliliğe sahip olmalarını sağlayan davranışları kapsar.

4. *Kültürel farkındalık ve ifade*: Sahne sanatları ve görsel sanatlar, müzik ve edebiyat gibi sanatın çeşitli alanları da dâhil olmak üzere farklı kitle iletişim araçları vasıtası ile düşünce, tecrübe ve duyguların yaratıcı bir biçimde aktarılmasının taşıdığı önemi fark edebilmektir.

Öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecinde üzerinde durulması gereken hususlara da yer verilmiştir. Bu kapsamda, ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliği, tek tip bir değerlendirme sürecinin takip edilmesinin uygun olmadığı vurgulanmıştır. Üzerinde durulan bir diğer nokta, eğitimin yalnız bilişsel gelişimi değil; duyguları hissetme ve eyleme geçme kazanımlarını sağlamayı da amaçladığı ve ölçme ve değerlendirme sürecinde bunun göz önünde bulundurulmasının gerekliliğidir. Bununla birlikte 4-8. sınıflarda süreç ile birlikte sonuç odaklı bir değerlendirme sisteminin benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde çok boyutlu ve yazılı, sözlü, görsel öğelerle zenginleştirilmiş araçlardan yararlanılması önerilmiştir. Hazırlanan sorularda geçmiş öğrenmelerin yeni bilgilerle, farklı disiplinlerle ve hayatla ilişkilendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Hayatla ilişkilendirilmiş bir ölçmenin öğrencilerin çıkarım yapma yetilerini, öğrenmelerinden edindikleri kazanımları kendi hayatlarına nasıl uyarlayacaklarını fark edebilmelerini sağlayacağı aktarılmıştır (TDÖP, 2019, s.6-9).

Öğretim programlarının hazırlanmasında öğrencilerin yaş düzeylerine özgü gelişim özelliklerinin de dikkate alındığı belirtilmiş, bu hassasiyetin öğretime uyarlanmasında öğretmenlerin rol oynayacağı aktarılmıştır. Programlarda insan gelişimine bütünsel olarak yaklaşıldığı, farklı gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşimli olduğu belirtilir ve bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin sahip oldukları kazanımların farklı gelişim alanlarını nasıl etkileyeceğini göz önünde bulundurmaları beklenir. Bireysel farklılıklar genetik, kültürel veya çevresel faktörlerden kaynaklanabilir. Öğrencilerin gereksinimleri, ilgi alanları, eğilimleri de bireysel farklılıklardan etkilenir. Bununla birlikte bireyler, kendi içlerinde de farklılıklar taşırlar. Örneğin soyut düşünme becerisi güçlü bir kişi, resim yeteneği bakımından zayıf olabilir. Gelişimin önemli evrelerinden biri de ergenlik dönemidir. Ergenlik dönemi, kimlik kazanımı için kritik bir süreçtir. Eğitim, bu kritik süreçte kimlik edinimini teşvik eden sosyal etkileşimleri çeşitlendirir ve bu etkileşimlerin kontrolünü sağlar (TDÖP, 2019, s.7).

TDÖP'nin özel amaçları kapsamında, programın niteliğini oluşturan yapı taşları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu yapı; öğrencilerin eğitim hayatlarından sonra da kullanabilecekleri dil becerilerini ve zihinsel becerileri geliştirmelerini, bu beceriler aracılığıyla bireysel ve sosyal donanımlar elde etmelerini, etkili iletişim kurabilmelerini, ana dili sevgisine sahip olmalarını, yüksek bir motivasyonla okuma ve yazma alışkanlığını kazanmalarını ve sürdürmelerini sağlayacak bir biçimde oluşturulmuştur. TDÖP, dil becerileri ve yeterlilikleri konusundaki gelişimi; diğer bütün alanlara ait öğrenmelerin, bireysel ve sosyal gelişimin, mesleki beceriler kazanmanın ön koşulu olarak kabul etmektedir. Bu programın esası tematik yaklaşımdır. Programda okumaya ve yazmaya ilişkin kazanımlar; metin içi, metin dışı, metinler arası okumalarla anlamlara ulaşmayı sağlamaya yöneliktir (TDÖP, 2019, s.9).

TDÖP'nin özel amaçları kapsamında; temel dil becerilerinin geliştirilmesine yer verilmiştir. Dil becerileri aracılığıyla söz varlığının zenginleştirilmesi, öğrencilerin dil zevki ve farkındalığına ulaştırılmaları; duygu ve düşüncelerinin, hayal güçlerinin geliştirilmesi de bu amaçlar arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra programda, okuma alışkanlığının kazandırılması ve öğrencilerin sanat eserleri ile tanıştırılmalarının önemini vurgulayan hedeflere yer verilmiştir. Söz konusu amaçlar kapsamında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, görüşlerini, yargılarını sözlü veya yazılı olarak sade ve etkili bir biçimde aktarmaları; anlayarak, sorgulayarak ve eleştirel bir yaklaşımla okumaları; Türk kültürüne ve dünya kültürüne ait sanat eserleri vasıtasıyla estetik algılarının ve sanatsal bakış açılarının gelişmesi önemsenmiştir (TDÖP, 2019, s.8).

Programda yer alan öğrenme ve öğretme yaklaşımları kapsamında, dil öğretimi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken noktalara yer verilmiştir. Dil öğretiminin çok yönlü bir biçimde planlanması bunlardan biridir. Buna göre dil öğretiminde tek bir yaklaşıma bağlı kalınması doğru değildir. Gereksinimler doğrultusunda farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıkları ve ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu gereksinimlerin belirlenmesinin ardından öğretim süreci öğrencilerin geçmiş öğrenmeleri ile ilişkilendirilmeli, bu süreçte eksiklikler giderilmeli ve yanlışlıklar düzeltilmelidir. Öğretimde yararlanılan yaklaşımlar, öğrenciler için ilgi çekici olmalı, onların okulda ve okul dışında anlamlı uygulamalara yönelmeleri teşvik edilmelidir. Öğrencilerin süreç boyunca kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve daima aktif rol almaları sağlanmalıdır. Yaklaşımlar doğrultusunda öğrenciler, kazanımlarını

içinde yaşadıkları çevre ve kendi koşulları ile ilişkilendirmeye yönlendirilmelidir. Etkinliklerin ve çalışmaların içerikleri de buna göre düzenlenmelidir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin öğrenmelerini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirecek, öğrenme konusunda olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlayacaktır (TDÖP, 2019, s.8).

TDÖP’de öğretim sürecine ilişkin içeriklerin planlanmasında belirli temalara ve bu temalar kapsamında çeşitli konulara yer verilmiştir. Bu temalar ve konular aşağıdaki tabloda görülmektedir (2019, s.15-16):

“Erdemler:	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
Millî kültürümüz:	Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
Millî mücadele ve Atatürk:	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut’ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.
Birey ve toplum:	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.
Okuma kültürü:	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılik, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
İletişim:	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
Hak ve özgürlükler:	Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
Kişisel gelişim:	Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
Bilim ve teknoloji:	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
Sağlık ve spor:	Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.

Zaman ve mekân:	Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.
Duygular:	Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.
Doğa ve evren:	Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.
Sanat:	Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
Vatandaşlık:	Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.
Çocuk dünyası:	Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.”

TDÖP’de ortaokul 5, 6, 7. ve 8. sınıflar için farklı dil becerilerine yönelik olarak belirlenmiş kazanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır (2019, s.36-44):

“Dinleme/İzleme:	T.5.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.5.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. T.5.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. T.5.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir. T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.
Konuşma:	T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.
Okuma:	T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.5.3.17. Metni yorumlar. T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. T.5.3.20. Metnin konusunu belirler. T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
Yazma:	T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır.”

Yukarıda TDÖP’de yer alan amaçlara, TDÖP kapsamında belirtilen temalara ve konulara, farklı dil becerilerini geliştirmeye yönelik bazı kazanımlara yer verilmiştir. TDÖP kapsamında ele alınan değerler, temalar ve konular; genel olarak bibliyoterapi tekniğinin amaçları ile ilişkilendirilebilecek nitelikler taşımaktadır. TDÖP’de öğrencilerin dil becerilerinin, onların bireysel farklılıkları ve kendi yaşam koşulları dikkate alınarak geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durulur. Okuma alışkanlığı kazanmaları, sanat eserlerinin gücünü fark etmeleri, onların ilgi ve ihtiyaçlarının öğretim sürecini belirlemedeki önemi vurgulanır.

Bibliyoterapi tekniği, nitelikli metinler vasıtasıyla edebiyatın gücünün bireyin ihtiyaçları için kullanılmasını sağlar. Bibliyoterapi tekniğinin uygulama sürecinde bireyin bu metinlere uygun stratejilerle yaklaşımları sağlanır ve süreç, farklı dil becerilerinin gelişmesini teşvik edecek etkinliklerle zenginleştirilir. Görüldüğü üzere TDÖP’de aktarılan amaçlar, temalar, konular ve ulaşılması hedeflenen kazanımlar, bibliyoterapi tekniğinin amaçları ile örtüşmektedir. Bibliyoterapi tekniği, TDÖP’nin amaçlarının daha etkili ve kalıcı bir biçimde yerine getirilmesini destekleyebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Kısa boylu ve diyabetli çocukların yaşadıkları sıkıntıları aşmaları konusunda bibliyoterapinin oynayabileceği rolü belirlemenin ve onlara yardımcı olabilecek çeşitli yolları araştırmanın konu alındığı bir çalışmada, çalışmaya katılan çocukların benlik saygısı ve duruma yönelik tutumları hakkında duygularının ortaya çıkabilmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşmeden faydalanılmıştır. Çalışmada bibliyoterapinin kısa boylu ve diyabetli çocuklar için etkili bir yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Amer, 1999).

Yılmaz, bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında; 9. sınıfta öğrenim görmekte olan ve aile bireyleriyle çatışma yaşayan gençlerin, ebeveynleriyle çatışma düzeylerinin bibliyoterapi etkisiyle düşürülebildiği sonucuna ulaşmıştır (2002).

Akademik mücadeleleri kronik uygunsuz davranışlara yol açan ve okuldan uzaklaştırılma ile sonuçlanan risk altındaki öğrenciler için kullanılacak bir okuma grubu programı sunmayı amaçlayan bir araştırmada; bu öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında başarılı olmalarını sağlayacak bazı unsurlardan yoksun oldukları belirtilmiştir. Okuma ve yazma sorunları, eleştirel düşünme becerilerine yönelik eksiklikler ve duygusal

istikrarsızlık öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu sorunları çözmek için yararlanılan yöntemlerin çoğu, öğrencilerin davranışlarının temel nedenlerini ele almaya çalışanlar bile, bu öğrencilerin eksikliklerinin yalnızca birine odaklandığından, hazırlanan okuma programının öğrencilere tüm gereksinimleri konusunda yardımcı olabilecek bir işleve sahip olması sebebiyle oldukça değerli olacağı savunulmaktadır. Süreç kitapla terapinin ilkelerinin birleştirilmesiyle başlamalı ve tipik ergenlik sorunları ile mücadele eden ergenleri ele alan kitaplar seçilmelidir. Öğrencilerin kurgusal karakterlerin mücadelelerini daha özgürce tartışabilecek olmaları, onların eylemlerini ve inançlarını tartışırken ve eleştirirken kendilerini güvende hissedecek olmaları sebebiyle göz önünde bulundurulmalıdır. Kurgusal karakterlerin analizinde öğrenciler dolaylı olarak kendilerini eleştirel düşünmeye hazırlarlar; bu sebeple öğrenciler, karakterlerle taşıdıkları ortak gerekçeleri kendi kişisel durumlarına yönlendirmeye teşvik edilmelidirler. Öğrencilerin kendilerini okuma sürecine dâhil etmeleri, onların okumanın niteliğine olan saygılarını artıracak ve böylece okumaya ilişkin akademik becerileri geliştirecektir. Risk altındaki öğrenciler için bibliyoterapiden faydalanmak, onların gelecekte uygunsuz davranışlardan kaçınmalarına yardımcı olurken bu öğrenciler, sınıf içi davranış sorunlarının çözümüne duygusal olarak dâhil olabileceklerdir. Sürecin başında öğrenciler, duygusal konuları doğrudan öğretmenle tartışmaktan çekinebilir veya bu konuda isteksiz olabilirler. Bu noktada kurgusal karakterler ve onların durumlarını araç olarak kullanmak anlamlı bağlantılar kurulmasını sağlayabilir, bu da anlayışı ve uyumlu çalışma ilişkilerini geliştirebilir (Schreur, 2006, s.106-108).

Çocuk edebiyatının, çocukların kendilerini, deneyimlerini ve dünyalarını sınıf ortamında veya daha terapötik bir bağlamda anlamalarına yardımcı olmadaki rolü belgelenmiştir. Connecticut Üniversitesinde yapılan bir araştırma çocuk edebiyatı eserlerini okumanın; kişilerin görüşleriyle yüzleşme, bunları öğrenme riski almalarına ve ardından başkalarının görüşleriyle güçlü bağlantılar kurmalarına yardımcı olacak etkili bir araç olduğu kanıtlanmıştır (Bouley ve Godfrey, 2008, s.33).

Lisansüstü öğrencilerin duygusal ve davranışsal engelli öğrencilerle birlikte çalıştıkları bir bibliyoterapi sürecini açıklayan bir çalışmada edebiyatın duygusal veya davranışsal engelli çocuklar ve ergenlerle bağlantı kurmak için bir araç olarak nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir. Çalışmada kitap, kısa öykü veya şiirin, çocuklara zor duygularla baş etmeye nasıl hazırlanacaklarını öğretmek için, diğer çocukların benzer durumları nasıl

deneyimlediklerini paylaşmak için bir araç görevi görebileceği; bibliyoterapinin okul çağındaki gençlere yönelik karakter geliştirme programları ile açık bağları olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca edebiyatın, duygusal ve davranışsal engelli çocukların tanıdık kaygılarının çoğunu yüzeye çıkarabilecek potansiyelde bir katarsis için zemin oluşturduğu; onların roman okuyarak ve öğretmeni tarafından teşvik edilen zengin tartışmalara katılarak bu kaygılarla özdeşleşebileceği, ardından karakterlerin daha eski çatışmalarıyla başa çıkma ve/veya çözme tarzına tanık olunabileceği dile getirilmiştir (Regan ve Page, 2008, s.37-39).

Yakın bir tarihe kadar ebeveynlerin okuma motivasyonu ile ilgili olarak çocukları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda, yoğun bir biçimde okul öncesi ve ilkökul düzeyine odaklanılmış; ailelerin büyük çocukları biraz ihmal edilmiştir. Ailenin çocuklarına olan okuma desteğinin 4.-12. sınıflarda okuyan çocuklarda ve ergenlerdeki etkisini inceleyen bir araştırmada; ebeveynlerin büyük çocuklarını, daha küçük çocuklarından farklı biçimlerde destekleyebilecekleri belirtilmiştir. Buna göre ebeveynler kendi kitaplarını, kitaplara dair ilgi alanlarını onlarla paylaşabilirler ve birlikte okudukları üzerine tartışabilirler. Ergenlik çağındaki çocukların çoğu, büyük oranda diğer aile üyeleri ve arkadaşlarının yanı sıra ebeveynleriyle de bir okuma bağına paylaşmaktadırlar (Klauda, 2009, s.325-359).

Terapötik değişimin bir aracı olarak kurgunun potansiyelini araştıran bir çalışmada; kitapların, kişileri sadece heyecanlandırmakla kalmadığı, aynı zamanda onları rahatlatığı, onların kendi başlarına edindikleri deneyimlerinden terapistle olan daha güçlü karşılaşmalarına giden yoldaki geçişlerini kolaylaştırdığı yargısına varılmıştır (Detrixhe, 2010, s.58-70).

Koruyucu ailelerin ve evlat edinme sisteminde bulunan küçük çocukların merkeze alındığı bir çalışmada; taciz veya ihmal sebebiyle evlerinden uzaklaştırılan küçük çocuklarda bibliyoterapi yoluyla müdahale etmeden söz edilmiştir. Çalışmada; evinden uzaklaştırılma deneyiminin birçok düzeyde travmatik olabileceği çünkü çocukların evlerinden çıkarılmadan önce travmatik olaylar yaşayabilecekleri ve kafa karışıklığı yaşayabilecekleri belirtilmiştir. Çocukların, bazen bu deneyimlerle ilgili duygularını ifade etmekte zorlandıkları; bu sebeple sosyal öğeler içeren hikâyelerin konuşmayı, paylaşımı başlatmaya, deneyimleri ve duyguları normalleştirmeye ve iyileşme sürecini aktif hâle getirmeye büyük oranda yardımcı olacağı aktarılmıştır (Kanewischer, 2013, s.70-71).

Bibliyoterapi, çocukların stresli olaylarla başa çıkmalarına yardımcı olan tedavi edici bir araçtır. Zorbalık ve akran zorbalığı genellikle çocuklar tarafından deneyimlenir ve psikososyal uyumsuzluk ile ilişkilendirilir. Ancak araştırmalar, belirli başa çıkma stratejilerinin az ya da çok etkili olabileceğini öne sürer. Hikâyeler, çocukların olası başa çıkma stratejilerini öğrenip keşfettikleri yollardan biri olduğundan; yapılan bir araştırmada zorbalık türü (sözlü, fiziksel ve ilişkisel), zorbalığın gerçekleştiği ortamlar ve kullanılan başa çıkma stratejileri için 4-11 yaş arası çocuklara yönelik 73 hikâye kitabı incelendiğinde elde edilen sonuçlar; en sık kullanılan başa çıkma stratejisi kategorilerinin hem uyarlanabilir (toplum yanlısı davranış, tavsiye arama, uzaklaşma) hem de uyumsuz (intikam alma) kategorileri içerdiğini göstermiştir (Flanagan ve diğerleri, 2013, s.691-692). Dolayısıyla zorbalık konu alındığında, pek çok kitabın bu konuya değindiği ancak çocuklara neyi anlatmak istediklerinin net olmadığı görülmüştür. Okuma materyalini ve çocukların çocuk edebiyatı kapsamında maruz kaldıkları hikâyeleri anlamak önemlidir (Flanagan ve diğerleri, 2013, s.694). Bibliyoterapiye dayalı programlar; zorbalığı tartışmak, içgörüler oluşturmak ve başa çıkma stratejilerini keşfetmek için bir çerçeve sağlayabilir (Wang ve diğerleri, 2015, s.321).

Kitapların terapi amacıyla kullanımını yaygınlaştırmayı ve Türkiye’de bibliyoterapinin kullanımı üzerinde durmayı amaçlayan bir araştırmada; bibliyoterapi “bilgi kaynaklarıyla ruha yardım etmek” olarak tanımlanmış ve Türkiye’de çocuklar veya yaşlılar için, eğitim alanında ve daha birçok alanda bibliyoterapiden faydalanılabileceği belirtilmiştir (Yılmaz, 2015, s.183).

İlter, bibliyoterapinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada uygulamanın öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir biçimde azalttığı sonucuna ulaşmış; öğrencilerle yapılan tartışma aracılığıyla onların sorunları karşısında yalnız olmadıklarını, başkalarıyla benzer problemlere sahip olduklarını hissettiklerini belirtmiş; öğrencilerin sorunlar için alternatif çözüm yolları ve bunun sunabileceği rahatlık konularında farkındalığa ulaştıklarını ifade etmiştir (2015, s.107).

Al Darwish, yaptığı bir çalışmadan elde ettiği sonuçlarda, erken yaşlarda kitaplara yönlendirilen çocukların edebiyattan zevk alacaklarını, çevrenin çocuğu okuma zevkiyle tanıştırmada önemli bir rol oynadığını belirlemiştir (2015, s.78). Çalışmada hikâye dinlemenin, çocukları dil kalıplarıyla tanıştırdığı ve onların söz varlıklarını geliştirdiği

belirtilmiştir. Duyulara hitap edilen kelimelerin, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirdiği ve onlara yüksek nitelikli bir dinleme deneyimi sağladığı aktarılmıştır. Hikâyelerin, hayal gücünü ve yaratıcılık arzusunu artırma eğiliminde olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin başkalarının yaşamları hakkındaki farkındalıkları arttıkça, diğerlerinin yaşadıklarını dolaylı olarak deneyimledikçe kendilerini ve etraflarındakileri daha iyi anlayabilecekleri dile getirilmiştir. Öğretim programlarında okumaya yönelik amaçların öğrencilere yalnızca okumayı öğretmek değil, onların okumayı sevmelerine yardımcı olmak, bu sevinci keşfetmelerini sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Gerçek kitapları kullanmanın bir diğer önemli amacının, öğrencilerin edebiyatı kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini desteklemek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerle kitaplarla ilgili sohbet etmenin, hikâyeler anlatmanın ve onlara yüksek sesle kitap okumanın temel amaçlarından birinin onları okumaya motive etmek olduğu dile getirilmiştir. Her okulun temel hedef olarak sadece okuyabilen değil; okumayı seven ve okumaya hayatı boyunca devam edecek olan bireyler yetiştirmeyi benimsemesinin gerekli olduğu aktarılmıştır (Al Darwish, 2015, s.82-83).

Erdemir, “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapötik unsurları belirlediği çalışmasında, bu listede yer alan bazı masallardan bibliyoterapi sürecinde nasıl yararlanılabileceği üzerine öneriler sunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine, sağlıklı iletişim kurmalarına, duygusal sorunlarının üstesinden gelmelerine ve olumlu değerler kazanmalarına katkı sağlamak da çalışmanın amaçlarındandır. Değerlendirilen masallarda; sorun çözme, iş birliği, iletişim, olumlu benlik algısı gibi konularda bibliyoterapötik unsurların öne çıktığı belirtilmiştir. Erdemir, bu unsurların öğrencilerin kişisel gelişimleri için değerli olduğu, masalların bu amaç doğrultusunda kullanılabileceği yargısına ulaşmıştır (2016, s.112-113).

Leana-Taşcılar çalışmasında, “üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve normal zihin düzeyindeki yaşlıları arasındaki okumaya yönelik görüş farklılıklarını ve bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öz saygı düzeylerine olan etkisini belirleme”yi amaçlamıştır. Elde ettiği bulgulara göre bibliyoterapi programına katılan üstün zekâlı çocukların öz saygı düzeylerinin, katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak çocukların küçük yaştan itibaren, kendi gelişimleri ve sorunlarına çözüm bulma amacıyla kitap okumayı sürdürmelerinin ilerleyen yıllarda da aktif okur olmalarını sağlayabileceği belirtilmiştir (2017, s.73-89).

Özan, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında bibliyoterapi kullanımının çocukların bu becerilerini anlamlı bir biçimde artırdığı sonucuna ulaşmış ve bibliyoterapinin bu becerileri geliştirme amacına hizmet edebilecek bir teknik olduğunu belirtmiştir (2017, s.55).

Kanatlı ve Çekici, “okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik yönelik eleştirel bir değerlendirme” adlı çalışmalarında Türkçe ve Almancada kullanılan ve dil, edebiyat ve okuma eğitimiyle ilgili kuramsal kaynakları karşılaştırmışlardır. Farklı kültüre ait kaynakların karşılaştırıldığı bu çalışmada farklı bakış açılarının belirginleşmesi amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmada yalnızca kaynak kitaplar arasındaki farklılıklara odaklanılmış, okumaya ait kavramların tekrar tartışılması ve kaynak kitapların bu tartışmadan hareketle yeniden düzenlenmesine temel oluşturmak hedeflenmiştir. Çalışmada kullanılan Türkçe kitaplar, Türkçe öğretimi yetiştirmede kullanılan kitaplardır (2018, s.306). Araştırmadan elde edilen bulgularda Türkçe kuramsal kitaplarda fizyolojik ve fiziksel kavramların, anlama, alışkanlık, sosyallik; kelime dağarcığı, metin ve bilgi gibi kavramların öne çıktığı görülmüştür. Almanca kaynaklarda ise okumaya ve edebiyata dair sosyalleşme, metin ve okur arasındaki ilişki, bağımsızlık, bireysellik, alımlama estetiği, kimlik veya kişilik geliştirme ve güçlendirme süreci olarak okuma; okuma motivasyonu, iklimi, heyecanı, deneyimi, dinamiği, yapılandırması; öze dönük eleştiri için okuma, özgürlük deneyimi için okuma, anlama ve düşünme eğilimlerinin sarsılması amacıyla okuma kavramlarının ön planda olduğu görülmüştür. İki dile ait kuramsal kitaplar arasındaki bu farklılıklar, Türkçe kitaplarda okumanın özerklik ve özgürlük kazandırma gücü üzerinde durmanın ihmal edildiğini göstermiştir (Kanatlı ve Çekici, 2018, s.313-314).

Karagül, çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi konulu çalışmasında bibliyoterapinin genel ilkelerini açıklamış ve bibliyoterapide yararlanılabilecek çocuk kitaplarının niteliklerine ilişkin betimlemelere yer vermiştir (2018). Kurt ise bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini incelediği araştırmasından elde ettiği bulgulara göre bibliyoterapinin üstün zekâlı çocukların empati düzeylerinin artırılması konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre bibliyoterapi programının uygulandığı üstün zekâlı çocukların empati düzeyi, programın uygulanmadığı üstün zekâlı çocuklara göre daha yüksektir (2018, s.71).

Bibliyoterapinin okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik kullanımını konu alan bir çalışmada, uygulamada kullanılabilecek çocuk kitapları incelenmiş; sıklıkla sosyal beceriler, değerler, çeşitliliğe olumlu yaklaşım gibi konularla ve çocuk gelişiminde ve eğitiminde mühim bir yeri olmasına rağmen seyrek olarak cinsel eğitim konusuyla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Çalışmada, çocuğun gelişiminde etkisi olan herkesin; aile bireylerinin, öğretmenlerin veya ruh sağlığı uzmanlarının bibliyoterapi uygulamaları için titizlikle hazırlanmış bir eğitim planını takip etmeleri gerektiği; gelişimsel bibliyoterapiyi gerek ihtiyaçlar gerekse gelişimin desteklenmesi için öğretmenler ve ebeveynlerin tercih edebilecekleri dile getirilmiştir (Akgün ve Karaman-Benli, 2019, s.110).

Taş, bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı ve/veya yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında bibliyoterapi tekniğini tüm yönleriyle ele almayı; üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri doğrultusunda belirlenecek ve çocuklar için yazılmış metinlerin, onların okuma tutumlarını ve sorun çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocukların okumaya yönelik tutumlarının olumlu bir biçimde değiştiği, onların kitap okumanın bir gereklilik ve anlayarak okumanın ise önemli olduğu konusunda farkındalığa ulaştıkları tespit edilmiştir (2019, s.89-90).

Acar-Arıcan, bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisini araştırmış; bibliyoterapi uygulamalarının ebeveynlerin çocuklarına ilişkin farkındalıklarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır (2019, s.78).

Doğanay, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri bibliyoterapi açısından ele aldığı çalışmada, bu kitaplarda yer alan bibliyoterapötik unsurları belirlemeyi ve bibliyoterapinin Türkçe derslerinde kullanımı konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Her sınıf düzeyi için Türkçe ders kitaplarının ayrı ayrı ele alındığı bu çalışmada; ders kitaplarında yer alan metinler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki, metinlerin kısa veya kısaltılmış olma durumlarına yöneliktir. Çalışmada bu metinlerin okuma alışkanlığı zayıf olan çocuklar için ve sınırlı zamanlar için bir avantaj olduğu fakat sunumun olay, kişi ve durum gibi unsurların ele alınışı konusunda yüzeysel kalması bakımından olumsuzluklara sebep olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarından ve genel olarak Türkçe derslerinden yalnızca dil becerilerinin gelişimi için

değil; problem çözme becerisi kazandırmak ve iyileştirmek gibi amaçlar doğrultusunda rehberlik sağlamaya destek için faydalanılması gerektiği ifade edilmiştir (2019, s.102-103).

Şahin, bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, bibliyoterapi uygulamasının öğrencilerin öz saygı düzeylerini olumlu açıdan desteklediği sonucuna ulaşmıştır (2019).

Uyar, 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelediği çalışmasında, bibliyoterapinin okul öncesi eğitimi sürecindeki çocukları olumlu açıdan etkilediği ve bu sebeple tekniğin uygulanılabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır (2020).



2.7. İkinci Bölüme Ait Kaynakça

- Acar-Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). “Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?” çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Adler, M. J. and Doren, C. V. (1972). *How to read a book*. New York: A Touchstone Book.
- Akgün, E. ve Karaman-Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100-111 doi: 10.18863/pgy.392346.
- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children’s literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>.
- Allen, J. R. et al. (2012). The power of story: The role of bibliotherapy for the library. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 10(1), 44-49.
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91-95.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 946-968. doi: 10.17218/Hititsosbil.340790.
- Artman-Meeker, K., Grant, T. O. and Yang, X. (2015). Using literature to discuss disability with children and teens. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 151-158. doi: 10.1177/0040059915618195.

- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom*. New York/London: The Guilford Press.
- Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Baxter, C. F. (1971). Using literature for diagnosis and motivation. Waterman, D. C. (Ed.) *Teaching reading through children's literature* içinde (s.50-55). Curriculum Research and Development Center. Indiana: ABD.
- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature. children's literature, culture, and cognition* (v.4.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bonaria, A. (2011). *A Comparison of the Effects of Library Book Selection Methods on the Level of Motivation for Reading and Comprehension Skills of Second Grade Students* (Master of Education). William Paterson University of New Jersey.
- 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.
- Briggs, C. A. and Pehrsson, D. E. (2008). Use of bibliotherapy in the treatment of grief and loss: a guide to current counseling practices. *Adultspan Journal*. 7(1), 32-42 doi: org/10.1002/j.2161-0029.2008.tb00041.x
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütü olarak yazınsal karakterlere yükledikleri anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.
- Cabral-Márquez, C. (2015). Helping students set and attain personal reading goals. *The Reading Teacher*, 68(6), 464-472. doi: 10.1002/trtr.1332.

- Cleveland, A. S. (2011). *Bibliotherapy for all: using children's literature about loss and grieving to increase awareness, develop coping skills, and build community among elementary school students*. Webster University, Missouri.
- Cornett, C. E. and Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Detrixhe, J. J. (2010). Souls in jeopardy: Questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49(1), 58-72. doi: org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00087.x
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(13), 155-187.
- Doğanay, M. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Doll, B. and Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *International Reading Association*, 59(5), 414-424. doi: 10.1598/RT.59.5.1.

- Erdemir, Z. E. (2016). “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M. and Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children’s literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706. doi: 10.1177/0143034313479691.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Freeman, N. K., Feeney, S. and Moravcik, E. (2011). Enjoying a good story: Why we use children’s literature when teaching adults. *Early Childhood Educ. J.*, 39, 1-5. doi: 10.1007/s10643-010-0439-4.
- Gavigan, Karen W. and Kurtts, Stephanie. (2011). Using children and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 11-16.
- Gunning, M., Richards, C. and Prescott, N. (2011). Reading for wellbeing. *Community Practitioner*, 84(4), 40-41.
- Haeseler, L. A. (2009). Biblio-therapeutic book creations by pre-service student teachers: Helping elementary school children cope. *Journal of Instructional Psychology*, 36(2), 113-118.
- Hall, C. and Coles, M. (2001). *Children’s reading choices*. London/New York: Routledge.
- Heath, M. A. and Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member’s death. *School Psychology International* 33(3), 243-262.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. and Money, K. (2005). Bibliotherapy, a resource to facilitate emotional healing and growth. *SAGE Publications*, 26(5), 563-580.

- Hollimon, D. N. (2008). *The Effect of Shared Reading on Sixth Grade Students' Motivation to Read and Reading Comprehension*. (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education in Curriculum and Instruction). Grambling State University.
- Houser, N. O. (2001). Literature as art, literature as text: Exploring the power and possibility of a critical, literacy-based approach to citizenship education. *Equity & Excellence in Education*, 34(2), 62-74, doi: 10.1080/1066568010340209.
- İlbay, A ve İlbay, M. (2019). Küçük prens öykü odaklı bibliyo grup rehberliği programının pozitif duygular üzerindeki etkisi. *Humanistic Perspective*, 1(1), 28-43.
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- İnce-Samur, Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *Pesa International Journal of Social Studies Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363. doi: 10.25272/J.2149-8385.2018.4.4.02.
- Jack, S. J. and Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-182. doi: 10.1177/0143034308090058.
- Justman, S. (2010). Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. *Acad. Quest.*, 23, 125-135.
- Kakırman-Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112. doi: 10.18795/ma.94919.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344672>.
- Kanewischer, E. J. W. (2013). Do you ever feel that way? A story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8, 70-80, doi: 10.1080/15401383.2013.763686.

- Karagöz, B. (2017). Eğitimciler ve çocuk yazarlarının görüşleri bağlamında ortaokul öğrencileri ne okumalı? Bir liste önerisi. *Türkiyat araştırmaları enstitüsü dergisi*, 60, 705-721.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve medeniyet dergisi*, 3(6), 43-55.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kemple, K. M., Lee, I. R. and Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Educ. J.*, 44, 97-105. doi: 10.1007/s10643-014-0683-0.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educ Psychol Rev*, 21, 325-363. doi: 10.1007/s10648-009-9112-0.
- Klein, G. (2002). *Reading into racism*. London and New York: Routledge.
- Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. *Literacy*, 44(2), 76-82. doi: 10.1111/j.1741-4369.2010.00557.x.
- Leana-Taşçılar, M. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96. doi: 10.31795/baunsobed.645183.
- Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L. and Oliveira, F. (2019). Bibliotherapy as a hope-building tool in educational settings. *Journal of Poetry Therapy*, 32(4), 199-213. doi: 10.1080/08893675.2019.1639883

- Lutovac, S. and Kaasila, R. (2020). How to select reading for application of pedagogical bibliotherapy? Insights from prospective teachers' identification processes. *J. Math Teacher Educ.*, 23, 483-498. doi.org/10.1007/s10857-019-09437-0.
- Lynch-Brown, C. G., Tomlinson, C. M. and Short, K. G. (2014). *Essentials of children's literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Maich, K. and Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Bibliotherapy for Social Emotional Intervention*. 1(2), 1-13.
- Mathis, J. B. (2001). Respond to stories with stories: Teachers discuss multicultural children's literature. *The Social Studies*, 92(4), 155-160.
- McCarthy, W. G. (1971). Role playing in children's literature and its effect upon the affective domain of children's thinking. Waterman, D. C. (Ed.) *Teaching reading through children's literature* içinde (s.7-13). Curriculum Research and Development Center. Indiana: ABD.
- McCulloch, F. (2011). *Children's literature in context*. London: Continuum.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. and Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. doi: 10.1111/1467-9817.12060.
- McLean, S. (2015). With or without a therapist: Self-help reading for mental health. *Health Education Journal*, 74(4), 442-457. doi: 10.1177/0017896914543208.
- Medford, E. and McGeown, Sarah P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 786-791. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.002.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.

- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34,301-335. doi: 10.1080/02702711.2011.635333.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. London: Routledge.
- Okumuşoğlu, S. (2019). Bilişsel bir simülasyon olarak sanat; edebiyat, sinema, bibliyoterapi ve diğer kesişimler. *Curr Res Soc Sci*, 5(1), 1-8. doi: 10.30613/uresosc.438077.
- Öner, U. ve Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- 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*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, Ö. (2020). Psikanaliz ve edebiyat: İki terapötik yoldaş. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(1), 9-16.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*. 110(1), 83-88, doi: 10.1080/0300443951100106.
- Pardeck, J. T. (2013). *Using books in clinical social work practice a guide to bibliotherapy*. New York: Routledge.
- Pehrsson, D. E. (2005). Fictive bibliotherapy and therapeutic storytelling with children who hurt. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(3-4), 273-286. doi: 10.1300/J456v01n03_17.
- Pola, A. and Nelson, R. (2014). The impact of bibliotherapy on positive coping in children who have experienced disaster. *Therapeutic Recreation Journal*, 48(4), 341-344.

- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. and Johnstun, M. R. (2006). Using children books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4).
- Putman, M. and Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140-151, doi: 10.1080/02568541003635243.
- Regan, K. and Page, P. (2008). "Character" building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children & Youth*, 16(4), 37-43.
- Rozalski, M., Stewart, A. and Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37, doi: 10.1080/00228958.2010.10516558.
- Rycik, M. T. (2006). 9/11 to the Iraq war: Using books to help children understand troubled times. *Childhood Education*, 82(3), 145-152. doi: 10.1080/00094056.2006.10521366.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sanacore, J. (2012). Showing children that we care about their literacy learning. *Preventing School Failure*, 56(3), 188-195. doi: 10.1080/1045988X.2011.633286.
- Sandor, M. K. (1991). *Nursing Interventions for Adolescents in Single-Parent Families: A Problem-Solving Bibliotherapy Approach*. (Doctor of Philosophy). The University of Texas at Austin.
- Schreur, C. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*. 15(2), 106-111.
- Schutt, R. K., Deng, X. and Stoehr, T. (2013). Using bibliotherapy to enhance probation and reduce recidivism. *Journal of Offender Rehabilitation*, 52, 181-197.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.

- Sevinç, G. (2019). Healing mental health through reading: Bibliotherapy ruh sağlığını okuma yoluyla iyileştirme: Bibliyoterapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(4), 483-495. doi: 10.18863/pgy.474083.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature. *Author, text, reader, context*, 38(3), 120-129.
- Sridhar, D. and Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all-enhancing reading comprehension, self-concept and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70 (1), 25-29.
- Stott, J. C. (1994). Making stories mean; making meaning from stories: The value of literature for children. *Children's Literature in Education*, 25(4), 243-253.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P. and Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 69-76.
- 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 Anabilim Dalı, İstanbul.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*. CX(780), 12-31.
- 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 Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176 .

- Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Çanakkale.
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R. and Lee, C. (2015). The bullying literature project: using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemp School Psychol*, 19, 320-329. doi: 10.1007/s40688-015-0064-8.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. and Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Willingham, D. T. (2015). Moving educational psychology into the home: The case of reading. *Moving Educational Psychology Into the Home: The Case of Reading*, 9(2), 107-111. doi: org/10.1111/mbe.12079
- Yamaç, A. ve Çeliktürk-Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243. doi: 10.15390/EB.2018.7555.
- Yavuzer, H. (2011a). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011b). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. E. ve Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlilik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490.
- Yıldız, C. (Ed.) (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, M. (2015). *Bilgi ile İyileşme: bibliyoterapi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.
- Yumru, D. (2013). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-46.



BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bibliyoterapi uygulamalarıyla ilgili çalışmalardan yola çıkılarak tekniğin uygulama sürecinde yararlanılan edebî eserlerin ve diğer malzemelerin, uygulamaların yorumlandığı; örnek bir uygulamanın sonuçlarından hareketle eğitim tasarımları oluşturma amaçlandığı bu çalışma, nitel bir çalışmadır.

20. yüzyılın son dönemlerinde ve özellikle sosyal bilimler için önemi artan nitel çalışmalar, insana özgü eylemlerin ve sosyal gerçekliğin temel dayanaklarını açıklamaya çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.110). Nitel araştırmaların odağı; insanlar, bağlamlar ve anlamlardır ve bunlar sürekli olarak değişmektedir. Niteliksel bir çoğaltmanın mümkün olmamasının sebebi, bu değişkenliğin sürekliliğidir (Weaver-Hightower, 2019, s.171). Nitel araştırmalar geleneksel olarak tasarlanan gerçeklerle ilgilenmez (Bogdan ve Biklen, 2007, s.137).

Nitel araştırmada insanlarla ve mekânlarla derinlemesine bir ilişki kurulduğu için yapılan çalışmalarda insan hayatını yapılandıran rutinler ve/veya bu rutinleri bozan, değiştiren olaylar, durumlar ayrıntılı bir biçimde açıklanarak ele alınır (Weaver-Hightower, 2019, s.16). Nitel araştırma, anlam derinliğine, insanların öznel deneyimlerine, anlam oluşturma süreçlerine değer verir. İnsanların yaşamlarına yükledikleri anlamları; faaliyetlere, durumlara, koşullara, diğer insanlara ve nesnelere göre açıklayarak bir konu hakkında temellendirilmiş bir anlayış geliştirilmesine imkân tanır (Leavy, 2017, s.124).

Nitel araştırmaların amaçlarından biri, insanların çeşitli durumlarla başa çıkma tercihlerini ve bunun için benimsedikleri yolları anlama arzusudur (Yin, 2016, s.3). Nitel araştırmada, yaşama ilişkin durumların analizi için verileri hesaplayan formüllerden ziyade araştırmacının bilişine başvurulur. Nitel bir araştırma, araştırmacının insani özgünlüğünü okuyucunun zihnine yerleştirir. İyi bir nitel araştırma, herhangi bir ortamdaki olay ve etkileşimlerin o ortamda bulunan insanlar için ne ifade ettiğini göstermeye çalışır ve değerlendirmekten, eleştirmekten öte, anlamaya ve takdir etmeye odaklanır (Weaver-Hightower, 2019, s.16-17).

Nitel yöntemler zihinsel tasarımlara ve metinlere, özgün eylemlere ve farklı araştırma desenlerine dayalıdır. Nitel bir araştırmanın yönteminde okurun bilgilendirilmesi, araştırmacının çalışmadaki konumunun açıklanması, veri kaynaklarının olabildiğince zenginleştirilmesi, veri kayıtlarında ve analizinde sistematik bir yol izlenmesi amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ele aldığı probleme ilişkin katılımcılara, mekânlara ve dokümanlara ulaşılmaya çalışılır (Creswell, 2014, s.183-189).

3.1.1. Birinci temel amaca yönelik süreç

Bu araştırmanın temel amaçlarından ilki; bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları belirlemek, karşılaştırmak; çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamaktır. Bu amaç kapsamındaki ilk alt amaç ise bibliyoterapi ile ilgili araştırmalardan yararlanarak bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında yararlanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirlemektir. Söz konusu nitelikleri belirlemek için doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Dokümanların oldukça önemli verilere kaynaklık etmesinin bir sebebi, gelişmiş toplumlarda kelimenin tam anlamıyla her yerde olmaları ve bu nedenle bize çok çeşitli fenomenler hakkında çok şey anlatabilmeleridir (Grant, 2019, s.2). Kısmen edebiyat alanında veya kültürel çalışmalar kapsamında geliştirilen söylem teorisinin etkisiyle ortaya çıkan belgeler, diğer alanlar için de faydalı bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.64). Edebî eserler veya kurmaca metinler, sosyal araştırmacılar ve tarihçiler için başka bir potansiyel belgesel kanıt kaynağıdır. Genel olarak yazılı medya ve edebiyat, tarihçiler ve sosyal araştırmacılar için kullanımı uygun ve maliyeti düşük olan çok çeşitli ve zengin içerikli bir belgesel kaynak havuzunu içerir. Çizgi romandan sigara kartlarına, şiirden tiyatro oyunlarına kadar türlü materyallerin yaratıcı bir biçimde kullanımı faydalı ve ilginç sonuçlar sağlayabilir (McCulloch, 2004, s.81-85).

Dokümanların doğru biçimde tüketimi, üretimleri kadar önemlidir (Prior, 2003, s.16). Doküman sosyal bir süreçte aktör hâline gelebilirler. Dokümanlar yalnızca insanlar tarafından kullanılan pasif ögeler değildir, varoluşları insanların eylemlerini etkileyebilir niteliktedir (Prior, 2003, s.20). Yazar, belge oluşturmada temel unsurlardan biridir, ancak okuyucuların belgeleri okurken veya tüketirken anlamın şekillenmesine de yardımcı olduğunu unutmamak önemlidir. Tek bir dokümanda, yazar da dâhil olmak üzere, okur olarak hedeflenen bir veya daha fazla grup olabilir. Bu, belgenin içeriğine küçük veya

büyük ölçüde bir yorum getirebilecek geniş bir grup anlamına gelir. Belgenin ele aldığı konuyla ilgili mevcut bilgiler, yazarın bilgilerinin sağlamlığına olan inançlar, sahip olunan sosyal geçmişler, pasif bilgi alıcısı veya aktif okur konumunda olmak ile yorumlamalar üzerinde doğrudan etkilidir (Grant, 2019, s.12-13). Bununla birlikte, herhangi bir çıkarımı, kesin bulgular olarak değil, yalnızca daha fazla araştırmaya değer ipuçları olarak ele almak gerekir çünkü çıkarımlar yanlış ipuçlarına dönüşebilir (Yin, 2018, s.158).

Araştırmanın ilk temel amacı kapsamındaki ikinci alt amaç ise yine bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulamak ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda örnek olay veya vaka çalışması olarak da adlandırılan bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışmaları, tek bir sınırlı sistemin analiz birimi olarak kabul edilmesi sebebiyle vaka çalışmaları olarak adlandırılırlar (Merriam, 2018, s.54). Bir durum çalışması, araştırmacıların bir duruma odaklanmalarına ve bireysel yaşam döngüleri, küçük grup davranışı, örgütsel ve yönetsel süreçler, mahalle değişikliği, okul performansı, uluslararası ilişkiler gibi, bütünsel ve gerçek dünyaya karşı bakış açılarını elinde bulundurmalarına izin verir (Yin, 2014, s.38). Bu olguların veya durumların bütünsel bir yaklaşımla betimlenmesi ve analiz edilmesi beklenir (Merriam, 2018, s.46).

Durum çalışmaları yaygın olarak deneysel tasarımlar için veya eğilimleri belirlemek için kullanılabilir. Araştırılan konu ile ilgili nicelik bakımından yeterli bilgiye ulaşamadığı koşullarda durum çalışmaları aracılığı ile bilgi edinilebilir. Çalışmada araştırmacı ve katılımcılar iş birliği içerisinde ve bu sayede araştırmacı, katılımcının eylemlerini daha kolay bir biçimde anlamlandırabilir. Farklı veri toplama araçları sayesinde ele alınan durum bütünsel olarak yorumlanabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.413-415).

Durum çalışmasının temel düşüncesi, bir veya birden çok durumu seçmek ve bu durumun/durumların belirlenen bir sorunu ne şekilde temsil ettiğini açıklamaktır. Bunun için durumun ayrıntılı bir biçimde analizi sağlanır. Araştırmacı sırasıyla şu adımları takip etmelidir (Creswell, 2017, s.268):

1. Durum çalışmaları bir durumu, bir grubu, bir kurumu, bir projeyi... vb. kapsayabilir. Durum çalışmaları çoğu kez çeşitli programların yorumlanabilmesi için kullanılmaktadır. Durum çalışması kısa bir sürede tamamlanabileceği gibi,

uzun bir zaman dilimini de kapsayabilir. Araştırmanın yapılacağı mekân da durum çalışmasının niteliğini etkileyebilir. Bu sebeple araştırmacı durumu sınırları ile birlikte tanımlamalı ve açıklamalıdır.

2. Durumla/durumlarla ilgili derinlikli bir yaklaşıma sahip olabilmek için verilerin elde edileceği kaynaklarda çeşitlilik sağlanmalıdır. Farklı birçok veri toplama aracından yararlanılması, durum çalışmasının niteliğini artırmaktadır. Çok sayıda durum çalışmasında, araştırmada kullanılan veri kaynakları bir tabloda gösterilir ve veri toplama süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanır.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen durum çalışması için tek durumlu tasarımdan yararlanılmıştır. Tek durumlu tasarımın, eğitim ve psikoloji alanındaki araştırmacılar ve uygulayıcılar için cazip bulunmasının sebebi, tek durumlu tasarımın belirli bir bireye yönelik bir müdahalenin etkinliğini gösterebilir nitelikte olmasıdır. Bu nedenle, sınıflardaki öğretmenler veya kliniklerdeki psikologlar, çözülmesi güç bir problemle karşılaşan öğrenciler veya danışanlarla kendi ortamlarında araştırma yapmak için bu yaklaşımı kullanabilirler. Tek durumlu tasarım, kelime tanımlarını öğrenme, akademik başarı, sosyal davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, saldırganlık, mülke zarar verme ve yıkıcı davranışlar gibi konular üzerindeki belirli bir öğretim stratejisinin veya terapi amaçlı bir tekniğin etkinliğini test etmek için kullanılabilir. Tek durumlu tasarım, tek bir kişinin veya az sayıda kişinin tanımlanmış bir davranışını değiştirmek için gerekli koşulları belirlemek amacıyla tasarlanmıştır (Mertens, 2010, s.207-223).

3.1.1.1. Evren ve örneklem/çalışma grubu

Nitel bir sürecin iyi bir şekilde açıklanması, çalışmaya dâhil olanların ve konunun anlaşılmasını derinleştirir. Bu sayede okuyucular; karakterler, bağlam, duygular...vb. hakkında içgörü sağlarlar (Weaver-Hightower, 2019, s.171). Araştırmanın “bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında yararlanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirleme” alt amacına yönelik sürecin evrenini çocuk kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu alt amaca yönelik örneklemi ise Türk edebiyatına ait iki çocuk kitabı oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılacak kitapların belirlenmesinde doküman inceleme formu kullanılmıştır. Doküman inceleme formu olarak ekte yer alan “Bibliyoterapiye Uygunluk Bakımından Kitap Değerlendirme Formu”, Cleveland (2011) tarafından belirtilen, bibliyoterapi tekniği kapsamında kullanılacak kitapların sahip olması gereken niteliklerden

yola çıkılarak hazırlanmış ve kitapların seçiminde bu formdan yararlanılmıştır. Doküman inceleme formu, Türkçe ve PDR alanında çalışan akademisyenler tarafından değerlendirilmiş ve alınan dönütler doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılmıştır. Formda yer alan maddeler, Cleveland'ın (2011) bibliyoterapi tekniği kapsamında kullanılacak kitapların sahip olması gereken nitelikler olarak sıraladığı unsurların maddeler hâlinde düzenlenmesi ile hazırlanmıştır. Doküman inceleme formu Türkçe eğitimi ve PDR alanında çalışan uzmanlar tarafından değerlendirilmiş, alınan dönütlerden yola çıkılarak birtakım değişiklikler yapılmıştır. Buna göre; formun ilk hâlinde, kitabın bibliyoterapi tekniğine uygunluğunun değerlendirilmesi kapsamında yer alan “Üzücü, kafa karıştırıcı, yaralayıcı özellikler barındırmaması, rahatlatan ve güven veren unsurlara sahip olması bakımından” maddesi, olumlu ve olumsuz niteliklerin ayrı değerlendirilmesinin daha uygun bulunması sebebiyle “Üzücü, kafa karıştırıcı, yaralayıcı özellikler barındırmaması bakımından” ve “Rahatlatan ve güven veren unsurlara sahip olması bakımından” şeklinde iki ayrı madde hâlinde yeniden düzenlenmiştir. Maddelerin altında yer alan “Öneri” bölümüne ek olarak uzmanların gerek duymaları durumunda görüş bildirebilecekleri “Yorum” bölümüne yer verilmiştir. Cleveland'ın (2011) belirttiği ölçütlere ek olarak kitapların çocukların psikolojilerine olumlu etkide bulunma ihtimalinin değerlendirilmesi amacıyla “Çocuğun ruhsal gelişimine fayda sağlaması bakımından” maddesine yer verilmiştir. Doküman inceleme formunda gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından bibliyoterapi etkinliğinde kullanılabilecek kitaplar belirlenmiş ve kitapların bibliyoterapiye uygunluğunun değerlendirilmesi için Türkçe eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında çalışan akademisyenlerden ve Türkçe öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından Grup 1 için, Can Göknil tarafından yazılan *Ormandaki Arkadaş* kitabı, Grup 2 için ise Karin Karakaşlı tarafından yazılan *Uçan Kız Volante* kitabı belirlenmiştir.

Bu kitapların belirlenmesinde amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme tam manası ile nitel araştırma geleneğinden doğan bir örnekleme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.120). Durum çalışmaları için örneklem belirlenirken öncelikle üzerinde çalışılacak durum, başka bir ifadeyle bir analiz birimi veya sınırlı bir sistem saptanır. Verilerin toplanmasından önce örneklem seçimine karar verilmesi, genellikle örneklemenin amaca yönelik belirlendiğini ifade eder. Bu örneklemede tercih edilen ölçüt doğrudan çalışmanın amacını işaret etmektedir ve bilgi bakımından çeşitlilik içeren durumların tanımlanmasına rehberlik eder. Bu ölçütlerin yalnızca kullanım amaçları

açıklanmamalı, taşıdıkları önem de vurgulanmalıdır (Merriam, 2018, s.77-80). Amaçlı örneklemede belli ve sınırlı bireysel özellikler taşıyan katılımcılara erişilmesi hedeflenmektedir (Erkuş, 2017, s.139). Ulaşılan bu katılımcıların, çalışmanın odağını teşkil eden olgunun ortaya çıkabilmesi için katkı sağlayabilecek konumda olmaları beklenir. Örneklem için hangi kişilerin katılımcı olarak seçileceğine, kaç kişiye ulaşılacağına karar verilir. Aynı zamanda katılımcılar bir grubu temsil ettikleri ve ulaşılabilir kişiler oldukları için amaçlı örnekleme, nicel araştırmalar için kullanılan diğer örnekleme türlerinden ayrılır (Creswell, 2017, s.108). Bu örnekleme tekniğinde araştırmacılar, bireysel gözlemlerinden yola çıkarak araştırmalarının problemi için uygun nitelikleri taşıdıklarını düşündükleri katılımcıları seçer (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.132).

Kimi durumlar için araştırmalarda çalışma evreni yerine temsil etme niteliği öngörülemeyen gruplardan yararlanılır. Böyle durumlarda bu gruplar için “evren ve örneklem” ifadesi yerine “çalışma grubu” tanımını kullanmak daha uygun olur. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, sadece araştırmanın katılımcıları olan grup üyeleri için bir anlam ifade eder ve genelleme benzer gruplarla yapılacak çalışmalarla sağlanabilir (Karasar, 2018, s.147-148). Fakat bir başka bakış açısına göre nitel araştırmadan elde edilen veriler, yalnızca o çalışma grubunun katılımcıları ile ve o çalışmanın yapıldığı zamana özgü olduğundan, genelleme yapılamaz (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s.74). Nitel araştırma genellikle az sayıda katılımcıya sahip olduğundan, farklılıklar bazen bir konu hakkında söylenebilecekleri bulanıklaştırabilir. Bunun önüne geçmek için bazı ölçütler belirlenir; bir yaş grubuna odaklanılabilir, bir cinsiyete odaklanılabilir, belirli bir hastalığa odaklanılabilir... vb. Burada dikkat edilmesi gereken ölçütlerin bir mantık çerçevesinde belirlenmesi ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıdır (Weaver-Hightower, 2019, s.178). Araştırmanın “bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulama ve değerlendirme” alt amacına yönelik çalışma grubunu, ortaokul 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalarda ulaşılan verilerde, nicel araştırmalarda olduğu gibi sayısallaştırma ihtiyacı duyulmaz. Bu nitel araştırmalarda sayısal analizlere yer verilmediği anlamına gelmez, nitel araştırmalarda da sayısal analizlere yer verilebilir fakat bu araştırmaların temel amacı sonuçlara sayılar aracılığıyla ulaşmak değildir. Amaç, üzerinde durulan olguyu olabildiğince gerçekçi bir yaklaşımla ve betimsel bir şekilde gösterebilmektir. Bunu sağlamak için verilerin ve katılımcıların deneyimlerinin ayrıntılı ve doğrudan bir biçimde

sunulması gerekmektedir. Çeşitli veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin bu detaylı sunumu, çalışmanın geçerli ve güvenilir olduğunun dikkate değer bir göstergesidir. Aynı zamanda elde edilen bu veriler, daha sonra gerçekleştirilecek içerik analizleri için bir temel teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.48). Bu sebeple araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere, çalışma grubunu daha ayrıntılı tanımlayabilmek ve uygulama sürecini daha etkili bir biçimde planlayabilmek amacıyla Yıldız (2010) tarafından Wigfield ve Guthrie (1997) ve Wang ve Guthrie'den (2004) uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) uygulanmıştır.

OMÖ'den elde edilen verilerin öncelikle eksik değerler analizi yapılmış olup veri setinde herhangi bir eksik değere rastlanmamıştır. Daha sonra aykırı değerler analizi yapılmış olup veri setinde herhangi bir aykırı değer (outlier) tespit edilmemiştir. Normallik varsayımlarını kontrol etmek için ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, histogramlar, box plot grafikleri ve Shapiro-Wilk testleri ile verilerin normallik değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğini test etmek amacıyla grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Shapiro-Wilk Testi Sonucu

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

Tablo 3.1'deki verilere göre Shapiro-Wilk normallik istatistiği incelendiğinde iki farklı kurumda uygulanan OMÖ'den elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Shapiro-Wilk testi gibi normallik istatistikleri normallik varsayımı için tek ölçüt olarak kabul edilmediğinden (Pallant, 2001), maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri de hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak görülebilir (Huck, 2012). İki farklı kurumda uygulanan OMÖ'den elde edilen verilere ait ortalama puanların basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Basıklık ve Çarpıklık

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

Tablo 3.2'ye bakıldığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre verilere ilişkin p değerleri 0,05'ten büyük çıkmıştır. Bu anlamlı değerlere dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Araştırmada yer alan bağımsız iki grubun okuma motivasyonlarının, OMÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda, ortalama yönünden karşılaştırılmasında bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.1'de belirtildiği gibi her iki grup verileri normal dağılım sergilemekte olup t-test uygulanmadan önce normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi (Tablo 3.2) ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiş ve sonuçların anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyans eşitliğinin ihlal edilmemiş olduğu belirlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları

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

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, farklı gruptaki öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları açısından farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Grup 1 ($X = 64.42$, $SS = 8.215$) ve Grup 2 ($X = 66.74$, $SS = 7.445$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(36) = -.911$, $p = .369$). Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan ve Grup 2'de yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının Grup 1'deki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırma kapsamında, OMÖ ile elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında yine bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 3.1'de belirtildiği

gibi her iki grup verileri normal dağılım sergilemekte olup t-test uygulanmadan önce normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi (Tablo 3.2) ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiş ve sonuçların anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu için varyans eşitliğinin ihlal edilmemiş olduğu belirlenmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır (Tablo 3.4).

Tablo 3.4. Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Bağımsız Örneklem T-test Sonuçları

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

*p<.05

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

Araştırmanın katılımcı profilini betimlemek amacıyla katılımcıların okuma motivasyonu düzeyleri OMÖ ile belirlenmiş olup elde edilen veriler öğrencilerin yüzde, frekans ve toplam puanlarından elde edilerek çözümlenmiştir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. İki Farklı Kurumda Uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeyleri

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

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

3.1.1.2. Veri toplama araçları

Araştırmanın ilk amacı kapsamında, veri toplama araçları olarak bibliyoterapiye uygunluk bakımından kitap değerlendirme formu, katılımcı grubunun okuma eğilimlerinin daha iyi görülebilmesi amacıyla OMÖ, BİÖ tablosu, araştırmacı günlükleri ve gözlemci günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ilk amacı kapsamında yararlanılan eğitim tasarımları Forgan (2002) tarafından hazırlanan tasarımlarından uyarlanarak oluşturulmuş ve etkinlikler bu tasarımda yer alan adımlara uygun olarak hazırlanmıştır:

Appendix A: The Meanest Thing to Say

Author: Bill Cosby
Illustrator: Varnette P. Honeywood
Copyright Date: 1997
Publisher: NY, Scholastic
ISBN #: 0-590-13754-9
Topic: Teasing
Approximate Grade Levels: K-3

Summary of the Book
A new student joins Little Bill's class and challenges him to a name-calling game where the person who says the meanest thing wins. Little Bill has to choose between saying mean things and coming up with another solution. With help, Little Bill thinks of another solution and says, "so." The new student feels insecure and lonely, but Little Bill befriends him and invites him to play.

Lesson Goal(s)
To help students select strategies to effectively deal with name-calling.

Prereading Activities
Ask students if they have ever been called names. Follow up by asking them to share how they felt when

called names. Summarize by saying that we do not feel good when we are called names. Tell the students you will read them a book about Little Bill and his problem when a new student in his class called him names. Show students the book cover, and ask students to predict the story content.

During Reading
Read the story aloud and at the end allow students to reflect individually.

Postreading/Guided Questions
After reading the story, go through it again with students and ask questions, such as

1. What could Little Bill have said when Michael wanted to start "playing the dozens?"
2. Why do kids like to say mean things to other kids?
3. How did Little Bill feel when Michael left the playground and said, "Tomorrow!"
4. Why couldn't Little Bill think of any mean things to say to Michael?
5. What do you think would have happened to Little Bill if he went to school and said mean things to Michael? How would Michael have responded?

6. How do you think Little Bill's friends were feeling when he was saying "so" to Michael?
7. How was Michael feeling when he ran inside the classroom? Why?
8. What would you have said to Michael when you saw him sitting at his desk?
9. Who else could you talk to about this type of problem?
10. Do you think Little Bill made the right decision? Why or why not?

I SOLVE Strategy

I: Identify the problem presented in the book.

- Little Bill is challenged to play a game to call people mean names.

S: Solutions to the problem.

- Book suggestion: Little Bill's dad tells him to say "so" when someone calls him a name.
- Ignore him and walk away
- Tell the teacher
- Call him a mean name

O: Obstacles to the solution?

- Michael may continue to call you names.
- Ignoring him may not be effective.
- The teacher may help.
- Calling him mean names may lead to more troubles.

L: Look again at the solutions and choose one.

- Select the "so" strategy first.

V: Very good! Try it.

- Use the reinforcement activity and try the role-play.

E: Evaluate the outcome.

- Was it successful? If not, return to "S" for additional solutions.

Reinforcement Activity: Role Play

1. The teacher should ask for a volunteer to participate in a role-playing activity using the "so" strategy. The teacher can say mean things to the volunteer, just like those in the book: "You shoot like a girl" or "You hop with frogs in the lab." The student should be asked to respond with "so." Discuss how the student felt when practicing this solution.
2. Divide the class into pairs and explain that students are to take turns playing the roles of Little Bill and Michael. When they play the role of Michael, their job is to say mean (but not offensive) things to the other person. When the student plays the role of Little Bill, he or she should respond by saying "so." Tell students to discuss how the other student responded when they said "so."
3. As a group, discuss common situations where students could apply this strategy.
4. During school, use the "teachable moment" to point out and discuss any instances where students could try this strategy.



Şekil 1. Forgan Tarafından Hazırlanan Eğitim Tasarımları (2002, s.80-81)

Anketler belli konular kapsamında hazırlanmış; bireylerin eğilimlerini, inançlarını, duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, tercihlerini saptayabilmeyi amaçlayan veri toplama araçları olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s.187). Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarından biri, çalışma grubunun okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeğidir (OMÖ). Yıldız (2010) tarafından Wigfield ve Guthrie (1997) ve Wang ve Guthrie'den (2004) uyarlanan bu ölçekte, 4'lü Likert şeklinde derecelendirme ifadeleri (benden çok farklı, benden biraz farklı, bana biraz benziyor ve bana çok benziyor) kullanılmıştır. Türkçe formdaki OMÖ 21 madde, iki boyut ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları içsel ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon boyutunda ilgi (Madde 2, 7 ve 20) ve merak (Madde 3,

9,12 ve 14) faktörleri bulunurken, dışsal boyutunda tanınma (Madde 5, 13 ve 16), sosyal (Madde 1, 11, 15 ve 19), rekabet (Madde 4, 8, 10 ve 18) ve uyum (Madde 6, 17 ve 21) faktörleri yer almaktadır. Okuma Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiş olup, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Merak, $\alpha = .59$; İlgi, $\alpha = .68$; Tanınma, $\alpha = .52$; Sosyal, $\alpha = .62$; Rekabet, $\alpha = .62$; Uyum, $\alpha = .54$; İçsel Motivasyon, $\alpha = .68$; Dışsal Motivasyon, $\alpha = .82$; toplam OMÖ, $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2010). Tüm maddelerin cevaplanması koşulu ile, 21 maddelik 4'lü Likert tipi ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan 84'tür. Yüksek puanlar yüksek motivasyon düzeylerini ortaya koysa da bu çalışmada araştırmacı, okuma motivasyonu düzeyinin tespiti için daha belirli bir kriter kullanmıştır. Buna göre, ölçekten elde edilen puanlar yüksek (68 ve üzeri), orta (51-67) ve düşük (50 ve altı) puanlar kapsamında katılımcıların okuma motivasyonu düzeylerini ifade etmektedir.

Uygulama sürecinin başında ve sonunda, Ogle (1986) tarafından geliştirilen KWL (BİÖ) tablolarından yararlanılmıştır. Tabloda yer alan *know* (bil) bölümü ile çalışma grubunun ifade edilen kavramla ilgili beyin fırtınası yapmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun için çalışma grubuna onu beyin fırtınası yapmaya teşvik edecek anahtar kavramlar sunulmalıdır. Tabloda yer alan *want* (iste) bölümü ile öğrencilerin ilgili kavramla ilgili birikimlerini artıracak sorulara yanıtlar bulabilmeleri için kendi okuma sebeplerini geliştirmeleri beklenmektedir. Son olarak tabloda yer alan *learn* (öğren) bölümü ile öğrencilerin kazanımlarını değerlendirmeleri, kazanımları doğrultusunda kendi önerilerini geliştirmeleri istenmektedir (Ogle, 1986).

3.1.1.3. Verilerin toplanması

Araştırmanın ilk amacı kapsamında, uygulamada kullanılacak kitapların belirlenmesinde yararlanılan doküman inceleme formlarından, 6 haftalık (8 saat) uygulama sürecinde kullanılan eğitim tasarımlarından, OMÖ'den, araştırmacı ve gözlemci günlüklerinden ve BİÖ tablosundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Uygulama süreci, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş; eğitim tasarımları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Bir araştırmada, araştırma sürecinde karşılaşılan bilginin değerini aranmalıdır. O hâlde, bir bakıma sıradan olaylar, bir araştırmacının belirli bir zihin çerçevesi ile

yaklaşması ile birlikte veri hâline gelir (Bogdan ve Biklen, 2007, s.117). Durum çalışmasında yararlanılacak çocuk kitaplarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ve belirlenmesinin ardından araştırmacı, katılımcı grubunun okuma eğilimleri ve okuma tutumları ile ilgili daha fazla bilgi elde etmek amacıyla çalışma grubuna OMÖ'yu uygulamıştır. Ardından araştırmacı, belirlenen temalar doğrultusunda, BİÖ tablosunun “Bil” ve “İste” alanlarının öğrenciler tarafından doldurulmasını sağlamıştır. Eğitim tasarımlarının uygulanmasının tamamlanmasının ardından çalışma grubunda yer alan öğrenciler, BİÖ tablosunda yer alan “Öğren” alanını doldurmuşlardır. Uygulama sürecindeki paylaşımların, bu sürecin öğrenciler üzerindeki etkisinin daha iyi yorumlanabilmesi için araştırmacı ve gözlemci günlüklerine başvurulmuştur.

3.1.1.4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen durum çalışması için kullanılan çocuk kitaplarının uygunluğu, uzman görüşleri doğrultusunda doküman analizi belirlenmiştir. Uygulamadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise doküman analizi, içerik analizi ve istatistiksel analizden yararlanılmıştır.

Dokümanlar, nitel araştırmalarda veri kaynakları olarak yararlanılabilen kayıtlar, yazılı ve görsel belgeler, fiziksel materyaller veya çeşitli sanat eserleridir. Bu kaynakların birçoğu araştırmadan bağımsız olarak üretilir. Bu bağımsız yapıları sebebiyle doğrulukları konusunda dikkatli olunmalı ve içerikleri incelenmelidir. Bütün dokümanlar, anlamların keşfedilebilmesi ve belirsizliklerin giderilmesi, araştırmanın problemine dair içgörü kazanılması için yardımcı olabilecek potansiyele sahiptir (Merriam, 2018, s.154-155). İçerik analizi herhangi bir dokümanın içeriğinde yer alan gizil öğeleri ve nitelikleri kavramak ve açıklamak için yapılan bir çözümlemedir. Dokümanların sahip olduğu bakış açıları, yaklaşımlar, dil ve anlatım özellikleri bu çözümlemeler sayesinde ortaya çıkarılır (Karasar, 2018, s.231).

Bu araştırmada içerik analizinde ele alınan temalar, araştırmacının kendisi tarafından belirlenmiştir. Temalar uygulamada yararlanılan kitapların ele aldığı sorunlar doğrultusunda belirlenmiş, eğitim tasarımları bu temalar kapsamında hazırlanmıştır. Temaların belirlenmesi için araştırmanın amacı doğrultusunda önemli boyutlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Verilerin ortaya çıkardığı anlamlara göre araştırmacı tarafından kodlar üretilebilir veya kodların üretilmesi için verilerin kendisinden

yararlanılabilir. Verileri bu kodlar sayesinde genel olarak açıklayabilen temalara ulaşılır ve temalar daha genel olguların göstergeleridir. Tematik olan bu kodlamada öncelikle kodlar arası benzerlik ve farklılıklar belirlenir ve ilişkilendirmeler buna göre yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.246-250). Durum çalışmaları, diğer nitel çalışmalarda olduğu gibi, verilerin toplanmasında ve analizinde birincil aracın araştırmacının kendisi olduğu çalışmalardır. Bu tümevarımsal durum sayesinde çalışmadan elde edilen sonuçlar oldukça betimleyici niteliğe sahip olabilir (Merriam, 2018, s.39).

OMÖ'nün uygulanmasından elde edilen veriler ise istatistiksel analiz ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerine geçmeden önce veri seti içinde eksik ve aykırı değerler (outlier) analizi yapılmıştır. Normallik varsayımlarını kontrol etmek için ise çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, histogramlar, box plot grafikleri ve Shapiro-Wilk testleri ile verilerin normallik değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Araştırmada yer alan bağımsız iki grubun okuma motivasyonlarının, OMÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda, ortalama ve cinsiyet yönünden karşılaştırılmasında bir parametrik teknik olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's test sonuçları kontrol edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bütün sonuçlar $p < .05$ düzeyinde test edilmiştir.

3.1.2. İkinci temel amaca yönelik süreç

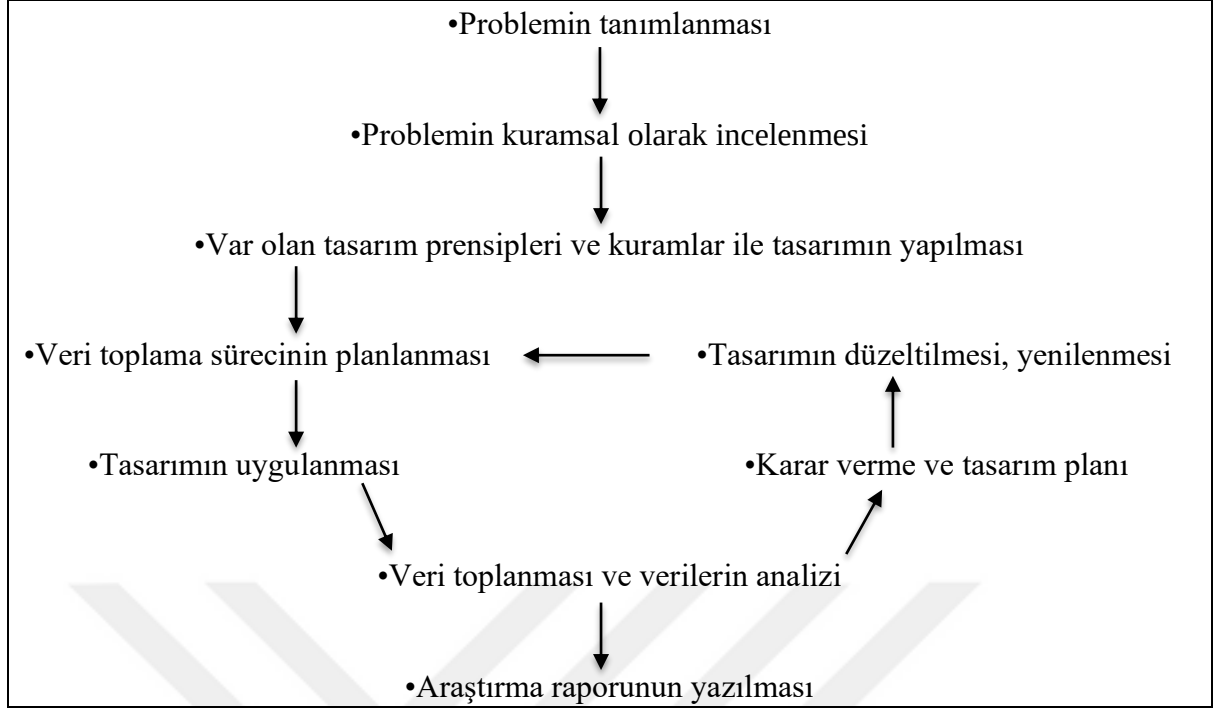
Nitel araştırma çalışmasının, materyali üreten bağlamı ve materyali üreten veya kullananların anlamlandırmalarını görebilmek için sahip olduğu sınırlamalar açısından dikkatle değerlendirilmesi gerekir (Bogdan ve Biklen, 2007, s.65). Örneğin, katılımcılardan bazıları paylaşımda bulunmaya daha isteklidir, daha büyük bir deneyime sahiptir veya daha bulunduğu ortama, çevresine ilişkin daha geniş bir algılamaya sahiptir. Bu kişiler kilit bilgi kaynağı olurlar ve çoğu zaman çalışmada onlara ayrılan süre daha fazla olur. Az sayıda katılımcıya tamamen güvenmenin çeşitli riskleri olabilir fakat tüm katılımcılarla eşit sayıda zaman geçirilmesi gerektiği düşünülmemelidir. Benzer şekilde, bazı belgeler ve materyaller veri bakımından daha zengindir ve daha fazla ilgiyi hak eder (Bogdan ve Biklen, 2007, s.68). Bu belgeler çeşitli niteliklerde olabilir. Çalışmanın doğası gereği yazılı, görsel veya işitsel dokümanlardan faydalanılabilir. Belgelerin incelenme sebebi, ilgili belgenin araştırmanın konusu için uygun bulunmasıdır. Yararlanılan

belgelerin üretilme zamanları da değişkenlik göstermektedir. Bu dokümanlar için arşivlere başvurulabilir, geçmişte üretilmiş olan metinlere, resimlere veya videolara, ses kayıtlarına ulaşılabilir. Fakat incelenecek dokümanlar araştırma sürecinde de ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla araştırmacının hangi belgelere ne sebeple ulaşacağını veya bu belgelerin nasıl üretilceğini belirlemesi gerekir. Yine üzerinde durulması gereken önemli bir aşama, dokümanların güvenilirliği ve bu dokümanların kullanımında etik konulara gösterilen hassasiyettir. Bu adımların yerine getirilmesinin ardından dokümanlar uygun biçimde sınıflandırılmalı ve araştırmanın amacı doğrultusunda işlenmelidir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.187).

Araştırmacı; nitel araştırmalarda ele alınan olguya ilişkin deneyimlere sahip olduğu için, araştırmada yararlanılan bilgilerin temininde aktif bir rol oynadığı için araştırmanın konusuna ilişkin yorumları ve düşünceleri değer kazanır. Araştırmacı tarafından verilerin anlamlandırılması, bulgular arası bağlantıların açıklanması, sebep-sonuç ilişkilerinin kurulması, bulgulardan çıkarımlar elde edilmesi ve bu çıkarımların öneminin açıklanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.251).

Araştırmanın ikinci temel amacı bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulamak ve değerlendirmek ve üçüncü alt amacı ise uygulamadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminde kullanılabilecek eğitim tasarımları oluşturmaktır. Araştırmanın ilk temel amacına yönelik gerçekleştirilen durum çalışmasından elde edilen sonuçlar, araştırma sürecini Türkçe eğitiminde bibliyoterapiye yönelik olarak hazırlanabilecek eğitim tasarımlarına yönlendirmiştir. Eğitim tasarımlarının hazırlanmasında tasarım tabanlı araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Tasarım tabanlı araştırma yöntemi öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramların somut hâle gelmesine, tasarım-uygulama bağlantısının anlaşılabilmesine yardımcı olmaktadır. Bu yöntemde *tasarım* sözcüğü ile ifade edilmek istenen, yeni öğrenme ve öğretme ortamlarının veya yeni kuramların planlanmasıdır. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin uygulama adımları aşağıda yer almaktadır (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011, s.20):



Şekil 2. Tasarım Tabanlı Araştırma Yönteminin Uygulama Adımları

Tasarım tabanlı araştırmada amaç, hazırlanan bir tasarımın uygulama sürecini daha iyi hâle getirmektir. Bunun için araştırmanın ilerleyen aşamalarında tasarımda düzeltmeler yapılır veya tasarıma yenilikler eklenir. Üzerinde durulması gereken bir konu, tasarımda çalışmayan noktaların tespitidir. Bu noktaların tespit edilmesinin ardından tasarıma gerekli müdahaleler yapılır ve uygulama tekrarlanır. Tasarımın bütün öğelerinin işlevsel olduğundan emin olunana kadar bu döngü tekrarlanabilir. Tasarım tabanlı araştırmalarda, sonuç kadar süreç de betimlenmelidir. Tasarım bütün süreçleriyle açıklanmalı ve böylece alınan kararlar desteklenmelidir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011, s.25).

Bir öğrenme ortamında gerçekleştirilen tasarım tabanlı araştırma sürecine öğretmenler de dâhil edilmeli; tasarımların iyileştirilmesinde, uygulamanın farklı yönlerinin etkilerinin belirlenmesinde onlardan alınan dönütlerle hareket edilmelidir. Uygulama sürecinin aksayan yönleri, başarılı bir biçimde tamamlanan yönleri kadar değerlidir (Collins, 1992, s.17).

Tasarım temelli araştırma bağlamında, araştırmanın yeterince açıklanmasına dikkat edilmelidir. Yalnızca araştırmacı tarafından geliştirmiş araçlar tanımlanmamalı, aynı zamanda araçların çalışıldığı bağlam, kullanıcılara sunulan etkinlikler ve uygulamalarla tasarımlar arasında mümkün olduğunca ilişkilendirme yapılmalıdır. Tasarımın aktarımında

gözden kaçırılan ayrıntılar olabilir fakat önemli olan tasarım için belirleyici nitelikteki olayların, sebeplerin ve sonuçların aktarımıdır. Tasarım anlatısında, bir tasarımın zaman içindeki geçmişi ve gelişimi açıklanır. Bu anlatı içinde tasarımın zaman içindeki değişiklikleri birbirleri ile ilişkilendirilir ve böylece bir tasarım anlatımında, tasarımcının veya tasarımcı-araştırmacının müdahalelerinin ve uygulamada yararlandığı örtük bilgilerin bir kısmı açıklık kazanabilir (Hoadley, 2002, s.2).

Bu araştırmada öncelikle çalışmanın birinci temel amacı olan “bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları belirlemek, karşılaştırmak; çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamak”, bu temel amacın alt amaçları olan “bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında yararlanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirlemek” ve “bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulamak ve değerlendirmek” için yapılan durum çalışması ile bibliyoterapiye yönelik, literatürde örneklerine yer verilen eğitim tasarımları uygulanmış ve uygulama sürecinde aksayan ögeler belirlenmiştir. Bu ögelerle ilgili değişikliklerin yapılmasının ardından yeni eğitim tasarımlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımları, uygulayıcının kararı ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ilkokul ve ortaokulun farklı sınıf seviyeleri için kullanılabilir. Eğitim tasarımları için önerilen ortalama uygulama süresi 7 ders saatidir (7x40 dk.). Okuma öncesi etkinlikleri için 2, okuma sırası etkinlikleri için 2 ve okuma sonrası etkinlikleri için ise 3 ders saati belirlenmiştir. Uygulayıcının tercihleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve okuma materyalinin nitelikleri doğrultusunda bu süre artırılabilir veya azaltılabilir.

Eğitim tasarımlarında yer alan bazı etkinlikler, bütün okuma materyalleri için ortaklık göstermektedir. Bu etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası süreçleri için şu şekilde belirlenmiştir:

Okuma öncesi etkinlikler: Soru-cevap etkinliği, BİÖ tablosunda yer alan “Bil” ve “İste” alanlarının doldurulması

Okuma sırası etkinlikler: Duraklar

Okuma sonrası etkinlikler: Benziyorum/Tanıyorum, Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler, Benim Yol Haritam, BİÖ tablosunda yer alan “Öğren” alanının doldurulması

Eğitim tasarımlarında yer alan diğer etkinlikler, okuma materyali olarak yararlanılan kitaplara yönelik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin hazırlanmasında kitabın ele aldığı sorun ve kitaplarda yer alan karakterlerden yola çıkılmıştır. Aşağıda, uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan eğitim tasarımlarında korunan ve eklenmesi veya yeniden düzenlenmesi uygun bulunan adımlar açıklanmıştır:

Uygulama sonrası korunan adımlar:

1. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen *soru-cevap* etkinliği öğrencilerin kitapta ele alınan konuyla ilgili düşüncelerinin ve bibliyoterapi tekniği ile örtüşür bir biçimde kendi tecrübelerine yönelmelerinin ilk ve önemli bir adımıdır. Okuma materyalinden bağımsız olarak derslerin tümü soru-cevap etkinliği ile başlamaktadır.
2. Okuma öncesi etkinlikler kapsamında doldurulan *BİÖ* tablosunun “Bil” ve “İste” alanları, öğrencilerin kitapta ele alınan soruna dair kavramlarla ilgili mevcut duygu ve düşüncelerini, kitaptan beklentilerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğrencilerin uygulamaya olan hazır bulunuşluklarının artacağı düşünülmektedir.
3. Okuma sonrası etkinlikler kapsamında doldurulan *BİÖ* tablosunun “Öğren” alanı, öğrencinin uygulama süreci ile ilgili edinimlerine odaklanmasına ve bir içgörü kazanmasına yardımcı olacaktır.

Uygulama sonrası eklenmesi/yeniden düzenlenmesi uygun bulunan adımlar:

1. Okuma sırası ortak etkinlikler kapsamında, okumaya ara verilmesi için öğrencilerin duyduğu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan *duraklar*, uygulayıcı veya öğrenci tarafından belirlenebilir. Duraklar aracılığıyla uygulayıcı veya öğrenci, metnin kritik yerlerini vurgulayabilir. Duraklar, öğrencilerin metne olan ilgi ve dikkatlerini artırabilir. Aynı zamanda okuma sonrası etkinlikler için değerli veriler sunabilir.
2. Okuma sonrası ortak etkinlikler kapsamında yer verilen *Benziyorum/Tanıyorum* etkinliğinin bibliyoterapi tekniği ile uyumlu olarak öğrencilerin kitaplarda yer alan karakterlerle özdeşleşmelerini kolaylaştıracığı ve çevrelerindeki insanlara karşı farkındalık geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3. Okuma sonrası ortak etkinlikler kapsamında yer verilen *Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler* etkinliği aracılığıyla öğrencilerin kitaplarda tespit ettikleri sosyokültürel unsurları içinde yaşadıkları topluma ait sosyokültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri, benzerlikleri ve farklılıkları tespit edebilmeleri, evrensel bir bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu bakış açısının, onların hayata ilişkin güçlüklerin de evrensel nitelik taşıyabileceği düşüncesine ulaşmalarını sağlayacağı ve bu durumun bibliyoterapi tekniği ile örtüşür bir biçimde *katarsis* sürecini destekleyeceği düşünülmektedir.
4. Okuma sonrası ortak etkinlikler kapsamında yer verilen *Benim Yol Haritam* etkinliği ile öğrencilerin uygulama sürecine yönelik kazanımlarını, kendi sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini somutlaştırmaları hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda etkinliğin, öğrencilerin içgörü geliştirmelerini destekleyeceği düşünülmektedir.
5. Bibliyoterapi tekniğine uygun olarak hazırlanan eğitim tasarımlarında uygulayıcının hedef kitlenin karakteristik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kararlar alabilmesi; öğrencilerin ise duygu ve düşüncelerini kendilerini güçlü hissettikleri alanlar aracılığıyla aktarabilmeleri önemsenmiştir. Tekniğin doğasına uygun olarak etkinlikler; uygulayıcının süreci kolaylıkla yönetebileceği bir biçimde düzenlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeyecekleri, kaygılanmadan tamamlayabilecekleri, istekli bir biçimde katılım gösterebilecekleri adımlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için hem uygulama sürecinde hem de etkinliklerin içeriğinde esnekliklere yer verilmiştir. Eğitim tasarımları kapsamında hazırlanan etkinlikler, öğrenciler ve uygulayıcılar için farklı becerilere seslenebilecek çeşitli alternatifler sunmaktadır. Okuma, yazma, konuşma, resmetme gibi beceriler, etkinliklerin birçoğunda birbirlerine alternatif olarak sunulmakta ve böylece öğrencilerin bu etkinliklerde kendilerini daha iyi ifade edebileceklerine inandıkları beceriyi kullanmalarına imkân tanınmaktadır. Uygulayıcılar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların etkinliklerin hangi beceriler aracılığıyla gerçekleştirileceğine ilişkin kendi tercihlerini belirlemelerine yardımcı olabilir.

Uygulayıcılar ve öğrenciler için yönergeler, etkinliklerde yer almaktadır (bk. Ek 1).

3.1.2.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın “uygulamadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminde kullanılabilecek eğitim tasarımları düzenlemek” alt amacına yönelik sürecin evrenini çocuk kitapları oluşturmaktadır. Söz konusu alt amacın örneklemine ise ikisi dünya edebiyatından, ikisi Türk edebiyatından olmak üzere dört çocuk kitabı oluşturmaktadır. Doküman inceleme formu aracılığıyla alınan uzman görüşlerinin değerlendirilmesinin ardından, araştırmanın birinci amacı kapsamında yararlanılan ve Can Göknil tarafından yazılan *Ormandaki Arkadaş* kitabı ve Karin Karakaşlı tarafından yazılan *Uçan Kız Volante* kitabının yanı sıra Silvia Vecchini tarafından yazılan *Erkekler Kızlara Karşı* ve Christine Nöstlinger tarafından yazılan *Aklından Düşünceler Geçen Çocuk* kitapları Türkçe eğitimi bağlamında bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanacak eğitim tasarımları için uygun bulunmuştur.

3.1.2.2. Veri toplama araçları

Dokümanlar araştırmalar için başlı başına bir alan oluşturur ve yalnızca insan eyleminin bir parçası olarak düşünülmemelidir. Yazma, sosyal bir eylemde en az konuşma kadar önemlidir. Dokümanlar sosyal ortamlarda üretilir ve her zaman sosyal ürünler olarak görülmelidir. Dokümanların nasıl tüketildiğini, nasıl kullanıldığını; kısacası nasıl işlediğini belirlemek, herhangi bir sosyal araştırmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bir dokümanın en önemli özelliği içerik değildir. Dokümanlara bir araştırma alanı olarak yaklaşırken üretim, tüketim ve içerik arasındaki ilişkilerde yer alan dinamik daima gözetilmelidir (Prior, 2003, s.26).

Kitaplar, veri bakımından yazılı dokümanlar içerisindeki en yaygın kaynaklardır. Araştırmacı çalışmasına başlamadan önce yararlanacağı kaynaklara nasıl ulaşacağına dair bilgi sahibi olmalıdır. Araştırma için atılan ilk somut adım, kimi zaman bu kaynakları elde etmek ile gerçekleşir. Yazılı dokümanlar, çalışmanın amacına göre değerlendirilebilir; doğrudan çalışmanın konusu olabileceği gibi, çalışmanın kavramsal çerçevesinin belirlenmesinde rol oynayabilir (Aziz, 2010, s.62). Araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımlarında yararlanılacak kitapların belirlenmesi amacıyla doküman inceleme formlarından yararlanılmış, eğitim tasarımlarında yararlanılan kitaplar bu formlarda yer alan ölçütler doğrultusunda belirlenmiştir.

3.1.2.3. Verilerin toplanması

Veriler, yaşamın keşfedilecek yönleri hakkında sağlıklı ve derin bir şekilde düşünülmesi gereken ayrıntıları içerir (Bogdan ve Biklen, 2007, s.117). Fakat veri toplamanın sona ermesi, analiz sürecinin de tamamlandığı anlamına gelmemektedir. Analiz, verilerin sahip olduğu anlamların dışa aktarılmasıdır ve analiz sürecinin yoğunluğu, verilerin toplanmasından sonra daha da artmaktadır. Bu süreçte bulgular doğrulanır, yeniden değerlendirilir ve biçimlenir (Merriam, 2018, s.161-160). Araştırmanın ikinci aşamasında, ilk aşamada yer alan durum çalışmasından elde edilen veriler doküman incelemesi ile değerlendirilmiş ve eğitim tasarımlarında yararlanılan kitaplar bu verilerin ışığında işlenmiştir.

3.1.2.4. Verilerin analizi

Veri analizinin karmaşık süreci sırasında, somut veriler ve soyut kavramlar arasında bağlantılar kurulur. Bu süreçte ortaya çıkan anlamlar ve içgörüler, çalışmanın bulguları niteliğini kazanırlar. Bulgular temalar ve kategoriler hâlinde ifade edilebileceği gibi bu bulguların betimsel olarak açıklanması da tercih edilebilir (Merriam, 2018, s.167-168). Nitel araştırmalarda veriler, doğası gereği zengin ve derinliklidir. Toplumsal veriler, kültürel bağlantılar içerir. Soyut kavramlara ilişkin olguların sayılara dönüştürülmesi imkânsızdır çünkü bu olgular ve bu olgularda rolü olan özneler çok kısa zaman dilimleri içinde bile değişikliğe uğrayabilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s.75-271).

Eğitim tasarımlarında kullanılan çocuk kitaplarına ilişkin veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi, gelişen bir araştırma alanıdır. Dokümanlar üzerinde araştırma yapıldığında, içeriği bağlamın dışında düşünmenin ötesine geçilmelidir (Grant, 2019, s.180).

Yazılı metinlerin materyal olarak kullanıldığı nitel araştırmalarda, analizler yürütülürken genellikle önceden tanımlanmış herhangi bir yol izlenmesi söz konusu değildir. Materyallerin aralıklarla yeniden okunması ile ana temaların tespit edilmesine ve böylece metnin bir örnek teşkil ettiği kültürel dünyaya ilişkin varsayımların ve anlamların bir resmi çizilmeye çalışılır (Peräkylä ve Ruusuvaori, 2018, s.1164). Bu araştırmada eğitim tasarımları için yararlanılan kitaplar, bibliyoterapi ölçütleri bakımından doküman inceleme formu aracılığıyla değerlendirilmiş, bu bağlamda çalışmaya sağlayacağı katkı belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM						
Temel Amaçlar	Alt Amaçlar	Araştırmanın Yöntemi	Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi
1. Bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları belirlemek, karşılaştırmak; çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamak	1. Bibliyoterapi tekniğinin uygulanmasında yararlanılacak edebî eserlerin niteliklerini belirlemek	Doküman incelemesi	Bibliyoterapiye uygun çocuk kitapları	Doküman incelemesi	Bibliyoterapiye uygunluk bakımından kitap değerlendirme formu	Doküman analizi
	2. Bibliyoterapi tekniğiyle ilgili çalışmalardan yola çıkılarak düzenlenmiş eğitim tasarımlarını uygulamak ve değerlendirmek	Durum çalışması	Ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci	Gözlem, Doküman incelemesi	Okuma Motivasyonu Ölçeği, Araştırmacı günlükleri, Gözlemci günlükleri, BİÖ tablosu	İçerik analizi, doküman analizi, İstatistiksel analiz
2. Türkçe eğitimi kapsamında bibliyoterapi tekniğine göre eğitim durumları tasarlamak	3. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminde kullanılabilecek eğitim tasarımları oluşturmak	Doküman incelemesi, Tasarım tabanlı araştırma yöntemi	Bibliyoterapiye uygun çocuk kitapları	Doküman incelemesi	Bibliyoterapiye uygunluk bakımından kitap değerlendirme formu	Doküman analizi

3.2. Üçüncü Bölüme Ait Kaynakça

- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. USA: Pearson.
- Cleveland, A. S. (2011). *Bibliotherapy for all: using children's literature about loss and grieving to increase awareness, develop coping skills, and build community among elementary school students*. Webster University, Missouri.
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. E. Scanlon ve T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology içinde* (15-22). Berlin: Springer.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Grant, A. (2019). *Doing excellent social research with documents*. New York: Routledge.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hoadley, C. P. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. *Proceedings of Computer Support for Cooperative Learning*, Boulder, CO.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Leavy, P. (2017). *Research design*. New York: The Guilford Press.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Londra: RoutledgeFalmer.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. USA: SAGE.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564-570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 10*. Buckingham: Open University Press.
- Peräkylä, A. and Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing Talk and Text. In: Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1163–1201.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Londra: SAGE.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432
- Weaver-Hightower, M. B. (2019). *How to write qualitative research*. New York: Routledge.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). (Original work published 1984). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. USA: SAGE.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Türkçe dersinde bibliyoterapi tekniğinin uygulanması sürecine ait bulgulara ve bunların analizine yer verilmiştir. Katılımcıların, veri toplama araçları içerisinde yer alan BİÖ tablolarında bulunan “Bil” ve “İste” alanlarını doldurabilmeleri, okuma süreci başlamadan önce temalara ilişkin bilgi sahibi olmalarını gerektirmiştir. Bu sebeple elde edilen veriler, uygulamada yararlanılan çocuk kitaplarının ele aldığı sorunlardan ve öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak belirlenmiş olan 9 tema kapsamında sunulmuş ve yorumlanmıştır; bunun yanı sıra araştırmacı ve gözlemci günlüklerinde bulunan ifadelerle de yer verilmiştir. Katılımcılar uygulamanın her bir basamağında; *Dışlanma*, *Ayrımcılık*, *Eleştirme/Eleştirilme*, *Kusurlu Olma*, *İlgisizlik*, *Sevilmeme*, *Farklılıklar/Fiziksel ve Karakteristik Özellikler*, *Aile* ve *Okuma* temalarına yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular, etkinlikler arası geçişlerin daha kolay takip edilebilmesi amacıyla çerçeve içinde gösterilmiştir.

4.1. Dışlanma Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesi ve sonrasında yapılan etkinlikler kapsamında elde edilen bulguların bir kısmı *dışlanmak* ile ilişkilidir. Bulguları; okuma öncesi soru-cevap etkinliğinden, BİÖ tablosundan, “Ben çözerim.” etkinliğinden elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Okuma öncesi soru-cevap etkinliğinde öğrencilerin bir kısmı, dışlanmakla ilgili düşüncelerini aileleri, arkadaşları ve sahip oldukları rahatsızlıklardan kaynaklanan durumlar çerçevesinde açıklamışlardır:

SORU-CEVAP

“Ben arkadaşlarımla eğlenmeye çalışırken onlar beni dışlıyorlar. Fakat arkadaşlarımla ders çalışırken çok mutlu oluyorum ama astım olduğum için benimle dalga geçen arkadaşlarım da var.” (Ö3)

“Astım hastasıyım o sebepten dolayı çoğu oyundan dışlanıyorum.” (Ö13)

“Ailem benimle ilgilenmediği için kendimi dışlanmış zannediyorum. Futbolu iyi oynadığım için bu oyunda dışlanmıyorum.” (Ö26)

“Ben futbolda çok iyiyim ama arkadaşlarım **beni takıma almıyor.**” (Ö19)

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında “Ne biliyorum?” sorusuna cevap veren öğrencilerin bir bölümü, dışlanmak ile genel tanımlamalarda bulunmuşlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö2: Dışlanmak bir kişiyi kendinden alçak görmektir. Dışlanan kişi kendini genellikle kötü hisseder.

Ö6: Dışlanmak; oradaki kişiye başka biri gibi davranmak, ona kendini kötü hissettirmek.

Ö7: Dışlanmak bana göre arkadaşlarının seni de görmezden gelmesi.

Ö9: Herkesin eşit olduğu bir ortamda birisinin o bölgeden gitmesini istemek dışlanmak demek.

Ö12: Dışlanmak bir kişiyi aranızdan atmak o yokmuş gibi davranmak; buna dışlanmak denir. Dışlanan insan kötü hisseder.

Ö20: O kişiyi sevdiğimiz hâlde başka birisiyle takılmak, aramıza almamak

Ö25: Bir insan ya da insanların senin hakkında veya sizin hakkınızda kötü düşünceleri.

Ö30: Beni sevmeyen bir kişi, oynamamı istemeyen kişi.

Ö31: Dışlanmak bana göre bazı arkadaşların oyun oynarken seni oyuna istememeleri ve seni üzmeleridir.

Ö32: Bir insanın sosyal aktivitelere katılamaması. Bana göre bir arkadaşımızı dışlarsak onu üzmüş oluruz.

Ö36: Dışlanmak bana göre şöyle bir şey; içinde bir boşluk oluşması. Biri tarafından kovulmak.

Öğrencilerin bir kısmı dışlanmayı ayrımcılık kavramı ile ilişkilendirerek açıklamış veya eş anlamlı olarak yorumlamışlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö21: Dışlanmak; aralarına almamak, onunla vakit geçirmemek. Ayrımcılık; bir kişiyi aramıza almamak, onu **dışlamak**. **Dışlanmak**, içinde bir ayrımcılık duygusu vardır.

Ö22: Dışlanmak mesela ben yeni bir okula geldim, oradaki çocuklar beni yanlarına almıyor, benle alay ediyor, bu dışlanmaktır. Ayrımcılık; **dışlanmakla** aynı. Ben dışlansam çok üzülürüm, kendimi kötü hissederim.

Ö25: Ayrımcılık; bir kimsenin ya da kimselerin seni sevmemesi, seni **dışlaması** ve seni ezmesidir.

Ö36: Ayrımcılık bana göre şöyle bir şey; bir insanın seni sevmemesi, **dışlaması**.

Ö40: Dışlanmak bence insanlar tarafından farklı düşüncelere maruz kalınmasıdır. Ayrımcılık bence insanların farklı sebeplerden dolayı **dışlanmasıdır**.

Öğrencilerin büyük bir bölümü ise dışlanmakla ilgili açıklamalarında kişisel deneyimlerini ve duygularını dile getirmişlerdir:

NE BİLİYORUM?

Ö3: Ben dışlanmayı çok iyi biliyorum. Arkadaşlarım beni oyuna almıyor, konuşmuyor ve benim arkamdan konuşuyorlar. Ben kendimi çok kötü hissediyorum çünkü çevrende hiç kimse olmuyor, seninle konuşmuyorlar. Sanki ben yokmuşum gibi davranıyorlar, ana sınıfından arkadaşlarım var, onlar bile yeni arkadaşlarımla beni dışlıyorlar.

Ö4: Bence kendimizden daha farklı kişileri dışlamamalı, dalga geçmemeliyiz. Çünkü herkesin bir farklılığı vardır. Eskiden çok dışlanırdım ama artık hiç dışlanmıyorum.

Ö5: Ben bazen gözlüğüm yüzünden bazı oyunlara giremiyorum, gözüme mesela top gelirse gözlüğüm kırılır. Ben bir kez bu olayı yaşamıştım ama bir şey olmadı, o yüzden oyunlara giremediğimde kendimi dışlanmış gibi hissediyorum.

Ö8: Dışlanmak, birisini bir şeye dâhil etmemek ve kendini kötü hissettiren bir şey. Kendimden biliyorum. Dışlanmak insanı çok kötü hissettirir.

Ö10: Dışlanmak bence bir kişi beni dışlarsa zaten bende bir problem yoktur ya da yanlışlıkla bir şey yaptıysan dışlanma ihtimalin var. Ben dışlanmak nedir biliyorum çünkü bir kere benim en sevdiğim arkadaşım beni dışladı. O zaman ben de en yakın arkadaşıma küstüm, nedenini bilmeden beni dışladı.

Ö11: Bence dışlanmak, kötü bir şey, ben çok fazla dışlanan biri değilim ama nadiren yaşıyorum.

Ö13: Dışlanmak ise bir toplumda yanına almayanlar. Ben dışlandığımda üzgün, kızgın hissederim.

Ö14: Bir kişiyi atmak. Mesela bir oyunda oynuyorsun ve arkadaşların seni dışlıyorlar. Sen bu oyunu yapamazsın diye dışlıyor, ben olsam kendimi çok kötü hissederim.

Ö16: Dışlanmak bence çok kötü bir şey. Çünkü bir arkadaşın başka arkadaşınla oyun oynarken seni dışlıyorsa kendini kötü hissediyorsun.

Ö17: Oyunda dışlanıyorum çünkü ben sevmediklerini düşünüyorum ve aralarına almıyorlar, beni arkadaşları gibi görmüyorlar ve benim kalbimi kırıyorlar. Beni oyunlarında dışlıyorlar ve dalga geçiyorlar.

Ö24: Yani benim için kötü bir şey çünkü eğer bir kardeş **dışlanırsa** o onu üzer ve bence dışlanmasın ve de benim için çok kötü, üzücü ve ağlatıcı bir şey bence.

Ö25: Sevilmemek; ailen veya arkadaşların tarafından **dışlanmak**, ilgi görmemek, sevmemektir.

Ö26: **Dışlanmak**; ailede size özen göstermeyen ve sizi aileden saymamak ve bayağı kötü hissedilir. Ailem beni asla dışlamaz fakat arkadaşlarım beni oyunlarda dışlıyor.

Ö27: Farklı olduğunu düşündüğün zaman kendini **dışlanmış** olduğunu düşünüyorsun, üzülüyorsun ve kendini kırılmış bir vazo gibi hissediyorsun ama ne olursa olsun karakterinden, fiziksel özelliğinden dolayı kendini farklı düşünme. **Dışlandığın** anda kendini sevilmediğinin ve kalbinin kırıldığını hissedersin. Kendi kendine acaba neden ben dışlandım diye içten içten kendini yersin, bunu çok iyi biliyorum.

Ö29: Dışlanmak beni ağlatacak kadar kötü bir his getirir, dışlanmayı hiç istemem.

Ö33: Dışlanmak arkadaşınız oyun oynarken sizi dışladığında kendinizi hiç mutlu hissetmezsiniz. Fiziksel karakter mesela; arkadaşınız illa çirkin diye onunla oynamamamıza gerek yok, önemli olan dış güzellik değil, iç güzellik.

Ö34: Bir insanı dışlamak kötü bir şeydir. İnsanlar size ilgi göstermez, sizi sevmez bu da insanı üzer.

Ö38: Dışlanmak, ben arkadaşlarımla oyun oynarken birisiyle kavga ettim ve beni oyundan çıkardılar. Ben kenarda onları izledim. Dışlanmak böyle bir şey.

Ö39: Başkaları tarafından istenmeyen, istenilmeyen. Örnek; oyunu iyi oynayamadığım için dışlandım.

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında BİÖ tablosundaki “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna cevap veren öğrenciler, dışlanmakla ilgili kişisel beklentilerini veya okudukları kitaplarda yer alan karakterlere yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö1: **Dışlanmasın**, eleştirilmesin, farklı olsun, ben kitaptan bunları öğrenmek istiyorum. Beklentilerim bunlar.

Ö2: Bu kitaptan **dışlamak**, eleştirmek, kusur aramak gibi şeyleri yapmamayı veya bunlara maruz kalmamayı öğrenmek istiyorum. Bunun sebebi; bunlara maruz kaldığımda üzülüyorum. Eğer fark etmeden insanları üzüyorsam değişmek istiyorum. Eğer şu an bunları sık yapıyorsam acilen değişmem veya bana yapıyorsa karşı tarafın değişmesini istiyorum.

Ö3: Kim onun hakkında ne, neler konuştuğunu, kimin konuştuğunu. **Dışlanmak** istemesin, benim gibi olmasın. Hiç kimse onu dışlamasın, eleştirmesin ve hiç kimse onun kendisini kötü hissettirmesine izin vermesinler. Çünkü aynı şeyler onların da başlarına gelirse ah biz ne yapmışız, keşke hiç öyle şey yapmasak hem arkadaşını endişeye düşürüyor hem de kendisini kötü hissettiriyor. Çünkü birisi onun hakkında konuşsa kendisini çok hem de çok kötü hissettiriyor.

Ö4: Bunların (**dışlamak**, farklılık, eleştirilmek, kusurluluk) kötü bir şey olmadığını. Tembel hayvanın yaşantısını ve ne tür zorluklar çektiklerini.

Ö6: Bu kitaptan tembel hayvan hakkındaki düşüncelerimin değişmesini istiyorum, onun tembelliğinin neden olduğunu, neden herkesin onu **dışladığını** görmek istiyorum. Neden öyle olduğunu görmek istiyorum, neden sadece o. Hayvanlardan dışlanıyor, eleştiriliyor, bunun nedenini öğrenmek istiyorum.

Ö7: Dışlanmanın nasıl bir şey olduğunu öğrenmek isterim çünkü her zaman benimle alay ediyorlar.

Ö8: Birisinin dışlanınca nasıl hissettiğini merak ediyorum. Kötü bir şey söylersek hissettiklerini...

Ö13: Hayvanlar alemini daha yakından tanımak istiyorum. Neden bizi dışlıyorlar?

Ö16: Dışlanmanın kötü bir şey olduğunu onu dışlayan kişinin de anlamasını isterdim.

Ö17: Dışlanıyor mu acaba, nasıl olacağını... Oyun oynamıyor, arkadaşları onunla dalga geçiyor, oyunda dışlıyor mu? Tembel hayvanı aralarına almıyorlar mı, acaba tembel hayvanın kalbini kırıyorlar mı, tembel hayvan üzülüyor mu acaba? Yoksa onu seviyorlar mı, onu sevmiyorlar mı, yorum yapıyorlar mı?

Ö22: Benim bu kitaptan beklentilerim; bu kızın **dışlanmaması**, ablasıyla yani aliesiyle iyi vakit geçirmesi.

Ö24: Ben Volante'nin dışlanmamasını istiyorum. Ben dışlanmamışlığı ve dürüstlüğü öğrenmek istiyorum. Olumlu değil çünkü hikâyede dışlanmakla ilgili şeyler diyor. Ama inşallah hikâyenin sonunda dışlanmak diye bir şey olmaz yani güzel, dışlanmayacak bir hikâye olur inşallah sonlara doğru.

Ö25: Bence küçük kız **dışlanır**. Çünkü ablası ondan büyüktür, yani ablası küçük kız kardeşini dışlamasıdır.

Ö29: Bunlar (farklı olmak, **dışlanmak**, sevilmemek, ayrımcılık) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü kapak sayfasından belli oluyor, beklentim yüksek.

Ö30: Kitaptan beklentilerim; hayatımda değişiklik yapabilir çünkü kitap bizi davranış olarak değiştirebilir. **Dışlandığımı** hissediyorum ama bu kitap bana öğretecek, artık dışlanmayayım diye bu kitaptan.

Ö33: Benim bu kitaptan beklentim, benim hayatımda şöyle bir olumlu etki bırakabilir, arkadaşını **dışlamamak**, arkadaşlarına ilgi göstermek, ayrımcılık yapmamak.

Ö36: Volante'nin ailesi tarafından **dışlandığını**. Sakarlığı yüzünden dışlanması. En sonunda hedefine ulaşması.

Ö38: Benim bu kitaptan beklediğim Volante'yi ilk başlarda dışlıyorlar ve sonra Volante'nin değerini anlayınca herkes artık çok mutlu ve çok huzurlu oluyor.

Ö39: Asla vazgeçmememiz gerektiğini, ayrımcılık yapılmadığını, **dışlanmadığınızı**, ayrımcılık yapıldığında ne yapacağımızı, ilgi görmediğimizde ne yapacağımızı görmek isterim.

Bir öğrenci, BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrendim?” sorusuna verdiği cevapta dışlanma/dışlama kavramına ilişkin çıkarımını dile getirmiştir.

NE ÖĞRENDİM?

Ö38: Arkadaşlarımla oyun oynarken onları dışlamamayı ve onlarla açık sözlü olmayı öğrendim.

Okuma sonrası etkinliklerinden olan “Ben çözerim.” etkinliği kapsamında bir öğrenci, okunan kitaptaki kahramanın durumunu açıklarken dışlanma durumuna değinmiştir:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Kitaptaki As ve ormandaki arkadaşının yavaş diye nitelendirmeleri.

Kitabın çözümü: Yavaş olduğu için hep dışlanmıştır ama bazı kişilerin bilmediği neden ve özellikleri vardır, bu özellikleri bilmeden önce problem vardı ama öğrendikten sonra yok oldu.

Benim çözümüm: Ninesinin ve dedesinin yerinde olup niye As'ın böyle davrandığını sorar bu da olmazsa koşu bandı alıp onu hızlı koşmaya alıştırırdım.

Benim engelim: As nedeni söylemek istemezse olmaz ve yol çalışması olup elektrikler kesilirse koşu bandı çalışmaz. (Ö9)

Dışlanma temasına yönelik bulgulara katılımcıların büyük oranda kendi durum ve duygularını merkeze aldıkları görülmektedir. Aileleri ve arkadaşları tarafından dışlanmaya

maruz kaldıklarını dile getiren katılımcılar özellikle oyunlardaki dışlanmalarına vurgu yapmışlardır. Çocukların sosyal ilişkiler kurmasında oyunun taşıdığı önem göz önünde bulundurulduğunda, dışlanmakla ilgili bu duygu ve deneyimlerin onların sosyal gelişimleri üzerinde etkisi olacağı tahmin edilebilir. Katılımcıların okudukları kitaplardan dışlanmaya yönelik beklentilerini ve tahminlerini dile getirdikleri ifadelerde; dışlanmakla yüzleşme ve mücadele etmeye yönelik beklentilerin, dışlanmanın hiç gerçekleşmemesine yönelik beklentilere kıyasla ağırlıkta olması, onların bu olumsuzlukla başa çıkma konusunda istekli olduklarını düşündürmektedir. Bu istek kitaplara olan merakı teşvik edecek ve ilgiyi olumlu yönde etkileyecektir.

4.2. Ayrımcılık Temasına Ait Bulgular:

Katılımcılar, okuma öncesi etkinlikleri kapsamında BİÖ tablosunda bulunan “Ne biliyorum?” sorusuna cevap olarak genel tanımlamalarda bulunmuşlar ve verdikleri örneklerde, kardeşlik ilişkisinden ve ebeveynlerinin kardeşleriyle kendilerine olan farklı yaklaşımlarından söz etmişlerdir. Katılımcılardan biri engelliliğe ilişkin bir örnek sunarken biri ise cinsiyet ayrımına dikkat çekmiştir:

NE BİLİYORUM?

Ö24: *Ayrımcılık; bence bir insanın diğer insanı istememesi çok üzücü ve kırıcı bir olay ve ben çok üzülüyorum.*

Ö27: *İlgi görmediğinde sana karşı ilgisiz davranan kişiler olur ve **ayrımcılık** yaptıklarını düşünürsün. Ayrımcılık seni başkalarından küçük görmek demektir bence.*

Ö29: ***Ayrımcılık** görüyorum, ailem bana ayrımcılık yapıyor. Örneğin; kardeşime daha çok ilgi gösteriyor.*

Ö30: *Bana göre farklı olmak **ayrımcılık** demek. Erkek kızı ayırmak.*

Ö31: *Ayrımcılık bana göre; seni başkasından ayırmak. Örnek; sen dergi almışsın, elinde okuyorsun. Fakat kardeşinin gelip elinden alması, anne babanın ise “o küçük, ona ver” demesi.*

Ö32: *Bir işte bir kişiye haksızlık, aynı imkânı vermemek.*

Ö33: *Ayrımcılık mesela ailenle alışverişe gidiyorsun ama sadece kardeşine alıyorlar işte bu ayrımcılıktır. Ayrımcılık kendini çok kötü hissettirir. Kendini hiç sevmiyorlar gibi düşünürsün, bence ayrımcılık böyle bir şey.*

Ö34: *Ayrımcılık, insanların eşit şekilde olmayacak bir biçimde ilgi göstermeleri veya sevmemeleri.*

Ö38: İnsanlar engelli kişileri ayırıyor; normal, engeli olmayan insanlarla oyun oynuyor, ayrımcılık yapıyorlar.

Ö39: Aynı maddeleri almama, aynı maddeleri vermeme. Örnek; büyük olduğum için annemler bana ayrımcılık yapıyorlar.

Katılımcıların bir bölümü, ayrımcılık kavramını dışlanmak ile doğrudan ilişkilendirerek açıklamışlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö21: **Ayrımcılık**; bir kişiyi aramıza almamak, onu dışlamak. Dışlanmak, içinde bir **ayrımcılık** duygusu vardır. Ayrımcılık, insanda değersizlik duygusu oluşturur. Benim bu kitaptan beklentim kitabın bize gizli mesajlar vermesi. Mesela **ayrımcılık** veya farklılık kelimelerinin nasıl bir duygu hissettirdiğini anlatıyor.

Ö22: **Ayrımcılık**; dışlanmakla aynı.

Ö25: **Ayrımcılık**; bir kimsenin ya da kimselerin seni sevmemesi, seni dışlaması ve seni ezmesidir.

Ö36: **Ayrımcılık** bana göre şöyle bir şey; bir insanın seni sevmemesi, dışlaması.

Ö40: **Ayrımcılık** bence insanların farklı sebeplerden dolayı dışlanmasıdır.

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna yanıt olarak katılımcılar, ayrımcılıkla ilgili kendilerine yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö29: Bunlar (farklı olmak, dışlanmak, sevilmemek, **ayrımcılık**) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü kapak sayfasından belli oluyor, beklentim yüksek.

Ö33: Benim bu kitaptan beklentim, benim hayatımda şöyle bir olumlu etki bırakabilir, arkadaşını dışlamamak, arkadaşlarına ilgi göstermek, **ayrımcılık** yapmamak.

Ö39: Asla vazgeçmememiz gerektiğini, **ayrımcılık** yapılmadığını, dışlanmadığımızı, ayrımcılık yapıldığında ne yapacağımızı, ilgi görmediğimizde ne yapacağımızı görmek isterim.

“Ben çözerim.” etkinliği kapsamında bir katılımcı, kitabın konu aldığı problemi açıklarken kahramanın yaşadığı sorunu ayrımcılık üzerinden aktarmıştır:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Kitaptaki problem Volante'ye ait. Anneannelerine gideceklerdi, Paulo ağladı, annesi Volante'ye kızdı, ayrımcılık sanıp kaçtı. Anne babası, ablası, Tessa fark etmedi. Eşlin ve Massimo ile tanıştı, ailesi anons yaptı ve üçü danışmaya gitti, mutlu bir olayla olayı çözdüler.

Kitabın çözümü: Eşlin ve Massimo ile tanıştı, sohbet ettiler, Volante Eşlin ve Massimo'dan yardım alıp bu problemi çözdü.

Benim çözümüm: a) Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım olarak çözerdim b) Ben Volante'nin yerine kaçmam ailemin benimle ilgilenmediğini söylerim.

Benim engelim: a) Havalimanındaki insanlar yardım etmedi b) Ailem beni dinlemedi ve ilgilenmedi. (Ö30)

Ayrımcılık temasıyla ilgili, katılımcıların verdikleri örneklerde ağırlıklı olarak ailelerinden ve kardeşleri karşısında uğradıkları ayrımcılıktan söz ettikleri görülmüştür. Okul ve sınıf ortamında ayrımcılığa uğradığını vurgulayan bir öğrencinin olmaması dikkat çekicidir.

4.3. Eleştirme/Eleştirilme Temasına Ait Bulgular:

Eleştirilmeye ilişkin bulguların bir bölümünü okuma öncesi etkinlikleri kapsamında öğrencilere yöneltilen sorulara alınan cevaplar oluşturmaktadır. Öğrencilerden bazıları fiziksel özelliklere yönelik eleştirileri dile getirmişlerdir:

SORU-CEVAP

“Mesela ben futbolu fazla sevmem, basketbolu severim ama arkadaşlarım ben futbol oynamayıp sevmediğim için benimle dalga geçiyorlar, üzülüyorum.” (Ö9)

“Ben voleybol oynamıyorum, dalga geçiyorlar ama futbol oynayabiliyorum.” (Ö18)

“Eskiden arkadaşlarım saçımın rengiyle dalga geçiyorlardı.” (Ö23)

“Ben küçükken ilk kez sokağa çıktım. Biraz korkuyordum. Arkadaşlarım benimle dalga geçiyorlardı. Bir süre sonra dalga geçmemeye başladılar. Sonra ben bu duruma alıştım.” (Ö5)

“Ben bazı oyunları oynayamadığım için benimle dalga geçtiklerinde rahatsız oluyorum.” (Ö17)

“Ben biri ile tartıştığımda duygusal oluyorum ve ağlayasım geliyor. Ben kendimde bu durumdan şikâyetçiyim.” (Ö21)

“Futbol oynamayı çok seviyorum ama akrabalarım bana erkek olarak bakıyor fakat ben kızım. Ailem futbol konusunda kendimi geliştirmemi istiyor. Ben de çok istiyorum fakat akrabalarım hep kötü **eleştiri** yapıyor. Bu yüzden futbol oynamayı bırakmayı düşünüyorum.” (Ö9)

“Annem, babam ve ablam çok konuşuyorsun diye **uyarıyorlar**. Ben çok konuşmamaya gayret ediyorum.” (Ö11)

“Bir de benim gözüm bozuk değil ama yine de sevdiğim bir gözlüğüm var onu takıyorum, onu takınca dört göz diyorlar.” (Ö1)

“Benim iki tane var ama biri kendi düşüncem biri de başkalarının bana dediği. Kendi düşüncem; galiba ben bazen kendimi... Somurtunca kendimin itici olduğunu düşünüyorum bazen de gözlük taktığımda alt sınıftakiler bana dört göz diyor.” (Ö14)

“Kilom nedeniyle ailem ve arkadaşlarım tepki gösteriyorlar. Ama ben reklamlarda oynadığım için kilom olumlu olabiliyor.” (Ö16)

Alınan cevaplardan bir bölümü cinsiyetlere özgü eleştirilere yöneliktir:

SORU-CEVAP

“Çok bir şey değil ama eski sınıfımda bazı kişiler en sevdiğim renk mavi diye dalga geçiyorlardı.” (Ö5)

A: Neden?

“Mavi erkek rengi diye.

Birkaç öğrenci: Yoo...”

“Benim de en sevdiğim renk mavi diye benimle de dalga geçiyorlardı.” (Ö6)

“Öğretmenim ben futbol oynamayı çok seviyorum, ailem de bunu geliştirmemi istiyor ama akrabalarım bana erkek olarak bakıyor, ben de bu yüzden futbolu bıraktım.” (Ö9)

A: Tekrar başlamayı düşünmüyor musun?

“Hayır.” (Ö9)

A: Ama çok fazla kadın futbolcu var.

“Ama erkek oyunu olarak bakıyorlar, ben de parçalanmış hissediyorum kendimi, o yüzden bıraktım.” (Ö9)

Öğrencilerden yalnızca kendilerine yöneltilen eleştirilere değil, çevrelerindeki kişileri hangi konularda eleştirdiklerine yönelik bilgi vermeleri istendiğinde; daha çok arkadaş çevrelerine/akranlarına ilişkin yorumlarda bulundukları görülmüştür:

SORU-CEVAP

“Arkadaşım bana çok küsüyor, çok küsüyor diye arkasından şey yapıyorum.” (Ö12)

“Okulda öğretmenlerim bana hak vermeyince hak almadan cevabı söylüyorum. Bu huyumdan rahatsız oluyorum.” (Ö12)

“Arkadaşım şarkıların yarısını sallıyor ona şey oluyorum.” (Ö15)

“Sınıfta birkaç kişi kendini çok iyi oynuyor sanıyor ama kötü oynuyorlar.” (Ö10)

“Hocam bu sınıftan biri ama ona hiç söyleyemediğim; sürekli öyle kendine karşı iyi bir şey söyleyip duruyor, kendini beğenmişlik yapıyor, hiç sevmiyorum onun o özelliğini.” (Ö3)

“Bizim sitede bir kız var, benden bir yaş büyük, belki de iki yaş olabilir; on iki yaşında olmasına rağmen kendisine hep on üç-on dört diyor ve büyük davranıyor. Çok küfür ediyor, o yüzden onu hiç sevmiyorum, çok kötü davranıyor.” (Ö7)

“Ben arkadaşlarımla sürekli kavga etmek zorunda kalıyorum. Hem de durduk yerde, onlar kendilerinin hep iyi yaptıklarını sanıyorlar. Ama aslında hiç öyle değil, sürekli benim kalbimi kırıyorlar.” (Ö6)

Öğrencilerin BİÖ tablolarında, okuma öncesi etkinlikleri kapsamında, “Ne biliyorum?” sorusuna verdikleri cevapların bir kısmında eleştirilmek ile ilgili görüşleri, bir kısmında ise bu görüşlere ek olarak kendi tecrübeleri bulunmaktadır:

NE BİLİYORUM?

*Ö1: Benim fikrime göre insanlar **eleştiriliyor**. Çünkü tembel olduğu için, yavaş oldukları için biz onları eleştiriyoruz. Eleştirilen insanlar üzülüyorlar ama söyleyen kişiye belli etmiyorlar. İnsanlar dışlanabiliyor. Çünkü oyunda oynayamıyor diye dışlanıyor. Ama dışlanan insan çok üzülüyor.*

Ö2: Bazen insanlar eleştirilere maruz kaldıkları için kendilerini kusurlu hissedebilirler.

Ö6: Eleştirmek; eleştirmek herkesin hoşlanmadığı bir şeyle ilgili konuşmak ve böyle olunca insanlar çok üzülür.

Ö7: Eleştirilmek bana göre birilerinin sizinle alay edilip gülünmesi.

Ö8: Eleştirmek, birisinin yaptığı şeyden konuşmak. Eleştirmek insanı farklı görmek gibi.

Ö9: Birisine yorumlarda bulunan (olumlu ya da olumsuz) şeye eleştiri denir.

Ö11: Eleştirilmek karşı tarafı üzebiliyor ve kırabiliyor. Çünkü karşı tarafa yanlışlarını söylüyoruz.

Ö12: Eleştirilmek, bir insan senin farklılığını ya da bir şeyini “o kötü bir özellik öyle yapmamalı” gibi şeylere eleştirilmek denir.

Ö16: Mesela boyunuzun kısa olmasını, çok konuşmamızı, hiç konuşmamamızı eleştirmek kötü bir şey ve eleştirilen kişi kendini kötü hisseder.

Öğrencilerin bir bölümü, eleştirilmek kavramıyla ilgili ifadelerinde kendilerine yönelik eleştirilere ve bu eleştiriler karşısındaki hislerine yer vermişlerdir. Bu ifadelerden bir kısmında fiziksel özelliklere, bir kısmında ise kişilik özelliklerine yönelik eleştirilerle karşılaşmışlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö3: Tuzaklar hazırlıyorlar ve bana kendimi suçlu, kötü hissettiriyorlar ve ben şışkoyum diye beni dış görünüşümle eleştiriyorlar. Ben onlara yapmıyorum çünkü eleştirmek çok kötü olduğu için. Arkadaşlarım bana karşı çok somurtkan davranıyorlar ama öbürlerine öyle davranmıyorlar. Üç kişiyle dolaşırken iki kişi aralarında konuşuyorlar, bu da beni eleştiriyorlar gibi zannettiriyor ve ben çok üzülüyorum.

Ö4: Eskiden çok şeyimi eleştirirlerdi. Ama kendimi düzelttim. Babam saçımın ön kısmını uzatma isteğimi çok eleştiriyor ve buna çok üzülüyorum. Bana Allah seni kız yaratmak istese yaratırdı diyor ve başkaları da aynı duyguyu yaşıyordur.

Ö10: Benim vücudumla ilgili eleştiri yapılmasından nefret ederim, mesela kilomdan, boyumdan ve suratımdan (gözlük).

Ö14: Yani ben bunu çok iyi biliyorum. Mesela bana diyorlar ki “küçük boylu, karınca” falan diyorlar.

Ö15: Duygusal olduğum için eleştirilmek.

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında, “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen cevapların bir bölümünde katılımcılar; okudukları kitaplardan eleştiriye, eleştirilmeye yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu beklentilerin bir kısmı katılımcıların kendilerine, bir kısmı ise kitap kahramanına yöneltilmesi muhtemel eleştirilere duyulan merakla ilişkindir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö1: Dışlanmasın, **eleştirilmesin**, farklı olsun, ben kitaptan bunları öğrenmek istiyorum. Beklentilerim bunlar.

Ö2: Bu kitaptan dışlamak, **eleştirmek**, kusur aramak gibi şeyleri yapmamayı veya bunlara maruz kalmamayı öğrenmek istiyorum. Bunun sebebi; bunlara maruz kaldığımda üzülüyorum. Eğer fark etmeden insanları üzüyorsam değişmek istiyorum. Eğer şu an bunları sık yapıyorsam acilen değişmem veya bana yapılıyorsa karşı tarafın değişmesini istiyorum.

Ö3: Kim onun hakkında ne, neler konuştuğunu, kimin konuştuğunu. Dışlanmak istemesin, benim gibi olmasın. Hiç kimse onu dışlamasın, **eleştirmesin** ve hiç kimse onun kendisini kötü hissettirmesine izin vermesinler. Çünkü aynı şeyler onların da başlarına gelirse ah biz ne yapmışız, keşke hiç öyle şey yapmasak hem arkadaşını endişeye düşürüyor hem de kendisini kötü hissettiriyor. Çünkü birisi onun hakkında konuşsa kendisini çok hem de çok kötü hissettiriyor.

Ö4: Bunların (dışlamak, farklılık, **eleştirilmek**, kusurluluk) kötü bir şey olmadığını. Tembel hayvanın yaşantısını ve ne tür zorluklar çektiklerini.

Ö6: Bu kitaptan tembel hayvan hakkındaki düşüncelerimin değişmesini istiyorum, onun tembelliğinin neden olduğunu, neden herkesin onu dışladığını görmek istiyorum. Neden öyle olduğunu görmek istiyorum, neden sadece o. Hayvanlardan dışlanıyor, **eleştiriliyor**, bunun nedenini öğrenmek istiyorum.

Ö7: Eleştirilmek nasıl bir şey onu öğrenmek istiyorum çünkü her zaman her yerde kilomdan dolayı dalga geçip duruyorlar.

Ö12: Başkalarını daha az kişileri **eleştirmek**, insanların farklılıkları ile dalga geçmemek. Ben de artık insanlar ile görüşmelerini değil, iç görüşmelerini öğrenmek istiyorum.

Ö15: Bu kitapta iyiliğin ne olmasını öğrenmeleri bütün dünyayı iyilik saçması, sonra da tembel hayvanların eleştirilmemesi ve bütün insanların eleştirilmemesini istiyorum.

Ö16: Mesela yavaş olduğu için eleştirildiğinde onun nasıl bir kötü hissettiğini öğrenmek istedim.

“Ben çözerim.” etkinliğinde yer alan ve temayla ilgili olan ifadelerden biri Uçan Kız Volante kitabını okuyan katılımcılardan birine aittir. Katılımcı, kitapta yer alan sorun için kendi bulduğu çözüme engel olarak yargılanma endişesini belirtmiştir. Bu etkinlikle ilgili

tema altındaki diğer ifadeler ise Ormandaki Arkadaş kitabını okuyan katılımcılar tarafından dile getirilmiştir:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Kitaptaki problem Volante'nin kendinin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Volante sevildiğini ama ailesinin onu telaş arasında unutmasından sonra anonslar yaparak onu sevdiklerini hatırlamasını sağlayarak çözüm bulmuştur.

Benim çözümüm: a) Ailemle bu konuyu konuşurum b) Kafamı dinlemek için güvendiğim birine anlatırım c) Ailemle yaşadığım güzel anıları hatırlarım.

Benim engelim: a) Ailem beni dinlemeyebilir. Dinleseler bile beni kale almazlar b) Güvendiğim kişi beni yargılayabilir. Benim düşüncemi aileme ve onun ailesine söyleyebilir c) Yaşadığım güzel anıların en sonunda kötü şeyler olabilir. (Ö27)

Problem: Kitabı okuduğumuzda şunları anladım. As ormanda bir arkadaş bulmuştur ve arkadaş olmuştur. İkisi de aynı olması onu sevindirmiştir.

Kitabın çözümü: As bir gün ailesi As'ı eleştiriyor yavaş olduğu için bir gün As ormanda arkadaş bulmuş ve arkadaş olmuşlar.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım akıllı olmaya çalışırdım ve ailemi hayal kırıklığına uğratmazdım.

Benim engelim: Bu problemi çözerim ama ya ninem veya dedem inanmazsa bana bilmiyorum. (Ö10)

Problem: Kitaptaki problem yavaşlığın tembellik demek olmadığı, insanları, canlıları tanımadan kulaktan dolma bilgilerle eleştirmememiz gerektiğidir. As da başta dedesi ve ninesi tarafından eleştiriliyordu. Yavaş Hayvan'ı da eleştiriyordu. Fakat sonra eleştirmeyi bıraktı. Yavaş Hayvan onun hayatını kurtardı.

Kitabın çözümü: Kitapta As dereye düştüğünde Yavaş Hayvan onu yüzerek kurtardığı için problem çözüldü.

Benim çözümüm: Ben dedesi olsaydım As'ı bu şekilde eleştirmezdim. Yavaş Hayvan olsaydım Yavaş olmanın kusur olmadığını gösterirdim.

Benim engelim: Ninesi eleştirebilirdi. As yavaşlığın kötü olduğunu düşünebilirdi. As ikna olmayabilirdi. (Ö2)

Problem: Kitapta tembel hayvanın (Yavaş Hayvan'ın) kusurlarıdır. Yani Yavaş Hayvan yavaş olduğu için onunla dalga geçmeleri ve As onun gibi olduğu için aynı kusurlarıyla eleştiriliyor.

Kitabın çözümü: Tembel hayvanın kusurları dışında iyi yönleri var. Bunun gibi bir sürü şey olduğu için Yavaş Hayvan oldu.

Benim çözümüm: Ben bu problemi As'ın yerinde olsam daha dikkatli olup tembel olmamaya çalışırdım. Dedesi yerinde olsaydım da kızı üzmemek için öyle demezdim.

Benim engelim: Dedesi As'a inanmayıp onun tembel olmayacağına inanmaz. Dedesi As'a öyle demeyi unuttur ve As'ın kalbi kırılır. (Ö12)

Eleştirme/eleştirilme temasına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların yakın çevreleri olan aile ve arkadaşlarından gelen eleştirileri vurguladıkları görülmüştür. Özellikle erkek öğrenciler daha çok futbolla ilgili aldıkları eleştirileri aktarır veya buna yönelik eleştirilerde bulunurken yalnızca bir kız öğrenci futbol oynamayı sevdiği için çevresi tarafından eleştirildiğini ve bu sebeple futbol oynamayı bıraktığını belirtmiştir. Cinsiyete yönelik eleştirilerden biri de bir erkek öğrencinin saçını uzatma isteği karşısında babasının verdiği tepkidir.

Öğrencilerin eleştiride bulundukları kişiler arasında, bulundukları yaş aralığında arkadaşlık ilişkilerinin öneminin artmasıyla ilişkili bir biçimde, arkadaşlar ve akranlar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin okuyacakları kitaplardan eleştiri temasına yönelik beklentilerinde hem kendilerini hem de kitap kahramanlarını korumaya ilişkin aktarımlarda bulundukları görülmüştür. İfadelerde yalnızca kendilerinin/kahramanların eleştirilmekten korunmasına değil, kendi çevrelerini eleştirmekten sakınma isteklerine de rastlanmıştır. Öğrencilerin kahramanla bağ kurdukları ve onlara karşı korumacı bir yaklaşımda oldukları; kendileriyle ilgili olarak ise hem eleştiride bulunmamak hem de eleştirilmemekle ilgili beklentilerini aktardıkları görülmüştür.

4.4. Kusurlu Olma Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında yapılan soru-cevap etkinliklerinde, öğrencilerden kendilerinde kusur olarak gördükleri veya çevreleri tarafından kusur olarak tanımlanan özelliklerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çoğu fiziksel kusur olarak tanımlandıkları özelliklerini dile getirmişlerdir:

SORU-CEVAP

“Hocam, kilolarım...” (Ö16)

“Futbolu çok oynayamamam.” (Ö3)

“Ben bu okula 3. sınıfta gelmiştim, eski sınıfımda boyum kısa olduğu için... Onunla dalga geçiyorlardı.” (Ö7)

“Hocam kilomdan dolayı herkes benimle dalga geçiyor.” (Ö16)

“Hocam gözlüğüm...” (Ö13)

“Hocam yakışıyor bence.” (Ö18)

“Mesela öğretmenim, bazen benim fiziksel özelliklerimden, konuşmalarımın rahatsız oluyor bazı kişiler.” (Ö11)

“Fazla konuşuyorum.” (Ö10)

“Benim sol ayağım sağ ayağımdan daha büyük, bir türlü ayakkabı bulamıyoruz, annemler çok sinir oluyorlar.” (Ö2)

A: Bir insanın fiziksel özelliği; örneğin boyunun kısa olması, onun dışlanması için bir sebep mi?

“Hayır, kendini kötü hissetmesi için hiçbir sebep yok, o bir özür değildir.” (Ö5)

“Öğretmenim bence yeterli bir sebep değil. Mesela bir oyunda bir kişi boyun kısa olduğu için seni oyunda istemiyorsa çok kötü değil ama birden fazla kişi istemiyorsa o çok kötü hissettirir.” (Ö1)

A: Peki kilonun bir etkisi olabilir mi? Biriyle kilolu olduğu için neden dalga geçilir ki?

“Şişko diyebilirler, onun gururuyla oynayabilirler, oyunlara almazlar, hız gerektiren oyunlarda onu dışlarlar.” (Ö8)

A: Peki çok meraklı olduğun için kendini kötü hissediyor musun?

“Bazen hissediyorum, bazen hissetmiyorum ama genellikle kötü hissetmiyorum.” (Ö9)

A: Neden kötü hissetmiyorsun?

“Çünkü meraklı olmak güzel bir duygu.” (Ö9)

“Karanlıktan çok korkuyorum.” (Ö13)

“Öğretmenim herkesin bir şeye karşı korkusu vardır, benim korkum örümceklere, böceklerle... Karanlıktan korkanlar olabilir, ben de çocukken çok korkuyordum ama şimdi düzeldi. Çünkü korkuları yendim.” (Ö17)

BİÖ tablosunda bulunan “Ne biliyorum?” sorusuna cevap veren öğrencilerin bir kısmı; kusur, kusurlu olmak gibi kavramları tanımlamışlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö2: Kusurlu görüldüğünü düşünen insanlara kendini kusurlu hissettirecek bir şeyler söylenmiştir.

Ö7: Kusurlu olmak bana göre birisinin senin olumlu ya da olumsuz şeylerini konuşması.

Ö9: Kusur, eleştiri yapılarak diğer kişinin senin hakkında fiziksel ya da karakter olarak edilen söz.

Ö11: Bence kusur, karşı tarafın söylediği kötü alışkanlıklarımızdır.

Ö12: Kusurlu olmak, bir insanın kişisel şeyleriyle dalga geçmek gibi veya fiziksel şeylerini eleştirmeye denir.

Öğrencilerin bir bölümü kusurlu olmayla ilgili açıklamalarında kusurlu hissetmeye veya hissettirilmeye yönelik ifadelerle de yer vermişlerdir:

NE BİLİYORUM?

Ö4: Başkasının kusuruyla dalga geçmemeli, onları örtmeliyiz.

Ö6: Kusurlu olmak; herkesin bizim kusurlarımızla ilgili konuşmaları, bu durum her insanı kötü hissettirir. Ben başka insanlara yaparken üzülüyorum, kesin başkaları da üzülüyordur. Herkesin bir kusuru vardır, kimse bununla dalga geçmemeli. Ama ben başkalarını çok eleştirmem.

Ö8: Kusurlu olmak, birisine kulağın çok büyük, çok alıngansın ya da çok cimrisin gibi şeyler söyleyip onu üzme. Kusurlu görünmek/olmak, dünyanın en kötü hissi.

Ö14: Yani ben. Küçük boylu olmak, çok konuşmam, sonra zayıf olmam.

Ö15: Bazılarından biraz düşük alınca üzülüyorum, aşırı alınganım. Bazı büyükler bana Kara Mehmet'in kızı diyorlar. Kalemin arkasını yiyorum.

Ö16: Bazı kişiler seni küçük görüyor, çok geveze olduğunu düşünüyorsa o kusurlu görülen kişi kendini kötü hisseder.

Ö17: Bana kel diye dalga geçiyorlar ve benim kalbim kırılıyor ve üzülüyorum.

Ö18: Yazımın kötü olması, insanların benden zeki olması. Çarpma bölme bilmiyorum, herkes biliyor. Bir şeyleri öğrenemem, insanlarla arkadaş olmakta zorlanıyorum. Öğretmenin bahsettiğinden anlamıyorum. Bir şeyi öğrenmek istiyorum ama olmuyor. İnsanların beni anlayamaması... Bunların hepsini yaşayınca ölmek istiyorum.

Öğrencilerin bir bölümü, kitaptan temayla ilgili beklentilerini belirlemek için BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrenmek istiyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlarda, kendilerine ve ana karaktere yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö2: *Bu kitaptan dışlamak, eleştirmek, **kusur aramak** gibi şeyleri yapmamayı veya bunlara maruz kalmamayı öğrenmek istiyorum. Bunun sebebi; bunlara maruz kaldığımda üzülüyorum. Eğer fark etmeden insanları üzüyorsam değişmek istiyorum. Eğer şu an bunları sık yapıyorsam acilen değişmem veya bana yapıyorsa karşı tarafın değişmesini istiyorum.*

Ö4: *Bunların (dışlamak, farklılık, eleştirilmek, **kusurluluk**) kötü bir şey olmadığını. Tembel hayvanın yaşantısını ve ne tür zorluklar çektiklerini.*

Ö11: *Bu kitabın hepimizi yaptığımız kötü davranışlardan uzaklaştıracağını ve bizleri daha arkadaşsever yapacağını düşünüyorum. Umarım kitap bizi kötü davranışlarımızdan uzaklaştırır.*

Ö16: *Diğerlerini küçük görmenin çok kötü olduğu için kusurlu hissetmesini ve onun nasıl hissettiğini öğrenmek isterdim.*

BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrendim?” sorusuna verilen yanıtlarda, öğrencilerin kusurlar ve kusurlulukla ilgili olarak kendilerine ve çevrelerine ilişkin çıkarımlarda bulundukları görülmüştür. Bu yanıtlarda, kişilerin kusurlarının veya başkaları tarafından kusur olarak nitelendirilen özelliklerinin yanında, kendilerini olumlu anlamda öne çıkaran özelliklerinin de bulunduğu vurgulanmıştır:

NE ÖĞRENDİM?

Ö4: *Kusurları olanların iyi yönleri, tembel olanların hızlı yönleri olduğunu öğrendim.*

Ö11: *Herkes kendini kusursuz bulsa da başkalarına göre kendisinde de bir kusur olabiliyormuş ve herkes bir konuda başarısızken başka bir konuda başarılı olabiliyormuş.*

Ö12: *Başka insanların kusurlarını öngörüp onu eleştirmemeyi. İnsanlarının kusurlarını değil onların iç güzelliklerini düşünüp tanıyıp o şekilde arkadaş olmak. Bir de onlara yaptığımız (kusurları eleştirmek) hareketlerin kendimize nasıl olacağını düşünerek empati kurardım.*

“Ben Çözerim” etkinliğinde kusurluluk temasına yönelik bulguların büyük çoğunluğu Ormandaki Arkadaş kitabına ilişkindir. Bu kitapta öne çıkan iki karakterin, As ve Yavaş

Hayvan'ın, kendilerini öne çıkaran özellikleri çevreleri tarafından “tembel” olarak nitelendirilmeleri, dolayısıyla belirgin bir “kusur” taşımalarıdır. Bu sebeple öğrenciler tanımladıkları ve çözüm aradıkları problemlerde bu kitaba sıklıkla atıfta bulunmuşlardır:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Tembel olurlar, tembel hayvan ve As da tembeldir. Dedesi ve anneannesi tembel olduğunu düşünüyorlar.

Kitabın çözümü: Tembel hayvan çok iyi yüzücüdür tembel hayvan.

Benim çözümüm: As'a yardım eder, ona arkadaş olurdum ve tembelliğini geçirirdim.

Benim engelim: As'ın fikri tembel hayvana her gün yanına geleceğim der, engel dedesi As'ı götürmeyebilir. (Ö17)

Problem: As'ın ailesinin onun tembel olduğunu düşünmesi. Yavaş hayvana tembel hayvan denmesi.

Kitabın çözümü: -

Benim çözümüm: Elimden geleni yaparak tembel olmadığımı kanıtlamaya çalışırdım.

Benim engelim: Bir şeyin benim yapmam ama mesela dedeme yemek yapsan eşinin yaptığını düşünür ve başarısız olur. (Ö13)

Problem: Tembel hayvan yavaş olan bir hayvan. Yavaş olduğu için ve tırnakları çok uzun olduğu için As kendini ona benzetip onunla arkadaş oluyor. Suyu girdiğinde ve çıktığında aynı değildi. Yeşil olup kelekler ondan uzaklaşmıştı.

Kitabın çözümü: Tırnakları uzun olması, yavaş olması, tembel olması, suya girince yeşil olması ve As'la arkadaş olması.

Benim çözümüm: -

Benim engelim: As tembel hayvanın yanına gitmek için eline ip alıp yollara koyarak gidiyor. Sonra tembel hayvan onunla örgü örüp As evin yolunu kaybediyor, evi bulamıyor. Akşam dışarıda kalıyor. Keşke örgü ördürmeseydi tembel hayvan. (Ö5)

Problem: Tembellik ve yavaşlığın aynı olmaması. Her yavaşın tembel olmadığını ve yavaşlar, tembeller hakkında dalga geçmemeliyiz. Onları sevdikçe yaptıkları şeyleri daha rahat anlayabiliriz. Mesela yavaş hayvan tırnakları uzun olduğu için kolay külah örebiliyor ve hızlı yüzebiliyor ama yavaş yürüyor.

Kitabın çözümü: Tembelliğinin her zaman kötü olmadığı, mesela As'ı kurtarmaya giderken çok yavaştı ama suya vardığında babası gibi çok hızlı yüziyordu.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım; tembelliğimi kanıtlamaya çalışırdım. Mesela yavaş olduğumu düşünseler daha hızlı olmaya çalışırdım. Tembel hayvan olsam çok üzülürdüm ama yaptıklarım şeylerden gurur duyardım. Dedem benim tembel olduğumu düşünür ben de onu çözerim.

Benim engelim: Dedemle konuşmayı denerdim ama dedem benimle konuşmak istemezdi. Bu benim için bir engeldi. Ya da koşmaya çalışsam ev küçük olurdu ben de dışarı çıkardım tüm engelleri kaldırmaya çalışırdım. (Ö6)

Problem: Bir hayvan ve çocuğun tembel olmaları ve yakınlarının şikâyetçi olması.

Kitabın çözümü: As'ın göle düşüyor ve boğuluyor ve yavaş hayvan hızlıca göle girip As'ı kurtarması. Tırnaklarının uzun olması ve bu sayede çok güzel As'a külâh örmesi.

Benim çözümüm: Ben ninenin yerinde olsaydım As'ı daha çok çalıştırırdım. As'ın yerinde olsaydım da daha çok çalışırdım.

Benim engelim: As'ın bir süre sonra sıkılması ya da ninesinin As'ı çalıştırmayıp üstünde durmaması olabilir. (Ö11)

Problem: As'ın babasının ve annesinin yurt dışında olduğu ve As'ın okula gitmediğini, dedesinin ve ninesi As'ı okutmak istiyorlardı.

Kitabın çözümü: Ayının hızlı uzun tırnaklarıyla ördüğü külâh ve As için suya atlayıp hızlıca yüzip As'ı kıyıya götürüp geriye gitti.

Benim çözümüm: Tembel olduğu için ön yargılı olmazdım ve tembel ama çok hızlı külâh örüyor, hızlı yüziyor, ondan dolayı onların gözüne girip kendimin tembel olmadığını kanıtlardım.

Benim engelim: Babamın, annemin, dedem ve ninem yemeklerini yapmaya çalışırım ama ocak yanmaz, tüp gelir sebzeleri doğrarken elimi keserim. Ninemin külâhını yaparken elime şiş battı ve ben zorlukları yendim ve onlara tembel olmadığımı kanıtladım. (Ö3)

Problem: Kitaptaki As ve ormandaki arkadaşının yavaş diye nitelendirmeleri.

Kitabın çözümü: Yavaş olduğu için hep dışlanmıştır ama bazı kişilerin bilmediği neden ve özellikleri vardır, bu özellikleri bilmeden önce problem vardı ama öğrendikten sonra yok oldu.

Benim çözümüm: Ninesinin ve dedesinin yerinde olup niye As'ın böyle davrandığını sorar bu da olmazsa koşu bandı alıp onu hızlı koşmaya alıştıırırdım.

Benim engelim: As nedeni söylemek istemezse olmaz ve yol çalışması olup elektrikler kesilirse koşu bandı çalışmaz. (Ö9)

Problem: Kitaptaki problem yavaşlığın tembellik demek olmadığı, insanları, canlıları tanımadan kulaktan dolma bilgilerle eleştirmememiz gerektiğidir. As da başta dedesi ve ninesi tarafından eleştiriliyordu. Yavaş Hayvan'ı da eleştiriyordu. Fakat sonra eleştirmeyi bıraktı. Yavaş Hayvan onun hayatını kurtardı.

Kitabın çözümü: Kitapta As dereye düştüğünde Yavaş Hayvan onu yüzerek kurtardığı için problem çözüldü.

Benim çözümüm: Ben dedesi olsaydım As'ı bu şekilde eleştirmezdim. Yavaş Hayvan olsaydım Yavaş olmanın kusur olmadığını gösterirdim.

Benim engelim: Ninesi eleştirebilirdi. As yavaşlığın kötü olduğunu düşünebilirdi. As ikna olmayabilirdi. (Ö2)

Problem: Kitaptaki problem As'ın ninesi ve dedesinin onun tembel olduğunu düşünmeleri ve yavaş hayvanın tembel olduğunun düşünülmesi.

Kitabın çözümü: Yavaş Hayvan'ın hızlı yüzebilmesi, dereden As'ı kurtarması sayesinde çözüldü.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım nineme ve dedeme okul olan bir yere taşınmamızı ya da annem ve babamın beni buradan almasını isterdim.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesi burada kalmamızı söyleyebilir. İkinciye ise annesi ve babası uzak bir iş yerinde, ikisi de çalışıyor ve evleri yok olabilir. (Ö16)

Problem: Kitaptaki problem As'ın tembel olması, maymunun tembel değil yavaş olması ve tembellik konusu problemi.

Kitabın çözümü: Kitapta ikisinin de tembel olduğunu düşünüyorlar ama As'ın arkadaşı uzun tırnaklarıyla hemen külâh ördüğünde çözülmüştür.

Benim çözümüm: Ben olsam problemi tembel ve yavaş olmamaları için uyarırım.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesine gidip ben tembel ve yavaş değilim dediğinde bile hiç dedesi ve ninesi hiç inanmıyorlardı. Bu yüzden As'ın önünde engel olduğu için kendisi de üzülüyor. (Ö1)

Problem: Kitapta tembel hayvanın (Yavaş Hayvan'ın) kusurlarıdır. Yani Yavaş Hayvan yavaş olduğu için onunla dalga geçmeleri ve As onun gibi olduğu için aynı kusurlarıyla eleştiriliyor.

Kitabın çözümü: Tembel hayvanın kusurları dışında iyi yönleri var. Bunun gibi bir sürü şey olduğu için Yavaş Hayvan oldu.

Benim çözümüm: Ben bu problemi As'ın yerinde olsam daha dikkatli olup tembel olmamaya çalışırdım. Dedesi yerinde olsaydım da kızı üzmemek için öyle demezdim.

Benim engelim: Dedesi As'a inanmayıp onun tembel olmayacağına inanmaz. Dedesi As'a öyle demeyi unuttur ve As'ın kalbi kırılır. (Ö12)

Problem: Yavaş koşması, denizde hızlı yüzmesi, tembel olması.

Kitabın çözümü: As'ı kurtarması, yavaş olması, eğer maymun hızlanırsa kelebek arkadaşları da hızlanır ve kaçarlar. O yüzden tembel hayvan yavaş olarak kalıyor.

Benim çözümüm: Çalışmasını isterdim. Gayret etmesini söyledim.

Benim engelim: Eğer anneannesi veya dedesi şöyle derse: As sen tembelsin, hiçbir şey yapamazsın, hep tembel olarak kalırsan ne olacak hı, hiç düşünmedin; derse bu onun engelidir. (Ö14)

Problem: As ile Yavaş Hayvan neden aynı özelliğe sahip? Çünkü As uzun bir yere gitmeye üşeniyor ve Yavaş Hayvan da doğuştan yavaş.

Kitabın çözümü: İkisi de tembel denirken sonra ikisi de yavaş olduğunu öğrendi.

Benim çözümüm: Ben As'ın sadece yavaş olduğunu kanıtlamak için onları ormana götürürdüm.

Benim engelim: Her aklıma geleni yapıp en sonuna kadar pes etme. (Ö7)

Problem: Uçan Kız Volante adlı kitabın problemi Volante'nin yaramazlıkları, Volante'nin hataları.

Kitabın çözümü: Bu kitabın çözümü Volante havalimanından anne babasının yanından kaçıp 1 saat geçtikten sonra bütün ailenin anons edip bütün aile Volante sevdiğini anlatması.

Benim çözümüm: a) Anne ve babası Volante'yi bulup "kızım" diye bağıırıp sarılmaları ve barışmaları b) Volante ailesiyle ilgili şeyleri, anılarını, fotoğraflarını hatırlayıp ailesinin yanlarına gitmesi

Benim engelim: Anne babasının Volante'ye "kızım" diye bağıırırken Volante başkasının elini tutup kaçması b) Volante hayaller kurarken onu birisinin kaçırması (Ö22)

Öğrenciler, kusurlara dair ifadelerinde öncelikle ve genel olarak kendilerinin veya başkalarının kusur olarak nitelendirdikleri fiziksel özelliklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kusurluluk konusunda fiziksel özelliklere ağırlık vermeleri, bunu akranlarına da yansıtmaları bulundukları gelişim dönemi ile ilişkilendirilebilir. Öğrenciler kendi

kusurlarına dair sorulara genel olarak fiziksel özellikleri ile ilgili cevaplar verseler de kavramın kendisine ilişkin tanımlamalarında daha kapsayıcı ifadeler kullanmışlardır.

Öğrencilerin okudukları kitaplardan kusurlara yönelik beklentilerinde, kitapta yer alan karakterlerle birlikte kendi kazanımlarına da odaklandıkları görülmüştür. Temayla ilişkili olarak öğrenciler daha çok *Ormandaki Arkadaş* kitabının ele aldığı probleme ve problemin çözümüne odaklanmışlardır. Öğrencilerin kendi geliştirdikleri çözüm önerilerinde iki yaklaşımın öne çıktığı görülmüştür. Bunlardan ilki, çözüm önerilerinde kitapta yer alan karakterlerin kusurlu bulundukları taraflarıyla olan mücadelelerine yer vermeleridir. Diğer ise aileyi bu mücadelede gösterdikleri çabaya ikna etme, onlardan onay alma arzularıdır. Etkinlik sonunda öğrenciler, kusurlarla ilgili, eksik veya hatalı olarak tanımlanan özelliklerin yanında bir kişiye, bir canlıya özgü ve onu özel kılan vasıfların da olduğunu belirtmişlerdir. Odak noktasının bu vasıflara yönelmesi, çocuğun öz değerine olan farkındalığını artırmasına, çevrelerine ve özellikle akranlarına da bu farkındalıkla yaklaşmasına yardımcı olabilir.

4.5. İlgisizlik Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen soru-cevap etkinliklerinde öğrenciler tarafından verilen yanıtlarda ilgisizlik temasına yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Yine okuma öncesi etkinlikler kapsamında, BİÖ tablosunda yer alan “Ne biliyorum?” sorusuna verilen yanıtlarda öğrencilerin ilgisizlik kavramını genel olarak sevilmemeye, sevmeme ve ayrımcılığa uğrama kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür:

NE BİLİYORUM?

Ö21: Sevmemek, **ilgisizlik** duymak.

Ö29: Sevilmemek hiç ama hiç hoşuma gitmez ama umurumda bile olmaz **ilgi görmemek**. Ailemden görüyorum zaten onun için çalışkanım. Ayrımcılık görüyorum, ailem bana ayrımcılık yapıyor. Örneğin; kardeşime daha çok **ilgi gösteriyor**.

Ö25: Sevilmemek; ailen veya arkadaşların tarafından dışlanmak, **ilgi görmemek**, sevmemektir.

Ö27: **İlgi görmediğinde** sana karşı ilgisiz davranan kişiler olur ve ayrımcılık yaptıklarını düşünürsün.

Ö31: Bana göre ilgi görmemek seni sevmeme hissi uyandırır. Örnek; annenin sen çok kötü bir şey yaptığın için sana bağırmasıdır.

Ö33: Seviilmemek, **ilgi görmemek**; bunlara bir örnek arkadaşlarınızla oyun oynuyorsunuz ama bir arkadaşınız sizin oynamanızı istemiyor işte bu arkadaşınızın sizi sevmesi ya da bu oyunu oynamanızı istemiyordur. Bu insanı çok kötü hissettirir.

Ö38: İlgi görmemek, mesela bir aile, anne ve babanın elinde telefon; çocuklar odasında oturuyorlar yani çocuklar ilgi görmemiş oluyor.

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen yanıtlarda öğrenciler, okuyacakları kitaplardan ilgisizlik teması ile ilgili kendi kazanımlarına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö33: Benim bu kitaptan beklentim, benim hayatımda şöyle bir olumlu etki bırakabilir, arkadaşını dışlamamak, arkadaşlarına **ilgi göstermek**, ayrımcılık yapmamak.

Ö39: Asla vazgeçmememiz gerektiğini, ayrımcılık yapılmadığını, dışlanmadığımızı, ayrımcılık yapıldığında ne yapacağımızı, **ilgi görmediğimizde** ne yapacağımızı görmek isterim.

Okuma sonrası etkinlikleri kapsamında, “Ben Çözerim” etkinliğinde öğrencilerin ilgisizlik temasıyla ilişkili olarak üzerinde durdukları problemlerin tümü *Uçan Kız Volante* kitabında yer almaktadır. Öğrenciler metnin ele aldığı ana problemi ilgisizlik teması üzerinden yorumlamışlardır:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Kitaptaki problem *Volante*’ye ait. Anneannelerine gideceklerdi, Paulo ağladı, annesi *Volante*’ye kızdı, ayrımcılık sanıp kaçtı. Anne babası, ablası, Tessa fark etmedi. Eşlin ve Massimo ile tanıştı, ailesi anons yaptı ve üçü danışmaya gitti, mutlu bir olayla olayı çözdüler.

Kitabın çözümü: Eşlin ve Massimo ile tanıştı, sohbet ettiler, *Volante* Eşlin ve Massimo’dan yardım alıp bu problemi çözdü.

Benim çözümüm: a) Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım alarak çözerdim b) Ben *Volante*’nin yerine kaçmam ailemin benimle ilgilenmediğini söylerim.

Benim engelim: a) Havalimanındaki insanlar yardım etmedi b) Ailem beni dinlemedi ve ilgilenmedi. (Ö30)

Problem: Bence kitaptaki problem, Volante'nin kendisini yalnız hissetmesidir. Ve diğer kardeşlerine daha çok ilgi göstermesini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Bence bu kitabın probleme çözümü Eşlin ve Massimo olmuştur. Çünkü kendi ailelerinden bahsedip Volante'ye ders vermişlerdir.

Benim çözümüm: a) Ben olsam bu probleme eski ve güzel anılarımı hatırlamaya çalışırım b) Sakinleşmesi gerektiğini söyledim ve gözlerini kapatması gerektiğini söyledim.

Benim engelim: a) Eski ve güzel anılar yerine kötü anılarımızı hatırlamak b) Sakinleşmesi gerekirken sinirinin artması (Ö35)

Problem: Volante kendini sanki hiç kimse sevmiyormuş gibi düşünüyor. Volante kendisini ilgi görmemiş diye düşünüyor.

Kitabın çözümü: Havaalanından kaçarak ailesinin onu sevdiğini anlamış ve olay bitmiş.

Benim çözümüm: a) Bu durumu aileme söyledim. b) Onların beni anlaması için uygun davranışlar gösterirdim. c) Kardeşim suçluysa ve bana suç atıyorlarsa hakkını savunurum. d) Tessa ablam olsa ona derdim ki "ben senin kardeşin değil miyim, bana eşyalarını vermelisin".

Benim engelim: a) Ama sen haksızsın diyebilir. b) Bana kızım nasıl davranıyorsun diyebilir. c) kardeşim yalan söyleyebilir. d) Tessa'yla kavga çıkabilir. (Ö31)

Problem: Volante'nin ilgisizlikten dolayı kaçması.

Kitabın çözümü: Eşlin'in Volante'yi sakınleştirip Massimo'nun Volante'yi ikna etmesidir.

Benim çözümüm: a) Volante'ye ilgi göstermek b) Onun var olduğunu ispatlamak c) Onunla kavga etmemek d) Ama eğer ben Volante olsaydım, hatamı anladığım an geri döner ve yaptıklarım yüzünden özür dilerdim.

Benim engelim: a) İşimiz olduğu için ilgi gösterilmeyebilir. b) Meşgul olduğumuz için onu unutabilir. c) Nedensiz bile olsa huzursuzluk çıkarması d) Geri dönemeyip gidince bana kızacaklar diye endişelenmek. (Ö38)

İlgisizlik temasına ilişkin bulgular incelendiğinde bu kavramı daha çok sevmemek ve sevgisizlik, ayrımcılık gibi kavramlarla bağlantı kurarak açıklayan öğrencilerin, aileleri ve arkadaşları üzerinden örneklendirmelerde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin bu temayla ilgili aktarımları daha çok okuma öncesi etkinliklerine ilişkindir. Okuma sonrası

etkinlikleri kapsamında ise “Ben Çözerim” etkinliğinde bu temayla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Bu etkinlikte temaya yönelik olarak *Uçan Kız Volante* kitabının öne çıkması, kitabın ele aldığı problem ile ilgilidir. Kitabın kahramanı olan Volante’yi ailesinden kaçma kararı alması için harekete geçiren sebep, ailesinin kendisiyle ilgilenmediğini düşünmesidir. Okuma sonrası etkinlikler kapsamında, BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrendim?” sorusuna gelen yanıtlarda ilgisizlik temasına yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum; öğrencilerin ilgisizlik kavramını daha çok, önceden de belirtildiği gibi, başta sevmemek olmak üzere ayrımcılık, dışlanmak gibi kavramlar ile bir arada yorumlamalarından kaynaklanabilir.

4.6. Sevilme Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesi gerçekleştirilen soru-cevap etkinliklerinde sevilme temasına yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Fakat yine okuma öncesinde BİÖ tablosunda yer alan “Ne biliyorum?” sorusunu cevaplayan öğrenciler; sevilme kavramını tanımlarken bu eylemin kendilerinde yarattığı duygulara da yer vermişlerdir. Öğrencilerin bu kavramı açıklarken verdikleri örnekler, yakın çevreleri olan aileleri ve arkadaşları ile ilgilidir. Aynı zamanda bu kavramın sıklıkla ilgi görmemek, ilgisizlik kavramları ile ilişkilendirildiği görülmüştür:

NE BİLİYORUM?

Ö21: **Sevmemek**, ilgisizlik duymak. Sevilmemek, kendine değer verilmediğini düşünür.

Ö22: **Sevilmemek**; mesela anneniz size hiç ilgi göstermiyor, hep kardeşinizle ilgileniyor gibi. Beni birisi sevmese ben kahrolurum, üzülürüm, kendimce bir köşeye geçip ağlarım.

Ö24: Bence çok ama çok kötü bir duygu, bir insanı dıştan sevmek gibi yapmak ama içinden şeytan gibi sevmeyen bir kız çıkması, bence çok kötü ve üzücü bir durum.

Ö25: **Sevilmemek**; ailen veya arkadaşların tarafından dışlanmak, ilgi görmemek, sevmemektir.

Ö26: **Sevilmemek**; ailede anne ve baba sizi sevmiyor anlamına gelir ve bayağı kötü hissedilir. Ailem beni tek çocuk olmamdan dolayı çok seviyor fakat arkadaşlarım beni sevmiyor.

Ö27: Dışlandığın anda kendini **sevilmediğinin** ve kalbinin kırıldığını hissedersin. Kendi kendine acaba neden ben dışlandım diye içten içten kendini yersin, bunu çok iyi biliyorum. Sevilmemeyi yaşamadığım için bilemiyorum.

Ö29: **Sevilmemek** hiç ama hiç hoşuma gitmez ama umurumda bile olmaz ilgi görmemek. Ailemden görüyorum zaten onun için çalışkanım.

Ö30: Sevilmemek; beni beğenmiyorlar.

Ö32: Bir kişiye saygı veya sevgi duyulmaması.

Ö33: Sevilmemek, ilgi görmemek; bunlara bir örnek arkadaşlarınızla oyun oynuyorsunuz ama bir arkadaşınız sizin oynamanızı istemiyor işte bu arkadaşınızın sizi sevmesi ya da bu oyunu oynamanızı istemiyordur. Bu insanı çok kötü hissettirir.

Ö36: Sevilmemek bana göre şöyle bir şey; birisi tarafından bilinmemek, tanınmamak sevilmemek.

Ö37: Bir insanın seni sevmemesi, bir arkadaşının oyun oynarken seni sevmeyip seni oyundan çıkarması, ailenin seni sevmemesi.

Ö39: Başkaları tarafından sevilmeyen, hoşlanılmayan. Örnek; engelli olduğu için toplum arasında sevilmiyordu.

BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen yanıtlarda sevilme temasına ilişkin bulgulara nadiren rastlanmıştır. Verilen cevaplardan birinde, kitaptan sevilme temasına yönelik beklenti, diğer temalara ilişkin beklentiler ile birlikte ifade edilmiş, ayrı olarak öne çıkarılmamıştır:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö29: Bunlar (farklı olmak, dışlanmak, **sevilmemek**, ayrımcılık) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü kapak sayfasından belli oluyor, beklentim yüksek.

Okuma sonrası etkinlikleri kapsamında BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrendim?” sorusunu yanıtlayan bir öğrenci, kendine ve yakın çevresine ilişkin bir çıkarımını dile getirmiş ve kitap sayesinde çevresindeki kişilerin eylemlerini sevgisizlikle ilişkilendirmediğini, bu kişilerin sevgilerini her zaman açıkça davranış hâline getiremediklerini belirtmiştir:

NE ÖĞRENDİM?

Ö25: Kendim ve çevremle ilgili herkesin birbirini sevdiğini fakat davranışlarıyla belli edemediğini öğrendim.

Öğrencilerin “Ben çözerim.” etkinliğinde sevilme temasına yönelik ele aldıkları sorunlar, *Uçan Kız Volante* kitabına ilişkindir. Öğrenciler, bu kitapta üzerinde durulan

temel problemin Volante'nin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesi olduğunu dile getirmişlerdir. *Ormandaki Arkadaş* kitabında bu temaya yönelik bulguya rastlanmamıştır:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Kitaptaki problem Volante'nin kendinin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Volante sevildiğini ama ailesinin onu telaş arasında unutmasından sonra anonslar yaparak onu sevdiklerini hatırlamasını sağlayarak çözüm bulmuştur.

Benim çözümüm: a) Ailemle bu konuyu konuşurum b) Kafamı dinlemek için güvendiğim birine anlatırım c) Ailemle yaşadığım güzel anıları hatırlarım.

Benim engelim: a) Ailem beni dinlemeyebilir. Dinleseler bile beni kale almazlar b) Güvendiğim kişi beni yargılayabilir. Benim düşüncemi aileme ve onun ailesine söyleyebilir c) Yaşadığım güzel anıların en sonunda kötü şeyler olabilir. (Ö27)

Problem: Volante'nin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Volante'nin kaçtığı için anons yapılması. Anonsta herkesin Volante'yi çok özlediğini söylemesi

Benim çözümüm: a) Olaya iyi yanından bakardım b) Ailemin beni özlediğini varsayardım c) Volante'nin annesi olsaydım kızıma sıcak davranıp sorunlarını bana söylemesini isterdim.

Benim engelim: a) Eski kötü anılarımı hatırlayabilirim b) Ya özlemediyse, diye düşünüyor olabilirim c) Kızım sırcı biri olup bana hiçbir sırrını anlatmayabilir. (Ö25)

Problem: Volante kendini sanki hiç kimse sevmiyormuş gibi düşünüyor. Volante kendisini ilgi görmemiş diye düşünüyor.

Kitabın çözümü: Havaalanından kaçarak ailesinin onu sevdiğini anlamış ve olay bitmiş.

Benim çözümüm: a) Bu durumu aileme söyledim. b) Onların beni anlaması için uygun davranışlar gösterirdim. c) Kardeşim suçluysa ve bana suç atıyorlarsa hakkını savunurum. d) Tessa ablam olsa ona derdim ki "ben senin kardeşin değil miyim, bana eşyalarını vermelisin".

Benim engelim: a) Ama sen haksızsın diyebilir. b) Bana kızım nasıl davranıyorsun diyebilir. c) kardeşim yalan söyleyebilir. d) Tessa'yla kavga çıkabilir. (Ö31)

Problem: *Volante'nin kendisine haksızlık yapılması idi. Bir gün Volante ve ailesi havaalanına gittiler. Volante ve ailesinin anonsu işitildi. Ailesi gitti, Volante ortada kaldı. Volante kendisinin sevilmediğini düşünüyordu.*

Kitabın çözümü: *Volante havaalanında yeni arkadaşlar ediniyor. Volante, arkadaşları ile sohbet ettikçe ailesine özlem duyuyordu. Sonra bir anons işitilir. Ailesi, Volante'ye çok üzülmiştir. Volante, arkadaşları sayesinde ailesinin yanına dönmüştür.*

Benim çözümüm: *a) Ben olsam ailemi gizlice takip ederdim. b) Ailemin beni aramasını beklerdim. c) Kendimi kontrol edip saklanırdım.*

Benim engelim: *a) Havaalanı görevlisine yakalanmak. b) Ailemin beni bulamaması. c) Saklanacak yer bulamamak. (Ö32)*

Öğrenciler, sevilme kavramına ilişkin tanımlamalarında, aileleri ve arkadaşlarından söz ettikleri örneklere ve sevilmediklerini düşündükleri durumlardaki hislerine yer vermişlerdir.

Sevilme temasına ilişkin bulgularda öğrencilerin genel olarak *Uçan Kız Volante* kitabına odaklandıkları görülmüştür. Kitabın ana karakteri olan Volante, ailesi tarafından yeteri kadar önemsenmediğini; kardeşlerine kıyasla daha az ilgi gördüğünü düşündüğü için ailesinden kaçma kararı almıştır. İlgili temalarda da belirtildiği gibi, öğrenciler sevgisizlik ve ilgisizlik kavramlarını birbirleri ile ilişkilendirerek yorumlamışlardır. Dolayısıyla Volante'nin ailesi tarafından ilgi görmediği düşüncesini, onlar tarafından yeterince sevilmediği olasılığı ile ilişkilendirmişlerdir. Bulgularda *Ormandaki Arkadaş* kitabına dair ifadelerin bulunmaması, bu kitabın temel problemi ile ilgilidir. *Ormandaki Arkadaş* kitabının kahramanları, sahip oldukları farklılıklar ve karakteristik özellikler sebebiyle güçlükler yaşamaktadır fakat bu güçlüklerin çevrelerindeki tezahürü farklı biçimlerde olmuştur. Sevilmemek, bu kitapta öne çıkan temalardan biri değildir.

4.7. Farklılıklar/Fiziksel ve Karakteristik Özellikler Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesi ve sonrası etkinlikler kapsamında öğrenciler tarafından doldurulan BİÖ tablolarından, araştırmacı günlükleri ve gözlemci notlarından ulaşılan bulguların bir kısmı farklılıklar, fiziksel ve karakteristik özelliklere yöneliktir.

Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında, öğrencilerden farklılıklara ilişkin bilgilerini ve görüşlerini paylaşmaları istenmiş, öğrenciler bu temaya ilişkin yorumlarını dile getirmiştir. Bu ifadelerin bir kısmına, soru-cevap etkinliklerinde öğrencilerden alınan yanıtlardan

ulaşılmıştır. Genel tanımlamaların yanı sıra, *Ormandaki Arkadaş* kitabının okunduğu çalışma grubunda öğrencilerden, farklılıkları insan-hayvan ilişkilendirmesi yaparak yorumlamaları da istenmiş ve öğrenciler farklı örneklendirmelerde bulunmuşlardır. Bu ilişkilendirmelerden bir kısmı fiziksel özelliklere yöneliktir:

SORU-CEVAP

“Ben kedi olmak isterdim. Çünkü kedileri çok seviyorum. Çok hoş geliyor, çok şirinler. Çok yumuşak tüyleri var.” (Ö16)

“Ben en çok köpek olmak isterdim, en sevdiğim köpek Golden. O kadar tatlı geliyorlar ki böyle, sarı tüyleri var. Bakışları çok güzel, sanki böyle, nasıl desem, çok mutlular gibi bakıyorlar.” (Ö4)

“Ben iki tane söyleyeceğim. Bir; çita olmak isterdim çünkü çok hızlı koşuyor. Bir de kuş olmak isterdim. Uçabiliyor.” (Ö15)

“Ben de iki tane söyleyeceğim. Birisi kaplan, yani bana... Aslan ya da kaplan diyecektim ama kaplan bana daha güzel geliyor zaten benim anaokulundan beri benim bir sürü kaplan falan oyuncaklarım var. İkincisi; karga.” (Ö3)

“Ben arkadaşlarımdan bir yaş küçük olduğum için kendimi kötü hissediyorum. Benim boyum arkadaşlarımdan kısa olduğum için üzülüyorum.” (Ö24)

“Mahalleteki erkekler benimle kiloluyum diye dalga geçiyorlar ve bu da beni üzüyor. Bununla okulda da dalga geçiyorlar. Çok yemek yiyorum. Annem, babam ve ablam çok konuşuyorsun diye uyarıyorlar. Ben çok konuşmamaya gayret ediyorum. Ben karanlıktan çok korkarım. Olumlu; okul birincisi olmak için çok çalışıyorum. Zeki ve okuduğunu anlayan bir kızım. İnatçıyım ve birazcık gıcık da olabilirim ama çok iyi kalpli bir kızım.” (Ö11)

“Voleybolda çok kötü olduğumdan arkadaşlarım beni oyuna almazlardı. Futbolda iyi olduğum için hocam beni hep takımda oynatıyor. Ailem istediğim çoğu şeyi yapıyor.” (Ö32)

“Ben sınıf arkadaşlarımdan biraz kısa olduğumdan bu durum beni çok üzüyor ve beni küçük düşürüyorlar ve ben bu sebepten dolayı da çok üzülüyorum.” (Ö21)

“Benim olumlu özelliğim, resim yapmak ve gerçekten çok güzel kara kalem resimleri yaparım.” (Ö25)

“Kilom nedeniyle ailem ve arkadaşlarım tepki gösteriyorlar. Ama ben reklamlarda oynadığım için kilom olumlu olabiliyor.” (Ö16)

“Kendimi, yabancılar karşısında utanıp kendimi ifade etmekte kararsız kalıyorum.”
(Ö29)

“Yeteneğim şiir yazmak, şiir yazınca kendimi hem mutlu hissediyorum hem de rahatlıyorum.” (Ö28)

*“Ben **futbolda çok iyiyim** ama arkadaşlarım beni takıma almıyor.”* (Ö19)

*“**Futbol oynamayı çok seviyorum** ama akrabalarım bana erkek olarak bakıyor fakat ben kızım. Ailem futbol konusunda kendimi geliştirmemi istiyor. Ben de çok istiyorum fakat akrabalarım hep kötü eleştiri yapıyor. Bu yüzden futbol oynamayı bırakmayı düşünüyorum.”* (Ö9)

Soru-cevap etkinliklerinde *Ormandaki Arkadaş* kitabını okuyan çalışma grubunda bulunan öğrencilerden, insan-hayvan ilişkilendirilmesinde, sevdikleri hayvanların karakteristik özelliklerine yönelik farklılıklara vurgu yapmaları istendiğinde, öğrenciler çeşitli hayvanlara ait özellikleri vurgulamışlar ve tercihlerinin sebeplerini açıklamışlardır. Bu sebepler arasında özgür olma, güçlü olma, bağımsız olma, sempatik olma gibi niteliklerin öne çıktığı görülmüştür:

SORU-CEVAP

“Hocam ben de köpek çünkü özgürler.” (Ö14)

“Kediler de özgür.” (Ö18)

“Hocam kurt. Çünkü hem güçlüler hem de özgürler hocam, istediklerini yapabiliyorlar.” (Ö10)

“Benim iki tane var, ikisini de söyleyebilir miyim? Birincisi kurt çünkü özgür ve hiçbir şeyin baskısı altında kalmıyor. İkincisi ise kaplan çünkü çok güçlü.” (Ö2)

“Hocam ben kedi veya köpek olmak isterdim ama ikisinde de yavru olmak isterdim. Yani hocam yavru olmak bir değişik. Çok tatlılar. Daha sempatik geliyorlar.” (Ö20)

“Ben köpek olmak isterdim. Onların yüzleri böyle çok tatlı oluyor. Bir de uysal oluyorlar.” (Ö17)

Soru-cevap etkinliklerinde öğrencilerden kendilerini *Ormandaki Arkadaş* kitabının karakterlerinden Yavaş Hayvan ile ilgili ilişkilendirmeleri istendiğinde farklı görüşlerle karşılaşmıştır:

SORU-CEVAP

“Ben tembel hayvan olmak isterdim. Günün yarısından çoğunu uyuyarak geçirmek isterdim çünkü sadece yemek yiyip uyuyorlar.” (Ö13)

“Ben de isterdim. Çünkü çok yavaşlar, bence çok iyi. Üşenip de fazla hızlı gidemiyorsun bu çok iyi bir şey.” (Ö12)

“Ben istemezdim. Genellikle ben günümü ya bir şeyler yaparak geçiriyorum ama onlar mesela bizim iki adım gittiğimiz yere onlar on adımda mı yirmi adımda mı ne gidiyorlar. Bir de onlar hep uyuyor, ben uyumayı da sevmem.” (Ö18)

“Onlar diyor ya üşengeç olmak çok iyi. Ben de ... gibi hep enerjik olmak istiyorum. Mesela bir yerden geliyorum, evde beş dk. geçiyor ne yapacağım şimdi diyorum. Ben enerjğim, o yüzden tembel hayvan olmak istemezdim.” (Ö14)

“Ben de istemezdim. Çok yavaş gidiyorlar, bir de çok şeyler, hep uyuyorlar. Ben hep gezmek falan isterdim, çok sıkılıyorum ben hiçbir şey yapmamaktan.” (Ö15)

“Ben de istemezdim. Bir yere gitmeyince benim canım sıkılır.” (Ö10)

“Ben de istemezdim. Çok tembel oldukları için ve insan olsalardı hiç ders çalışmazlardı.” (Ö11)

Öğrenciler kendilerini güçlü hissettikleri özellikleriyle ilgili düşüncelerini soru-cevap etkinlikleri kapsamında dile getirmişlerdir. Bu özellikler arasında farklı spor türlerine ilişkin becerilerin öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte birçok öğrenci, zihinsel becerileri konusunda kendilerini güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir:

SORU-CEVAP

“Babamdan sonra evin en güçlüsü benim, o yüzden bütün işleri ben yapıyorum ve yoruluyorum. Sınıfta da en hızlı koşan benim diye düşünüyorum galiba.”

“Sınıfta en çok şarkı bilen benim ve en hızlı kitap okuyan benim. Şiir... Ezberlenecek ne varsa...”

“Hocam futbol...”

“Hocam benimki de arkadaşıminki gibi ama ben daha çok böyle aile içi, mesela bir anı geçiriyorsun o daha çok aklımda kalıyor.”

“Mesela ben küçüklüğümde beri ne yapsam, mesela buraya taşındım falan, küçüklüğümde beri bu zamana kadar her şeyi hatırlıyorum.”

“Hafızamın kuvvetli olduğunu düşünüyorum.”

“Hocam futbol... Hızlı koştuğumu düşünüyorum bir de iyi oynadığımı düşünüyorum, bazıları ama kötü oynuyorsun diyorlar.” (Ö19)

“Benim mesela elim küçük ama mesela voleybolda bir etkisi oldu, daha fazla top oynamayı sevebiliyorum, iyi hissetmiyorum ama voleybolda daha fazla iyi oluyor.”

“Ben voleybolu iyi oynadığımı düşünüyorum. Benim de ellerim normal ama ben de iyi oynadığımı düşünüyorum. Bir de dille yapılan değişik hareketler var ya onların hepsini yapabiliyorum.”

“Ben, fiziksel özelliklerimin, başka mesela, hiç bilmediğim bir şeylerin, basketbol, kursuna gittim, iki haftada kavrayabilirim onu. Çünkü ben çok paten kaymak istiyordum küçüklüğümde, ondan sonra pateni aldık biz, ben kayamadım, dört tekerlekli, kayamadım. Ondan sonra iki-üç yıl geçti, hiç kullanmadım onu. Ondan sonra onu iki tekerlekli yaptık büyüdüğüm için, ondan sonra birden ayağıma giyer giymez, bir saat alıştırma yaptıktan sonra kaymaya başladım. Ben tenis kursuna gidiyorum bazı arkadaşlarımla beraber, tenis kursuna gittiğimden beri çok hızlı kavradığımı ve çok hızlı geliştiğimi düşünüyorum.”

“Benim hafızam da iyi, ben de bayağı bir şarkı biliyorum.”

“Bizim sınıfta X var, yavaş koşuyor ama genellikle herkese çalmasını atmasını ve pasını vermesini biliyor.”

“Ben basketbolda iyiyim.”

“Ödevlerimi hemen yaptığım için kendimden memnunum. Her gün test çözdüğüm için kendimden memnunum.”

“Ben çok konuşuyorum, bazen sorun yaşayabiliyorum. Çok meraklıyım, bu yüzden her şeyi merak ediyorum ve sorun yaşayabiliyorum. Çok hiperaktifim ve bu yüzden sorun yaşayabiliyorum. Benimle dalga geçiyorlar, boyumla, yaşım ile ilgili. Meraklıyım, zekiyim, çalışkanım, macera kitaplarını okumayı severim.”

“Ben voleybolda iyi olduğumu düşünüyorum.”

Farklılıklar/fiziksel ve karakteristik özelliklere ait bulguların bir kısmı, BİÖ tablolarından elde edilmiştir. Bu bulguların bazıları öğrencilerin “Ne biliyorum?” sorusuna

verdiği cevaplardan oluşmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü farklılıklarla ilgili genel tanımlamalarda ve açıklamalarda bulunmuştur:

NE BİLİYORUM?

Ö2: Bana göre farklılık kusur değildir. İnsanlar bir farklılıkları yüzünden kötü hissetmemelidir.

Ö6: Bence farklılık; herkesin farklı bir özellikleri olmasıdır. Herkesin farklı bir özelliği vardır ve kimse bununla alay etmemeli.

Ö9: Bir insanın diğer insandan ayıran özelliklerine farklılık denir.

Ö11: Bazen insanların fiziksel olarak bazen de karakter olarak güzel ya da kötü farklılıklar olabiliyor.

Ö16: Farklılık güzel bir şey olduğunu düşünüyorum. Çünkü farklı olunca diğerlerinin yapamadığı şeyleri yapabiliyoruz.

Ö21: Bir kişinin diğerinin özelliğiyle aynı olmaması. Farklılık, kendinde eksiklik duyar. Benim bu kitaptan beklentim kitabın bize gizli mesajlar vermesi. Mesela ayrımcılık veya **farklılık** kelimelerinin nasıl bir duygu hissettirdiğini anlatıyor.

Ö25: Bir insanın diğer insana veya insanlara karşı değişik, fiziksel veya karakter olarak değişik dış veya iç görünüşüdür.

Ö26: **Farklı** olmak; ailede anne ve babaya benzememek, bayağı kötü hissettirir.

Ö27: **Farklı** olduğunu düşündüğün zaman kendini dışlanmış olduğunu düşünüyorsun, üzülüyorsun ve kendini kırılmış bir vazo gibi hissediyorsun ama ne olursa olsun karakterinden, fiziksel özelliğinden dolayı kendini farklı düşünme.

Ö30: Bana göre **farklı** olmak ayrımcılık demek.

Ö32: Bir kişinin kendisinden eksik hissetmek.

Ö35: Farklı olmak, insanlardan farklı yaratılmaktır. Yani farklı olmak bir insanı çok seven bir arkadaşı olur ama bizim bizi çok seven bir arkadaşımız olmaz gibi bir şeydir. Farklılık insanın bir diğer insandan ayrı görünmesidir.

Ö37: İnsanlarla aynı olmamak, değişik olmaktır, kişisel eşyalarımızın aynı olmaması, fiziksel bedenlerimizin aynı olmamasıdır. Aynı kadın ve erkek gibidir.

Bazı öğrenciler ise cevaplarında fiziksel özelliklerle ilgili örnekleri öne çıkarmışlardır:

NE BİLİYORUM?

Ö7: Farklılık bana göre her insanın yüzü, gözü, eli, ayağının birbirinden farklı olması, düşüncelerinin, bakış açılarının farklı ya da değişik olması.

Ö8: Farklılık, birisinin farklı görünmesidir benim için. Farklılık, insanı çok kötü hissettirir.

Ö12: Farklılık bence bir insanda olan ama diğer insanda olmayan bir şeydir ve farklı olmayan insan, varlık yoktur. Mesela “uzun saç, mavi göz” gibi şeyler farklılıktır.

Ö14: Yani farklı olmak, yani büyük olmak, çok konuşmamak. Bir de ayağımın ve ellerimin büyük olmasını istiyorum ama çok büyük değil. Öyle şeyler. İtiraz etmem.

Ö15: Benim diğerlerinden ten rengi farklılığım.

Ö13: Farklılık bir insanın bir insandan daha değişik olması mesela fikirleri davranışları olabilir.

Ö20: Her kişiyle aynı olmayan şeyler. Örnek, saç rengi.

Ö22: Mesela ben esmerim, sen, yani o sarıdır bence. Farklı olmak bence güzel bir şey, farklılıklar hayata renk katar.

Ö24: Bence insanın farklı olması güzel ve kimse o kişiye karışamaz, isterse saç olmasın, isterse saç pembe olsun kimse o kişiye karışamaz ve o çok güzel ve sevinçli bir duygu.

Ö29: Farklı olmak insana kötü bir his olur, o kötü his şöyledir; diyelim kaşım yamuk, ben topluluk içine gidemem o hâlde çünkü insanların benimle dalga geçeceğini düşünürüm.

Ö34: Fiziksel farklılık; herkeste vardır ama ikiz çocuklarda olmaz. Mesela gözü mavi olması ama başka arkadaşının gözü kahverengi olması.

Ö36: Fiziksel özellikler bana göre şöyle bir şey; insanların seninle dalga geçmesi.

Ö38: Farklı olmak, mesela ben mavi gözlüyüm ama ailemin gözü kahverengi, ben sarışınım ama babamın saç rengi siyah. Farklı olsak bile birbirimizi çok seviyoruz.

Ö39: Aynı olmamak. Benzeri olmayan, aynı şeylere sahip olmamak. Örnek; benim gözüm mavi seninki ela.

Ö40: Farklı olmak bence, senin hakkında insanların ne düşündüğüdür. Hakkında ya karakteristik olarak ya da fiziksel olarak olabilir.

Farklılıklar/fiziksel ve karakteristik özelliklerle ilgili olarak BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verilen cevaplar arasında, öğrencilerin yapılacak etkinlik kapsamında söz konusu kavramlara yönelik bilgi sahibi olmak istedikleri noktalar ve beklentileri yer almaktadır:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö1: Bu kitaptan resimdeki hayvanın farklı olmasını isterdim çünkü tembel değil çalışkan olmasını öğrenmek istiyorum. Dışlanmasın, eleştirilmesin, **farklı** olsun, ben kitaptan bunları öğrenmek istiyorum. Beklentilerim bunlar.

Ö4: Bunların (dışlamak, **farklılık**, eleştirilmek, kusurluluk) kötü bir şey olmadığını. Tembel hayvanın yaşantısını ve ne tür zorluklar çektiklerini.

Ö5: Tembel olmak istiyorum, neden yani yavaş oldukları için tembel hayvan olmak istiyorum, ne bileyim benim hoşuma gitti biraz.

Ö7: Farklılık ne demek nasıl bir şey öğrenmek istiyorum çünkü arkadaşlarım hızlı koşuyor ama ben hızlı koşamadığım için bunu anlamıyorlar.

Ö9: Bilgilerimi tazelemek, bazı düşüncelerimi doğrulamak, yaptığımız kötülükleri anlamak, onları anlamak istiyorum. Onların neden öyle davrandığını anlamak istiyorum.

Ö10: Ben tembel hayvanı severim ama tırnakları çok uzun yine de çok şirinler ne bileyim seviyorum. Suratlarını yaşlılara benzettim bence yaşlılar da çok ama çok şirinler büyüyünce yaşlıların kalması için bakım evi almak istiyorum nedense.

Ö12: Başkalarını daha az kişileri eleştirmek, insanların **farklılıkları** ile dalga geçmemek. Ben de artık insanlar ile görüşmelerini değil, iç görüşmelerini öğrenmek istiyorum.

Ö14: Çok uykucular, sonra hep yavaş koşarlar. Zayıflar, çok uykucu olmak isterim. Ağaçtan ağaca zıplarlar, ben de. Sonra çok muz yiyorlar, ben de öyle. Küçük boylu, elleri falan küçük.

Ö16: Farklılıkların güzel bir şey olduğunu. Farklılık sayesinde diğerlerinin yapamadığı şeyleri yapabilmesini.

Ö18: Onun (kitaptaki karakterin) düşüncelerini merak ediyorum, onun farklılıklarını merak ediyorum.

Ö25: **Farklılık** beklentim; ben kız kardeşlerin fiziksel farklılıklarının farklı olmasını isterim.

Ö27: Farklı olduğunu düşünen bir karakter olduğunu ve bu karakterin benim kendi kendime içimdeki farklı olduğumu hissettiren davranışımın olumlu yönlerini göstereceğini düşünüyorum. Bana dezavantajlarımı avantajlarıma dönüştüreceğini düşünüyorum.

Ö29: Bunlar (**farklı olmak**, dışlanmak, sevilmemek, ayrımcılık) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü kapak sayfasından belli oluyor, beklentim yüksek.

Okuma sonrası etkinliklerinin tamamlanmasının ardından BİÖ tablosunda bulunan “Ne öğrendim?” sorusuna cevap olarak öğrenciler, okudukları kitaplardan farklılıklar konusunda elde ettikleri çıkarımları aktarmışlardır:

NE ÖĞRENDİM?

Ö5: Ben tembel hayvan olmak istemezdim çünkü çok yavaş bir de doğada tembel hayvanların yaşadığını, yine onların da bir görevi olduğunu anladım, insanlar hayvanlarla ilişki kurabildiğini öğrendim. Hayvanları da anlamaya çalışmalıyız, hayvanlara kötü davranmamayı öğrendim.

Ö6: Kendim ve çevremle ilgili bunları öğrendim; herkesin farklı bir özelliği olabilir ve biz bununla dalga geçmemeliyiz. Mesela yavaş olabilir, tembel olabilir, aptal olabilir ama biz bunlarla hiç dalga geçmemeliyiz. Mesela kitaptaki As’ın dedesi ve anneannesi onun tembelliğinden şikâyetçiydi, sonra yavaş hayvanla tanıştı ve yavaş hayvanın da ona benzediğini düşündü ancak bizim yavaş sandığımız kişilerin belki bir sürü yeteneği vardır aynı yavaş hayvan gibi.

Ö7: Arkadaşlarımla dalga geçmemem gerektiğini ve onunla aynı özelliklerde olabileceğimi öğrendim.

Ö8: Birisinin fiziksel şeylerinden anlayarak arkadaş olmaması. Ve o kişinin sizi bir gün kurtaracağını bilmek.

Ö9: Bazı kişilerin dış görünüşüyle alay etmemeyi öğrendim, bir de bir şey yapıyorsa onun bir nedeni olduğunu anladım.

Ö10: Her insanın aynı olmadığını öğrendim. Yavaşlığın tembellik olmadığını öğrendim.

Ö13: Doğaya daha duyarlı olmayı öğrendim.

Ö19: Kitap bana doğada değişik hayvanlar olduğunu öğretti.

Ö20: Eğer sorunlarımı içime kapatarsam daha kötü şeylerin olabileceğini düşünüyorum. Bu hayatta en güzel şey; doğruları, gerçekleri söylemektir.

Ö22: Birisiyle konuşurken daha sabırlı olmayı öğrendim.

Ö30: Ben kendimle ilgili güçlü hissettim ve hatalarımı anlamaya başladım.

Tema kapsamında “Ben Çözerim” etkinliğinden elde edilen bulguların büyük çoğunluğu Ormandaki Arkadaş kitabına yöneliktir. Öğrenciler, kitapta ele alınan problemin özellikle As’ın ve dolaylı olarak Yavaş Hayvan’ın karakteristik özellikleri olan tembellikten kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden biri, kitabın ele aldığı

problemi, As'ın anne ve babasının uzakta olması ve onun bakımıyla ilgilenen dedesi ve ninesinin onu okutma konusundaki arzuları olarak yorumlamıştır. Fakat öğrencinin sunduğu çözüm önerisi ve bu çözüm önerisi için geliştirdiği engeller bu yorumlamaya değil, As'ın tembel olarak nitelendirilmesine yöneliktir:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Tembel olurlar, tembel hayvan ve As da tembeldir. Dedesi ve anneannesi tembel olduğunu düşünüyorlar.

Kitabın çözümü: Tembel hayvan çok iyi yüzücüdür tembel hayvan.

Benim çözümüm: As'a yardım eder, ona arkadaş olurdum ve tembelliğini geçirirdim.

Benim engelim: As'ın fikri tembel hayvana her gün yanına geleceğim der, engel dedesi As'ı götürmeyebilir. (Ö17)

Problem: As'ın ailesinin onun tembel olduğunu düşünmesi. Yavaş hayvana tembel hayvan denmesi.

Kitabın çözümü: -

Benim çözümüm: Siz olsaydınız bu problemi nasıl çözerdiniz? Elimden geleni yaparak tembel olmadığımı kanıtlamaya çalışırdım.

Benim engelim: Bir şeyin benim yapmam ama mesela dedeme yemek yapsan eşinin yaptığını düşünür ve başarısız olur. (Ö13)

Problem: Tembel hayvan yavaş olan bir hayvan. Yavaş olduğu için ve tırnakları çok uzun olduğu için As kendini ona benzetip onunla arkadaş oluyor. Suyu girdiğinde ve çıktığında aynı değildi. Yeşil olup kelekler ondan uzaklaşmıştı.

Kitabın çözümü: Tırnakları uzun olması, yavaş olması, tembel olması, suya girince yeşil olması ve As'la arkadaş olması.

Benim çözümüm: -

Benim engelim: As tembel hayvanın yanına gitmek için eline ip alıp yollara koyarak gidiyor. Sonra tembel hayvan onunla örgü örüp As evin yolunu kaybediyor, evi bulamıyor. Akşam dışarıda kalıyor. Keşke örgü ördürmeseydi tembel hayvan. (Ö5)

Problem: Tembellik ve yavaşlığın aynı olmaması. Her yavaşın tembel olmadığını ve yavaşlar, tembeller hakkında dalga geçmemeliyiz. Onları sevdikçe yaptıkları şeyleri daha rahat anlayabiliriz. Mesela yavaş hayvan tırnakları uzun olduğu için kolay külâh örebiliyor ve hızlı yüzebiliyor ama yavaş yürüyor.

Kitabın çözümü: Tembelliğinin her zaman kötü olmadığı, mesela As'ı kurtarmaya giderken çok yavaştı ama suya vardığında babası gibi çok hızlı yüziyordu.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım; tembelliğimi kanıtlamaya çalışırdım. Mesela yavaş olduğumu düşünseler daha hızlı olmaya çalışırdım. Tembel hayvan olsam çok üzülürdüm ama yaptıklarım şeylerden gurur duyardım. Dedem benim tembel olduğumu düşünür ben de onu çözerim.

Benim engelim: Dedemle konuşmayı denerdim ama dedem benimle konuşmak istemezdi. Bu benim için bir engeldi. Ya da koşmaya çalışsam ev küçük olurdu ben de dışarı çıkardım tüm engelleri kaldırmaya çalışırdım. (Ö6)

Problem: Kitapta kız tembel hayvanla konuşuyor ve kızın dereye düştüğünde hızlı bir şekilde kurtarıyor ve arkadaş oluyorlar.

Kitabın çözümü: Kızı dereden kurtardığı için

Benim çözümüm: Onlara açıkça anlatırdım: “Ben tembelim, kabul edin.” diye.

Benim engelim: Onlar beni dinlemez, bir iş çıkar, dedesi kalp krizi geçirir, anneanne kalp krizi geçirir. (Ö8)

Problem: Kitabı okuduğumuzda şunları anladım. As ormanda bir arkadaş bulmuştur ve arkadaş olmuştur. İkisi de aynı olması onu sevindirmiştir.

Kitabın çözümü: As bir gün ailesi As'ı eleştiriyor yavaş olduğu için bir gün As ormanda arkadaş bulmuş ve arkadaş olmuşlar.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım akıllı olmaya çalışırdım ve ailemi hayal kırıklığına uğratmazdım.

Benim engelim: Bu problemi çözerim ama ya ninem veya dedem inanmazsa bana bilmiyorum. (Ö10)

Problem: Bir hayvan ve çocuğun tembel olmaları ve yakınlarının şikâyetçi olması.

Kitabın çözümü: As'ın göle düşüyor ve boğuluyor ve yavaş hayvan hızlıca göle girip As'ı kurtarması. Tırnaklarının uzun olması ve bu sayede çok güzel As'a külâh örmesi.

Benim çözümüm: Ben ninenin yerinde olsaydım As'ı daha çok çalıştırırdım. As'ın yerinde olsaydım da daha çok çalışırdım.

Benim engelim: As'ın bir süre sonra sıkılması ya da ninesinin As'ı çalıştırmayıp üstünde durmaması olabilir. (Ö11)

Problem: As'ın babasının ve annesinin yurt dışında olduğu ve As'ın okula gitmediğini, dedesinin ve ninesi As'ı okutmak istiyorlardı.

Kitabın çözümü: Ayının hızlı uzun tırnaklarıyla ördüğü külâh ve As için suya atlayıp hızlıca yüziip As'ı kıyıya götürüp geriye gitti.

Benim çözümüm: Tembel olduğu için ön yargılı olmazdım ve tembel ama çok hızlı külâh örüyor, hızlı yüziyor, ondan dolayı onların gözüne girip kendimin tembel olmadığını kanıtlardım.

Benim engelim: Babamın, annemin, dedem ve ninem yemeklerini yapmaya çalışırım ama ocak yanmaz, tüp gelir sebzeleri doğrarken elimi keserim. Ninemin külâhını yaparken elime şiş battı ve ben zorlukları yendim ve onlara tembel olmadığımı kanıtladım. (Ö3)

Problem: Kitaptaki As ve ormandaki arkadaşının yavaş diye nitelendirmeleri.

Kitabın çözümü: Yavaş olduğu için hep dışlanmıştır ama bazı kişilerin bilmediği neden ve özellikleri vardır, bu özellikleri bilmeden önce problem vardı ama öğrendikten sonra yok oldu.

Benim çözümüm: Ninesinin ve dedesinin yerinde olup niye As'ın böyle davrandığını sorar bu da olmazsa koşu bandı alıp onu hızlı koşturmayla alıştırdım.

Benim engelim: As nedeni söylemek istemezse olmaz ve yol çalışması olup elektrikler kesilirse koşu bandı çalışmaz. (Ö9)

Problem: Kitaptaki problem yavaşlığın tembellik demek olmadığı, insanları, canlıları tanımadan kulaktan dolma bilgilerle eleştirmememiz gerektiğidir. As da başta dedesi ve ninesi tarafından eleştiriliyordu. Yavaş Hayvan'ı da eleştiriyordu. Fakat sonra eleştirmeyi bıraktı. Yavaş Hayvan onun hayatını kurtardı.

Kitabın çözümü: Kitapta As dereye düştüğünde Yavaş Hayvan onu yüzerek kurtardığı için problem çözüldü.

Benim çözümüm: Ben dedesi olsaydım As'ı bu şekilde eleştirmezdim. Yavaş Hayvan olsaydım Yavaş olmanın kusur olmadığını gösterirdim.

Benim engelim: Ninesi eleştirebilirdi. As yavaşlığın kötü olduğunu düşünebilirdi. As ikna olmayabilirdi. (Ö2)

Problem: Yavaş Hayvan'ın tembel sanması.

Kitabın çözümü: Tırnakları uzun oldu ve As'ı kurtardı (göldeydi)

Benim çözümüm: Kitaptakiyle aynı fikirdiyim.

Benim engelim: O yavaş hayvanın tembel olmaması için çabalardım. (Ö18)

Problem: Kitaptaki problem As'ın ninesi ve dedesinin onun tembel olduğunu düşünmeleri ve yavaş hayvanın tembel olduğunun düşünülmesi.

Kitabın çözümü: Yavaş Hayvan'ın hızlı yüzebilmesi, dereden As'ı kurtarması sayesinde çözüldü.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım nineme ve dedeme okul olan bir yere taşınmamızı ya da annem ve babamın beni buradan almasını isterdim.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesi burada kalmamızı söyleyebilir. İkinciye ise annesi ve babası uzak bir iş yerinde, ikisi de çalışıyor ve evleri yok olabilir. (Ö16)

Problem: Kitaptaki problem As'ın tembel olması, maymunun tembel değil yavaş olması ve tembellik konusu problemi.

Kitabın çözümü: Kitapta ikisinin de tembel olduğunu düşünüyorlar ama As'ın arkadaşı uzun tırnaklarıyla hemen külâh ördüğünde çözülmüştür.

Benim çözümüm: Ben olsam problemi tembel ve yavaş olmamaları için uyarırım.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesine gidip ben tembel ve yavaş değilim dediğinde bile hiç dedesi ve ninesi hiç inanmıyorlardı. Bu yüzden As'ın önünde engel olduğu için kendisi de üzülüyor. (Ö1)

Problem: Kitapta tembel hayvanın (Yavaş Hayvan'ın) kusurlarıdır. Yani Yavaş Hayvan yavaş olduğu için onunla dalga geçmeleri ve As onun gibi olduğu için aynı kusurlarıyla eleştiriliyor.

Kitabın çözümü: Tembel hayvanın kusurları dışında iyi yönleri var. Bunun gibi bir sürü şey olduğu için Yavaş Hayvan oldu.

Benim çözümüm: Ben bu problemi As'ın yerinde olsam daha dikkatli olup tembel olmamaya çalışırdım. Dedesi yerinde olsaydım da kızı üzmemek için öyle demezdim.

Benim engelim: Dedesi As'a inanmayıp onun tembel olmayacağına inanmaz. Dedesi As'a öyle demeyi unuttur ve As'ın kalbi kırılır. (Ö12)

Problem: Yavaş koşması, denizde hızlı yüzmesi, tembel olması.

Kitabın çözümü: As'ı kurtarması, yavaş olması, eğer maymun hızlanırsa kelebek arkadaşları da hızlanır ve kaçarlar. O yüzden tembel hayvan yavaş olarak kalıyor.

Benim çözümüm: Çalışmasını isterdim. Gayret etmesini söyledim.

Benim engelim: Eğer anneannesi veya dedesi şöyle derse: As sen tembelsin, hiçbir şey yapamazsın, hep tembel olarak kalırsan ne olacak hı, hiç düşünmedin; derse bu onun engelidir. (Ö14)

Problem: *As ile Yavaş Hayvan neden aynı özelliğe sahip? Çünkü As uzun bir yere gitmeye üşeniyor ve Yavaş Hayvan da doğuştan yavaş.*

Kitabın çözümü: *İkisi de tembel denirken sonra ikisi de yavaş olduğunu öğrendi.*

Benim çözümüm: *Ben As'ın sadece yavaş olduğunu kanıtlamak için onları ormana götürürdüm.*

Benim engelim: *Her aklıma geleni yapıp en sonuna kadar pes etme (Ö7)*

Öğrencilerin okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri boyunca üzerinde durdukları problemlerin ve durumların büyük çoğunluğu, farklılıklar/fiziksel ve karakteristik özellikler temasına ve *Ormandaki Arkadaş* kitabına ilişkindir. Bunun temel sebebi, *Ormandaki Arkadaş* kitabının bu tema üzerine inşa edilmiş bir olay örgüsüne sahip olmasıdır.

Öğrenciler farklılıklar/fiziksel ve karakteristik özelliklere yönelik, kendilerine veya çevrelerine olan yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin özellikle öz eleştiride bulundukları; hem kendi tutumlarını hem de çevrelerine olan davranışlarını sorguladıkları görülmüştür. Farklılıkların olumsuzluk olarak nitelendirilmediği, çok yönlülüğün vurgulandığı yorumlarla karşılaşmıştır.

4.8. Aile Temasına Ait Bulgular:

Okuma öncesinde yapılan soru-cevap etkinliklerinde öğrenciler aileleri ve aile içindeki rolleriyle ilgili düşüncelerini aktarmışlardır. Burada bazı öğrenciler, ebeveynlerinin kendilerine ilişkin olumsuz yaklaşımlarını dile getirmişlerdir:

SORU-CEVAP

“Hocam ailem bana kızıyor genellikle.”

A: Mesela neyini eleştiriyorlar?

“Hocam çok konuşuyorum, konuşmaktan ağzım yoruluyor, o kadar çok konuşuyorum ki.”

“Babam espri yapma deyince üzülüyorum.”

“Öğretmenim ben şöyle düşünüyorum, ben çok meraklı olduğum için annemlere sürekli soru soruyorum ve bazen kızabiliyorlar.”

“Annem, babam ve ablam çok konuşuyorsun diye uyarıyorlar. Ben çok konuşmamaya gayret ediyorum.” (Ö11)

“Ailem istediğim çoğu şeyi yapıyor.” (Ö32)

“Ailem beni çok ama çok seviyor.”

“Ailemin, eski öğretmenimin ve bazı arkadaşlarımla benim arkamda olduğundan kendimi şanslı hissediyorum.”

“Babamdan sonra evin en güçlüsü benim, o yüzden bütün işleri ben yapıyorum ve yoruluyorum. Sınıfta da en hızlı koşan benim diye düşünüyorum galiba.”

Öğrencilerin aileleriyle ilgili bilgilerin büyük kısmını kardeşlerle olan ilişkilere yönelik düşünceler kapsamaktadır. Burada öğrenciler, kardeşlerinin kendilerine ilişkin olumsuz yaklaşımlarını dile getirmişlerdir:

SORU-CEVAP

“Benim kardeşim var. Hep o ne istiyorsa öyle. Bazen de onun kullanamayacağı bir şeyi bana veriyorlar, onun için alınan bir şeyi kullanılmıyorsa bana veriyorlar.”

“Öğretmenim ben genellikle ablamı yargılıyorum çünkü beni çok seviyor, bunu ben de biliyorum ama beni tuttuğu anda bırakmıyor, ben de anneme şikâyet ediyorum, annem bana kızıyor.”

“Öğretmenim biz kardeşimle çok tartışıyoruz, neredeyse her konuda tartışıyoruz. Annemler o suçlu olduğu hâlde bana kızıyorlar, bildikleri hâlde. Onun suçunu bana söylüyorlar, bu durumdan hiç memnun değilim.”

A: Peki kardeşinin seni sevdiğini düşünüyor musun?

“Bazen hiç sevmediğini, bazen çok sevdiğini düşünüyorum.”

“Hocam benim ablam var, biz bazen saç saça baş başa kavgaya kadar gidebiliyoruz, çok kötü kavga ediyoruz. Benim en sevmediğim yanı; alışveriş merkezine gidiyoruz, sadece ablama alırlar, normalde bana almaya gidiyoruz, hep ablama. En son şey olmuştu; gitmiştik bir kere, öyle bir olay olmuştu, ben de dedim ki, anne yeter artık, bana da alın, demiştim.”

“Biz de kardeşimle tartışıyoruz. Mesela aynı odada kaldığımız için o dersini yapıyor geldiğinde, mesela benim de ders çalışmam gerekiyor ama benim masamda çalışıyor, annem de abin ders çalışacak diyor, git mutfığa diyor. Eşitsizlik yapıyor.”

“Öğretmenim ben ne zaman bir şey alsam annem, bunu alma kardeşine alalım ağlar falan diyor. Diğer gün geçiyor, annem kardeşime iki tane alıyor.”

“Biz de kardeşimle aynı odada kalıyoruz öğretmenim. Kardeşim akşam 8’de başlıyor, 11-12’ye kadar susmak bilmiyor. Ben sabah erken kalkacağım için, 8.30-9.30 gibi,

uyuyorum ama onun konuşmasından uyuyamıyorum. Annem babam kardeşime kızacağı yerde bana hep kızıyorlar, ben suçlu oluyorum.”

“Futbol oynamayı çok seviyorum ama akrabalarım bana erkek olarak bakıyor fakat ben kızım. Ailem futbol konusunda kendimi geliştirmemi istiyor. Ben de çok istiyorum fakat akrabalarım hep kötü eleştiri yapıyor. Bu yüzden futbol oynamayı bırakmayı düşünüyorum.” (Ö9)

Aile içinde kardeşlerinden daha fazla imkâna sahip olduklarını ve ebeveynleri tarafından daha olumlu karşılandıklarını düşünen öğrenciler ise bu düşüncelerini örneklerle açıklamışlardır:

SORU-CEVAP

“Öğretmenim benim abim ve ablam çok büyük oldukları için en küçük benim...”

A: O yüzden daha çok ilgi görüyorsun.

“Evet, abimle ablam hep dışarıda oldukları için evde tek ben kalıyorum.”

A: Yani tek çocuk gibi ilgi görüyorsun.

“Evet.”

“Öğretmenim ben ilk çocuk olduğum için beni daha fazla övüyorlar ve bana daha çok şey alıyorlar. Kardeşimin dolabında 5-6 tane giysi var ama benim neredeyse 30-40 tane var.”

“Bazen biz abimle kavga ediyoruz ve ben bazen acımadığı hâlde ağlıyorum.”

“Benim kardeşim daha 1,5 yaşında. Ben aslında kuzenlerimle ilgili söyleyecektim. Kuzenlerim benimle aynı yaşta ama bana kızıyorlar. Sinsi sinsi dolaşıp hep bana kızıyorlar. Sinsi sinsi yaramazlık yapıyorlar. Kardeşime küçük olduğu için ilgi gösteriyorlar, daha çok ilgi gösteriyorlar ve ben kardeşimi kıskanmıyorum, o beni kıskanıyor. Anneme sarılıyorum, geliyor itiyor.”

“Kardeşim 2 yaşında, bana geliyor, saçımı çekiyor. Annem babam da bana kızıyor. İtiyorum gelmesin diye, annem babam bana kızıyor, neden kaçmıyorsun diyorlar.”

“Öğretmenim biz her gün kardeşimle kavga ediyoruz, bu bir gerçek yani. Annemler biraz ayrımcılık yapıyor çünkü mesela onun ödevlerini daha çok yaptırıyorlar, benimkini yaptırmıyorlar çünkü o küçük, ikinci sınıfa gidiyor, hep ona ağırlık veriyorlar. Öğretmenim ben de artık diyorum ki yani, hep kardeşimle ilgileniyorsunuz, benimle ilgilenmiyorsunuz. Yani hiç de bir şey olmuyor.”

“Öğretmenim ben her gün neredeyse kardeşimle kavga ediyorum. Nedeni de kardeşim beni çok kıskanıyor. Ben bir soru sormaya gidiyorum anneme, anlamıyorum. Kardeşim de eline kâğıt kalem alıyor, ben bu soruyu anlamadım diyor. Bu arada kardeşim 3 yaşında öğretmenim.”

Bazı öğrenciler ise çekirdek ailelerinin yanı sıra kuzenleriyle yaşadıkları problemleri de aktarmışlardır:

SORU-CEVAP

“Benim kuzenim çok inatçıdır, diyorum ki ben doğru yoldan gösteriyorum, kredi kartları gibi böyle şifreleri falan giriyorum, ben doğrusunu göstereyim diyorum, çok inatçı, ona çok sinirleniyorum.”

“Benim iki tane söyleyeceğim var. Bir tanesi benim kuzenim, şuradaki, kalem var mesela orada, kalemi getir diyorum, böyle bakıyor “hı, nerede?”, böyle bakıyor, başkası gitsin alsın diye. Benim kardeşim hocam, çok saf böyle, gidiyor, alıyor, getiriyor onu. Sonra başkaları ona söylüyor, ben de söylüyorum niye böyle yapıyorsun diye? İkincisi de benim babam, yemekteyiz, kardeşime öğretmeni anahtarlık yapmış; çarpım tablosu anahtarlığı. Kardeşime ondan soruyor, hep ona sorduğu ikilerle veya birlerle falan. Ben diyorum ki bana da sor, ondan sonra bana 4500’le 15’in çarpımını falan soruyor.”

Öğrenciler okuma öncesi etkinlikler kapsamında, BİÖ tablosundaki “Ne biliyorum?” sorusuna verdikleri cevaplarda aile bireylerini yorumlamışlardır. Bu yorumlarda ilgi görmemek, dışlanmak, sevilmemek, ayrımcılığa maruz kalmak gibi farklı temalarla ilişkilendirmelerde bulunmuşlardır.

NE BİLİYORUM?

Ö22: Sevilmemek; mesela **anneniz** size hiç ilgi göstermiyor, hep **kardeşinizle** ilgileniyor gibi.

Ö24: Yani benim için kötü bir şey çünkü eğer bir **kardeş** dışlanırsa o onu üzer ve bence dışlanmasın ve de benim için çok kötü, üzücü ve ağlatıcı bir şey bence.

Ö26: Sevilmemek; **ailede** anne ve baba sizi sevmiyor anlamına gelir ve bayağı kötü hissedilir. Ailem beni tek çocuk olmamdan dolayı çok seviyor fakat arkadaşlarım beni sevmiyor.

Ö26: Dışlanmak; **ailede** size özen göstermeyen ve sizi aileden saymamak ve bayağı kötü hissedilir. Ailem beni asla dışlamaz fakat arkadaşlarım beni oyunlarda dışlıyor.

Ö29: Sevilmemek hiç ama hiç hoşuma gitmez ama umurumda bile olmaz ilgi görmemek. **Ailemden** görüyorum zaten onun için çalışkanım. Ayrımcılık görüyorum, **ailem** bana ayrımcılık yapıyor. Örneğin; **kardeşime** daha çok ilgi gösteriyor.

Öğrenciler, okuyacakları kitaptan aileleri ve kardeşlik ilişkileriyle ilgili beklentilerini “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna verdikleri cevaplarda dile getirmişlerdir. Öğrenciler aile ilişkileri ile ilgili tahminlerini ve beklentilerini genel ifadelerle dile getirseler de bu ifadelerde kardeşlik ilişkilerine yönelik tahminlerin ve beklentilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö22: Benim bu kitaptan beklentilerim; bu kızın dışlanmaması, **ablasıyla yani aliesiyle** iyi vakit geçirmesi.

Ö25: Farklılık beklentim; ben **kız kardeşlerin** fiziksel farklılıklarının farklı olmasını isterim.

Ö25: Bence küçük kız dışlanır. Çünkü **ablası** ondan büyüktür, yani ablası küçük kız kardeşini dışlamasıdır.

Ö25: Bence küçük kız **büyükleri** tarafından sevilmiyor ama bu kötü bir durum, böyle olmasını hiçbirimiz istemeyiz.

Ö25: Ben bunu **kardeşime** okutacağım, belki problemimiz çözülür.

Ö26: Ablasının, yani ablasından farklı olduğu olabilir. Volante ailesi tarafından dışlanabilir. Bana göre bunlar bu hikâyede geçecektir. Beklentim ise Volante'nin ailesine iyi davranacağı ve ablasıyla daha iyi anlaşır, ben bu kitaptan asla yardım alamam.

Ö31: Uçan Kız Volante kitabından yardım alabileceğimi düşünüyorum. Bence bu kitaptan benim hayatımda olumlu şeyler alabileceğimi düşünüyorum. Çünkü benim kardeşim de böyle şeyler... Ben ona eğer bu kitabı anlatırsam belki de davranışlarımızı uygun gösterebileceğimizi düşünüyorum.

Ö34: Bu kitapta kardeşler birbirini kışkandırıp ağlatıyor bence. Bu kitaptan yardım alacağımı düşünmüyorum çünkü bu kardeşlerden hiçbirinin yerinde değilim.

Ö36: Volante'nin **ailesi** tarafından dışlandığını. Sakarlığı yüzünden dışlanması. En sonunda hedefine ulaşması.

Ö37: Bence küçük kız ailesi tarafından sevilmiyor ama bu kötü bir durum. Böyle olmasını hiçbirimiz istemeyiz. Bunu kardeşime öğreteceğim. Belki kavga etmeyiz.

Ö40: Bu kitap benim hayatımda bence **kardeşlerime** olan bakış açımı değiştirebileceğini göstermektedir. Bu kitaptan insanlara nasıl bakmamı, çevremize karşı nasıl davranmamız gerektiği konusunda yardım almayı düşünüyorum.

Öğrenciler, süreç sonunda aileleri ve kardeşlik ilişkileriyle ilgili çıkarımlarını ve değişen düşüncelerini “Ne öğrendim?” sorusuna verdikleri cevaplarla belirtmişlerdir. Birçok öğrenci, aile ilişkileri konusunda olumlu bakış açısı edindiklerini dile getirmiştir. Bunun yanında, bazı öğrencilerin ebeveynleri ile empati kurmaları ve ebeveynlik rolüne anlayışla yaklaşmaları dikkat çekicidir:

NE ÖĞRENDİM?

Ö20: Okuduğumuz kitap ve yaptığımız etkinlikler sayesinde kendime her zaman güvenebileceğimi, ne olursa olsun asla aileme küsmeyeceğimi öğrendim.

Ö23: Anne babamız bizi uyardığında bizi korumak için ve doğruyu öğrenmek için olduğunu öğrendim.

Ö25: Sevilmemek; **ailen** veya arkadaşların tarafından dışlanmak, ilgi görmemek, sevmemektir.

Ö26: Farklı olmak; **ailede** anne ve babaya benzememek, bayağı kötü hissettirir.

Ö26: Her insanın bazen hata yapabileceğini öğrendim. Küçükler de ailelerini affedebilir.

Ö29: Yaptığımız etkinlikler aile içi iletişimin daha da kuvvetlenmesine, onları daha iyi anlamama vesile oldu. Sevgi ve anlaşılma beklentisinin her yaş için önemli olduğunu, bazen hayallerimizle mutlu olmamız gerektiğini, ailemizin bizim için sıkıcı gelen taraflarını yanlış anlayıp onları cezalandırmanın onları üzeceğini öğrendim.

Ö30: Ben çevremle ilgili büyüklerimden nasıl yardım alacağımı öğrendim.

Ö31: Aslında ben de Volante gibi ailemin beni sevmediğini düşünüyordum. Çünkü sürekli kardeşimle ilgilenmeleri benim de zoruma gidiyordu. Ama şimdi anladım ki o küçük, hiçbir şey yapamaz çünkü o bebek. Ben büyüdüm, en azından bir şey olsa ben söyleyebilirim. Aslında kardeşim küçük olduğu için onunla daha fazla ilgilendiklerini öğrendim.

Ö40: Çevremle ilgili yanlış anlaşılmanın nelere sonuç açabileceğini öğrendim. Örneğin bir çocuğun küçük kardeşi oluyor ve ailesinin küçük kardeşine daha çok ilgi verdiğini düşünüp kardeşini kıskanabilir. Bazen de kendisine çok ilgi verildiğini düşünebilir.

Ö38: İleride büyüdüğüm zaman ve çocuk sahibi olduğum zaman çocuklarımın arasında ayırım yapmamayı öğrendim.

Hem *Ormandaki Arkadaş* kitabında hem de *Uçan Kız Volante* kitabında aile bireylerinin oldukça önemli rollere sahip olması sebebiyle “Ben Çözerim” etkinliğinde öğrenciler, her iki kitabın konu aldığı problemleri aileler ile ilişkilendirerek yorumlamış ve çözüm önerilerinde bulunmuşlardır:

BEN ÇÖZERİM.

Problem: Tembel olurlar, tembel hayvan ve As da tembeldir. Dedesi ve anneannesi tembel olduğunu düşünüyorlar.

Kitabın çözümü: Tembel hayvan çok iyi yüzücüdür tembel hayvan.

Benim çözümüm: As’a yardım eder, ona arkadaş olurdum ve tembelliğini geçirirdim.

Benim engelim: As’ın fikri tembel hayvana her gün yanına geleceğim der, engel dedesi As’ı götürmeyebilir. (Ö17)

Problem: As’ın ailesinin onun tembel olduğunu düşünmesi. Yavaş hayvana tembel hayvan denmesi.

Kitabın çözümü: -

Benim çözümüm: Siz olsaydınız bu problemi nasıl çözerdiniz? Elimden geleni yaparak tembel olmadığımı kanıtlamaya çalışırdım.

Benim engelim: Bir şeyin benim yapmam ama mesela dedeme yemek yapsan eşinin yaptığını düşünür ve başarısız olur. (Ö13)

Problem: Tembel hayvan yavaş olan bir hayvan. Yavaş olduğu için ve tırnakları çok uzun olduğu için As kendini ona benzetip onunla arkadaş oluyor. Suyu girdiğinde ve çıktığında aynı değildi. Yeşil olup kelekler ondan uzaklaşmıştı.

Kitabın çözümü: Tırnakları uzun olması, yavaş olması, tembel olması, suya girince yeşil olması ve As’la arkadaş olması.

Benim çözümüm: -

Benim engelim: As tembel hayvanın yanına gitmek için eline ip alıp yollara koyarak gidiyor. Sonra tembel hayvan onunla örgü örüp As evin yolunu kaybediyor, evi bulamıyor. Akşam dışarıda kalıyor. Keşke örgü ördürmeseydi tembel hayvan. (Ö5)

Problem: Tembellik ve yavaşlığın aynı olmaması. Her yavaşın tembel olmadığını ve yavaşlar, tembeller hakkında dalga geçmemeliyiz. Onları sevdikçe yaptıkları şeyleri daha

rahat anlayabiliriz. Mesela yavaş hayvan tırnakları uzun olduğu için kolay külâh örebiliyor ve hızlı yüzebiliyor ama yavaş yürüyor.

Kitabın çözümü: Tembelliğinin her zaman kötü olmadığı, mesela As'ı kurtarmaya giderken çok yavaştı ama suya vardığında babası gibi çok hızlı yüzüyordu.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım; tembelliğimi kanıtlamaya çalışırdım. Mesela yavaş olduğumu düşünseler daha hızlı olmaya çalışırdım. Tembel hayvan olsam çok üzülürdüm ama yaptıklarım şeylerden gurur duyardım. Dedem benim tembel olduğumu düşünür ben de onu çözerim.

Benim engelim: Dedemle konuşmayı denerdim ama dedem benimle konuşmak istemezdi. Bu benim için bir engeldi. Ya da koşmaya çalışsam ev küçük olurdu ben de dışarı çıkardım tüm engelleri kaldırmaya çalışırdım. (Ö6)

Problem: Kitapta kız tembel hayvanla konuşuyor ve kızın dereye düştüğünde hızlı bir şekilde kurtarıyor ve arkadaş oluyolar.

Kitabın çözümü: Kızı dereden kurtardığı için

Benim çözümüm: Onlara açıkça anlatırdım: “Ben tembelim, kabul edin.” diye.

Benim engelim: Onlar beni dinlemez, bir iş çıkar, dedesi kalp krizi geçirir, anneanne kalp krizi geçirir. (Ö8)

Problem: Kitabı okuduğumuzda şunları anladım. As ormanda bir arkadaş bulmuştur ve arkadaş olmuştur. İkisi de aynı olması onu sevindirmiştir.

Kitabın çözümü: As bir gün ailesi As'ı eleştiriyor yavaş olduğu için bir gün As ormanda arkadaş bulmuş ve arkadaş olmuşlar.

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım akıllı olmaya çalışırdım ve ailemi hayal kırıklığına uğratmazdım.

Benim engelim: Bu problemi çözerim ama ya ninem veya dedem inanmazsa bana bilmiyorum. (Ö10)

Problem: Bir hayvan ve çocuğun tembel olmaları ve yakınlarının şikâyetçi olması.

Kitabın çözümü: As'ın göle düşüyor ve boğuluyor ve yavaş hayvan hızlıca göle girip As'ı kurtarması. Tırnaklarının uzun olması ve bu sayede çok güzel As'a külâh örmesi.

Benim çözümüm: Ben ninenin yerinde olsaydım As'ı daha çok çalıştırırdım. As'ın yerinde olsaydım da daha çok çalışırdım.

Benim engelim: As'ın bir süre sonra sıkılması ya da ninesinin As'ı çalıştırmayıp üstünde durmaması olabilir. (Ö11)

Problem: *As'ın babasının ve annesinin yurt dışında olduğu ve As'ın okula gitmediğini, dedesinin ve ninesi As'ı okutmak istiyorlardı.*

Kitabın çözümü: *Ayının hızlı uzun tırnaklarıyla ördüğü külâh ve As için suya atlayıp hızlıca yüziip As'ı kıyıya götürüp geriye gitti.*

Benim çözümüm: *Tembel olduğu için ön yargılı olmazdım ve tembel ama çok hızlı külâh örüyor, hızlı yüziyor, ondan dolayı onların gözüne girip kendimin tembel olmadığını kanıtlardım.*

Benim engelim: *Babamın, annemin, dedem ve ninem yemeklerini yapmaya çalışırım ama ocak yanmaz, tüp gelir sebzeleri doğrarken elimi keserim. Ninemin külâhını yaparken elime şiş battı ve ben zorlukları yendim ve onlara tembel olmadığımı kanıtladım. (Ö3)*

Problem: *Kitaptaki As ve ormandaki arkadaşının yavaş diye nitelendirmeleri.*

Kitabın çözümü: *Yavaş olduğu için hep dışlanmıştır ama bazı kişilerin bilmediği neden ve özellikleri vardır, bu özellikleri bilmeden önce problem vardı ama öğrendikten sonra yok oldu.*

Benim çözümüm: *Ninesinin ve dedesinin yerinde olup niye As'ın böyle davrandığını sorar bu da olmazsa koşu bandı alıp onu hızlı koşturmayla alıştırdım.*

Benim engelim: *As nedeni söylemek istemezse olmaz ve yol çalışması olup elektrikler kesilirse koşu bandı çalışmaz. (Ö9)*

Problem: *Kitaptaki problem yavaşlığın tembellik demek olmadığı, insanları, canlıları tanımadan kulaktan dolma bilgilerle eleştirmememiz gerektiğidir. As da başta dedesi ve ninesi tarafından eleştiriliyordu. Yavaş Hayvan'ı da eleştiriyordu. Fakat sonra eleştirmeyi bıraktı. Yavaş Hayvan onun hayatını kurtardı.*

Kitabın çözümü: *Kitapta As dereye düştüğünde Yavaş Hayvan onu yüzerek kurtardığı için problem çözüldü.*

Benim çözümüm: *Ben dedesi olsaydım As'ı bu şekilde eleştirmezdim. Yavaş Hayvan olsaydım Yavaş olmanın kusur olmadığını gösterirdim.*

Benim engelim: *Ninesi eleştirebilirdi. As yavaşlığın kötü olduğunu düşünebilirdi. As ikna olmayabilirdi. (Ö2)*

Problem: *Kitaptaki problem As'ın ninesi ve dedesinin onun tembel olduğunu düşünmeleri ve yavaş hayvanın tembel olduğunun düşünülmesi.*

Kitabın çözümü: *Yavaş Hayvan'ın hızlı yüzebilmesi, dereden As'ı kurtarması sayesinde çözüldü.*

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım nineme ve dedeme okul olan bir yere taşınmamızı ya da annem ve babamın beni buradan almasını isterdim.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesi burada kalmamızı söyleyebilir. İkinciye ise annesi ve babası uzak bir iş yerinde, ikisi de çalışıyor ve evleri yok olabilir. (Ö16)

Problem: Kitaptaki problem As'ın tembel olması, maymunun tembel değil yavaş olması ve tembellik konusu problemi.

Kitabın çözümü: Kitapta ikisinin de tembel olduğunu düşünüyorlar ama As'ın arkadaşı uzun tırnaklarıyla hemen külâh ördüğünde çözülmüştür.

Benim çözümüm: Ben olsam problemi tembel ve yavaş olmamaları için uyarırım.

Benim engelim: As'ın ninesi ve dedesine gidip ben tembel ve yavaş değilim dediğinde bile hiç dedesi ve ninesi hiç inanmıyorlardı. Bu yüzden As'ın önünde engel olduğu için kendisi de üzülüyor. (Ö1)

Problem: Kitapta tembel hayvanın (Yavaş Hayvan'ın) kusurlarıdır. Yani Yavaş Hayvan yavaş olduğu için onunla dalga geçmeleri ve As onun gibi olduğu için aynı kusurlarıyla eleştiriliyor.

Kitabın çözümü: Tembel hayvanın kusurları dışında iyi yönleri var. Bunun gibi bir sürü şey olduğu için Yavaş Hayvan oldu.

Benim çözümüm: Ben bu problemi As'ın yerinde olsam daha dikkatli olup tembel olmamaya çalışırdım. Dedesi yerinde olsaydım da kızı üzmemek için öyle demezdim.

Benim engelim: Dedesi As'a inanmayıp onun tembel olmayacağına inanmaz. Dedesi As'a öyle demeyi unuttur ve As'ın kalbi kırılır. (Ö12)

Problem: Yavaş koşması, denizde hızlı yüzmesi, tembel olması.

Kitabın çözümü: As'ı kurtarması, yavaş olması, eğer maymun hızlanırsa kelebek arkadaşları da hızlanır ve kaçarlardı. O yüzden tembel hayvan yavaş olarak kalıyor.

Benim çözümüm: Çalışmasını isterdim. Gayret etmesini söyledim.

Benim engelim: Eğer anneannesi veya dedesi şöyle derse: As sen tembelsin, hiçbir şey yapamazsın, hep tembel olarak kalırsan ne olacak hı, hiç düşünmedin; derse bu onun engelidir. (Ö14)

Problem: Kitaptaki problem Volante'ye ait. Anneannelerine gideceklerdi, Paulo ağladı, annesi Volante'ye kızdı, ayrımcılık sanıp kaçtı. Anne babası, ablası, Tessa fark

etmedi. Eşlin ve Massimo ile tanıştı, ailesi anons yaptı ve üçü danışmaya gitti, mutlu bir olayla olayı çözdüler.

Kitabın çözümü: Eşlin ve Massimo ile tanıştı, sohbet ettiler, Volante Eşlin ve Massimo'dan yardım alıp bu problemi çözdü.

Benim çözümüm: a) Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım alarak çözerdim b) Ben Volante'nin yerine kaçmam ailemin benimle ilgilenmediğini söylerim.

Benim engelim: a) Havalimanındaki insanlar yardım etmedi b) Ailem beni dinlemedi ve ilgilenmedi. (Ö30)

Problem: Bence kitaptaki problem, Volante'nin kendisini yalnız hissetmesidir. Ve diğer kardeşlerine daha çok ilgi göstermesini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Bence bu kitabın probleme çözümü Eşlin ve Massimo olmuştur. Çünkü kendi ailelerinden bahsedip Volante'ye ders vermişlerdir.

Benim çözümüm: a) Ben olsam bu probleme eski ve güzel anılarımı hatırlamaya çalışırım b) Sakinleşmesi gerektiğini söyledim ve gözlerini kapatması gerektiğini söyledim.

Benim engelim: a) Eski ve güzel anılar yerine kötü anılarımızı hatırlamak b) Sakinleşmesi gerekirken sinirinin artması (Ö35)

Problem: Kitaptaki problem Volante'nin kendinin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Volante sevildiğini ama ailesinin onu telaş arasında unutmasından sonra anonslar yaparak onu sevdiklerini hatırlamasını sağlayarak çözüm bulmuştur.

Benim çözümüm: a) Ailemle bu konuyu konuşurum b) Kafamı dinlemek için güvendiğim birine anlatırım c) Ailemle yaşadığım güzel anıları hatırlarım.

Benim engelim: a) Ailem beni dinlemeyebilir. Dinleseler bile beni kale almazlar b) Güvendiğim kişi beni yargılayabilir. Benim düşüncemi aileme ve onun ailesine söyleyebilir c) Yaşadığım güzel anıların en sonunda kötü şeyler olabilir. (Ö27)

Problem: Volante'nin havaalanında ailesinin yanından kaçıp ters yöne doğru koşmasıyla kaybolması ve ailesinin onu anons ettirmesi.

Kitabın çözümü: Volante'nin ailesinden kaçmasından 1 saat sonra Eşlin ve Massimo amca ve Eşlin Hanım'la tanışır, daha sonrasında ailesinden kaçtığını söyler, anons yapılır. Daha sonra çözüm üretirler ve Volante ailesine kavuşur.

Benim çözümüm: a) Düşüncemi ailemle paylaştım b) Biraz düşünüp daha sonra birileriyle tanışacağıma karar verirdim c) Anons yapınca direkt ailemin yanına giderdim.

Benim engelim: a) Ailesi Volante'yi anlamaz b) Direkt tanışıp havaalanından dışarı çıktı c) Anons yapınca direkt uçağa bindi (Ö26)

Problem: Volante'nin ailesi tarafından sevilmediğini düşünmesidir.

Kitabın çözümü: Volante'nin kaçtığı için anons yapılması. Anonsta herkesin Volante'yi çok özlediğini söylemesi

Benim çözümüm: a) Olaya iyi yanından bakardım b) Ailemin beni özlediğini varsayardım c) Volante'nin annesi olsaydım kızım sıcak davranıp sorunlarını bana söylemesini isterdim.

Benim engelim: a) Eski kötü anılarımı hatırlayabilirim b) Ya özlemediyse, diye düşünüyor olabilirim c) Kızım sırcı biri olup bana hiçbir sırrını anlatmayabilir. (Ö25)

Problem: Uçan Kız Volante adlı kitabın problemi Volante'nin yaramazlıkları, Volante'nin hataları.

Kitabın çözümü: Bu kitabın çözümü Volante havalimanından anne babasının yanından kaçıp 1 saat geçtikten sonra bütün ailenin anons edip bütün aile Volante sevdiğini anlatması.

Benim çözümüm: a) Anne ve babası Volante'yi bulup “kızım” diye bağırıp sarılmaları ve barışmaları b) Volante ailesiyle ilgili şeyleri, anılarını, fotoğraflarını hatırlayıp ailesinin yanlarına gitmesi

Benim engelim: Anne babasının Volante'ye “kızım” diye bağırırken Volante başkasının elini tutup kaçması b) Volante hayaller kurarken onu birisinin kaçırması (Ö22)

Problem: Volante adındaki bir kızın annesinin ona kızması ve yaz tatilinde uçaktayken kavga çıkması ve annesinin Volante'ye bağırması. Anonsu gelince Volante'ye bakmadan gitmeleri ve Volante'nin kaçması.

Kitabın çözümü: Volante'nin ailesinin anons edip Volante'den özür dilemeleri.

Benim çözümüm: a) Ailem beni merak etti mi onu gözlemlerdim b) Bugün Volante'nin en sevdiği her şeyi yapardım ve bilmecelerle onu bana yönlendirirdim.

Benim engelim: a) Ailemden kaçarken beni görmesi b) Onu çok yakından izlerdim ve beni görmesi. (Ö36)

Problem: Volante kendini sanki hiç kimse sevmiyormuş gibi düşünüyor. Volante kendisini ilgi görmemiş diye düşünüyor.

Kitabın çözümü: Havaalanından kaçarak ailesinin onu sevdiğini anlamış ve olay bitmiş.

Benim çözümüm: a) Bu durumu aileme söyledim. b) Onların beni anlaması için uygun davranışlar gösterirdim. c) Kardeşim suçluysa ve bana suç atıyorlarsa hakkını savunurum. d) Tessa ablam olsa ona derdim ki “ben senin kardeşin değil miyim, bana eşyalarını vermelisin”.

Benim engelim: a) Ama sen haksızsın diyebilir. b) Bana kızım nasıl davranıyorsun diyebilir. c) kardeşim yalan söyleyebilir. d) Tessa'yla kavga çıkabilir. (Ö31)

Problem: Volante'nin ilgisizlikten dolayı kaçması.

Kitabın çözümü: Eşlin'in Volante'yi sakinleştirip Massimo'nun Volante'yi ikna etmesidir.

Benim çözümüm: a) Volante'ye ilgi göstermek b) Onun var olduğunu ispatlamak c) Onunla kavga etmemek d) Ama eğer ben Volante olsaydım, hatamı anladığım an geri dönre ve yaptıklarım yüzünden özür dilerdim.

Benim engelim: a) İşimiz olduğu için ilgi gösterilmeyebilir. b) Meşgul olduğumuz için onu unutabilir. c) Nedensiz bile olsa huzursuzluk çıkarması d) Geri dönemeyip gidince bana kızacaklar diye endişelenmek. (Ö38)

Problem: Volante diye bir kızın kendisinin haksız olduğunu düşünüyorlar.

Kitabın çözümü: Massimo diye biri ile tanıştı ve Massimo Volante'nin gizli kahramanı olup Volante annesi ve babasını buluyor.

Benim çözümüm: a) Ben kayıp olsaydım oradaki herkese seslenirdim. b) Ben olsam herkesin indiği yerde ailemi beklerdim. c) Ben Volante olsam herkesten neredeyse yardım isterdim.

Benim engelim: a) Benim bağırمام yüzünden insanlar bana engel olabilir. b) Güvenlik görevlisi beni rahatsız eder. c) Bazı kişiler bana zarar verebilir. (Ö28)

Problem: Volante'nin kendisine haksızlık yapılması idi. Bir gün Volante ve ailesi havaalanına gittiler. Volante ve ailesinin anonsu işitildi. Ailesi gitti, Volante ortada kaldı. Volante kendisinin sevilmediğini düşünüyordu.

Kitabın çözümü: Volante havaalanında yeni arkadaşlar ediniyor. Volante, arkadaşları ile sohbet ettikçe ailesine özlem duyuyordu. Sonra bir anons işitilir. Ailesi, Volante'ye çok üzülmiştir. Volante, arkadaşları sayesinde ailesinin yanına dönmüştür.

Benim çözümüm: a) Ben olsam ailemi gizlice takip ederdim. b) Ailemin beni aramasını beklerdim. c) Kendimi kontrol edip saklanırdım.

Benim engelim: a) Havaalanı görevlisine yakalanmak. b) Ailemin beni bulamaması. c) Saklanacak yer bulamamak. (Ö32)

Aile teması öğrencilerin etkinlikler kapsamında fazlasıyla paylaşımda bulundukları temalardan biridir. Uygulama sürecinde yararlanılan iki kitapta da aile bireylerinin etkin rol oynamaları; bu kitaplarda konu edilen problemlerde ailelerin çocuklara olan yaklaşımlarının, çocukların ise ailelerinin yaklaşımları karşısındaki düşünce ve davranışlarının aktarıldığı kurgulara yer verilmesi, öğrencilerin paylaşımını teşvik etmiştir.

Öğrenciler, okuma öncesi etkinliklerinde kendi aile ilişkilerinden, ailelerini hangi konularda eleştirdiklerinden veya hangi konularda takdir ettiklerinden, ebeveynlerinin kendilerine ve kardeşlerine olan yaklaşımlarındaki farklılıklardan örnekler vererek söz etmişlerdir. Okudukları kitaplarda kendi hayatlarına benzer örneklerle karşılaşmaları, onların özdeşleşme süreçlerini hızlandırmış; kitapta yer alan aile ilişkileri aracılığıyla kendi aile ilişkilerine sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşımları kolaylaşmıştır.

4.9. Okuma Temasına Ait Bulgular:

Öğrencilerden bazıları okuma öncesi etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen soru-cevap etkinliğinde okuma becerilerini ve tercihlerini yorumlamışlardır:

SORU-CEVAP

“Olumlu; meraklıyım, zekiyim, çalışkanım, macera kitaplarını okumayı severim.”

“Zeki ve okuduğunu anlayan bir kıyım.”

Okuma öncesi etkinlikler kapsamında bazı öğrenciler, BİÖ tablosunda yer alan “Ne öğrenmek istiyorum?” sorusuna cevap olarak kitaplarda yer alan karakterlere duydukları merakı ve okuma arzularını dile getirmişlerdir. Verilen yanıtların bir kısmında, öğrencilerin okudukları kitapların kendi hayatlarına etki etmesi yönünde bir beklenti taşıdıkları görülmüştür:

NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?

Ö1: Dışlanmasın, eleştirilmesin, farklı olsun, ben **kitaptan** bunları öğrenmek istiyorum. Beklentilerim bunlar.

Ö6: Bu **kitaptan** tembel hayvan hakkındaki düşüncelerimin değişmesini istiyorum, onun tembelliğinin neden olduğunu, neden herkesin onu dışladığını görmek istiyorum. Neden öyle olduğunu görmek istiyorum, neden sadece o. Hayvanlardan dışlanıyor, eleştiriliyor, bunun nedenini öğrenmek istiyorum. Kitabı okuyunca tembel hayvanla ilgili ön yargılarımın ve düşüncelerimin değişeceğini düşünüyorum. Güzel bir hayvanı daha yakından tanıyınca fikirlerim kesin değişecektir. Tembel hayvanla ilgili tüm bilgileri öğrenmek istiyorum. Kitabı hemen okumak istiyorum.

Ö10: Nasıllar tembel hayvan zaten merak ediyordum, o kitabı okuyup bitirmek istiyorum çünkü çok merak ediyordum.

Ö20: Benim bu kitaptan beklentim: Kitabın adı “Uçan Kız Volante” olduğu için Volante’nin uçtuğunu, kitabın kapağına göre Volante’nin yaramaz bir kişi olduğunu düşünüyorum.

Ö21: Benim bu kitaptan beklentim **kitabın** bize gizli mesajlar vermesi.

Ö22: Benim bu **kitaptan** beklentilerim; bu kızın dışlanmaması, ablasıyla yani aliesiyle iyi vakit geçirmesi.

Ö29: Bunlar (farklı olmak, dışlanmak, sevilmemek, ayrımcılık) ile ilgili yardım alacağımı düşünüyorum çünkü **kapak sayfasından** belli oluyor, beklentim yüksek.

Ö30: Hayatımda değişiklik yapabilir çünkü **kitap** bizi davranış olarak değiştirebilir. Dışlandığımı hissediyorum ama bu kitap bana öğretecek, artık dışlanmayayım diye bu kitaptan.

Ö32: Volante’nin hayatını, bu hayattaki düşüncelerini öğrenmek istiyorum. Bu özellikler nasıl değişti onu öğrenmek istiyorum.

Ö35: Ben bu kitaptan moral verici bir öykü bekliyorum.

Ö40: **Bu kitap** benim hayatımda bence kardeşlerime olan bakış açımı değiştirebileceğini göstermektedir. Bu kitaptan insanlara nasıl bakmamı, çevremize karşı nasıl davranmamız gerektiği konusunda yardım almayı düşünüyorum.

Etkinliklerin tamamlanmasının ardından, BİÖ tablosundaki “Ne öğrendim?” sorusuna verdikleri cevaplarda öğrenciler, okudukları bu iki kitaptan yola çıkarak okumakla ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise hem okumakla ilgili hem de uygulama sürecinden elde ettiklerini düşündükleri kazanımlarla ilgili fikirlerini sunmuşlardır:

NE ÖĞRENDİM?

Ö1: Kitabı herkesin okumasını ve hiç tembellik etmemeleri. Kitap okuma isteğimi çok etkiledi.

Ö2: Kitap ve etkinlikler okuma isteğimi olumlu yönde etkiledi, yani kitabı sevdim ve çok beğendim. Kendimle ilgili ankette ne tür kitapları daha çok sevdiğimi ve okumaktan hoşlandığımı, çevremle ilgili hayvan olsalardı hangi hayvanın özelliklerini taşıyacakları, yani kişilikleri hakkında bilgi sahibi oldum.

Ö21: Okuduğum “Uçan Kız Volante” isimli kitapla hayatta hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmadığını ve düşündüklerimizin gerçek olmayabileceğini öğrendim.

Ö23: Uçan Kız Volante kitabı akıcı olduğu için bu kitabı severek okudum ama uzun kalın kitapları okumak beni sıkıyor ve okumak istemiyorum, çabuk biten kitapları okumak keyifli.

Ö24: Bence Volante cesur, tatlı ama bir o kadar da utangaçtır. Volante çok hoşgörülü ve okumak için çok sevilen bir kitaptır bence, o yüzden kitabı okurken kitaba kendini verirken içindeymişsin gibi oluyor, bence çok güzel bir his. Volante kitabında beni şu üzdü; Volante’yi aramamaları beni çok üzdü.

Ö27: Birinin beni sevmediğini düşündüğüm zaman aklıma “Uçan Kız Volante” geliyor. Daha çok kitap okumak istiyorum ve her gün okuyorum.

Ö28: Yardımlaşmayı ve asla pes etmemeyi öğrendim. Beni bu okuma kitabında daha çok pes etmemek ve yardımlaşma etkiledi.

Ö40: Bu kitap bana kitabın okuma isteği hakkında olumlu etkileri var. Örneğin benim bu tarz kitaplara karşı ilgim arttı çünkü kitabın içinde macera var. Ben de maceraları çok severim.

Ö38: Kitap okumayı seven biriydim, Uçan Kız Volante’yi severek okudum.

Ö39: İnsanların hatalarını hoş görmeliyiz. Kitapları canlandırarak göstermek daha eğlencelidir.

Ö3: Bu kitap beni çok iyi etkiledi çünkü kitap okumanın çok önemli ve güzel, rahatlatıcı olduğunu öğrendim.

Ö4: Normalde az sayfalı kısa kitapları okumaz, 1. sınıfların kitabı derdim. Ama artık kısa kitapları da seviyorum.

Ö6: Bu kitap benim kitap okuma isteğimi kat kat artırdı, aslında ben kitap okumayı seviyordum ama bu kitabı okuduğum günden beri kitap okumayı daha çok sevdim. Bu kitap hem eğlendirici hem de ders verici o yüzden bu kitabı çok sevdim.

Ö7: *Bu kitabı okuyunca okuma isteğim biraz daha arttı ve artık çok rahat kitap okuyorum yani bu kitap beni çok etkiledi.*

Ö9: *Eskiden az kitap okuyordum şimdi ise çok okuyorum.*

Ö10: *Kitap okumayı zaten çok seviyordum. Sınıfımla böyle etkinlik yapmak çok hoşuma gitti.*

Ö11: *Ben önceden kitap okumayı biraz seviyordum. Ama kitabı hem okurken hem de etkinlikler yaparken eğlendim.*

Ö12: *Artık daha verimli ve daha anlamaya yatkın bir şekilde kitap okuyorum. Bu da bana okurken empati yapmamı sağlıyor.*

Ö13: *Kitap çok güzeldi, kitap okumayı severim zaten.*

Ö21: *Ben kitap zaten çok severim. Bu kitap da okuduğum etkileyici kitaplardan bir tanesi. Kitap okumak insanı geliştirir, bu kitap gelişime katkı sağladı.*

Ö22: *Açık konuşmak gerekirse ben kitap okumayı neredeyse hiç sevmezdim. Ama bu kitabı okuduktan sonra nedense kitap okumayı çok sevdim. Çünkü o kitap benim kaderimle aynı gibiydi.*

Ö25: *Daha çok kitap okumak istedim.*

Ö26: *Ben zaten 1. sınıftan beri kitap okumayı seven biriydim, bu nedenle bu kitap benim daha fazla okumamı sağladı ve okumamı hızlandırdı.*

Ö29: *Yaptığımız etkinlikler arkadaşlarımla grup çalışmalarının çok eğlenceli olduğunu görmeme, okuduğum kitapları hayalimde canlandırınca daha kalıcı olabildiğini görmeme vesile oldu.*

Ö31: *Ben eskiden çok kitap okurdum. Ama öğretmenimiz 3. sınıfta kitap sınavı yapmaya başlayınca ben kitap okumaktan vazgeçip farklı şeylere yöneldim.*

Okuma temasına yönelik bulguların birçoğu okuma sonrası etkinliklerinden elde edilmiştir. Bibliyoterapi sürecinde yer alan etkinliklerin tamamlanmasının ardından, edindikleri bu okuma deneyimlerinin etkisiyle öğrenciler, okumaya ilişkin düşüncelerini daha detaylı bir biçimde tarif edebilmişlerdir. İfadelerden bazıları, uygulama sürecinde okunan kitaplarla sınırlandırılmış; öğrenciler bu kitaplardan elde ettikleri kazanımları, bu kitapları okumanın kendilerine verdiği zevki açıklamışlardır. Bunun yanı sıra *Uçan Kız Volante* kitabını okuyan öğrencilerin kitabın kahramanı ile daha açık ve yoğun bir biçimde özdeşleştikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun; *Uçan Kız Volante* kitabında yer alan kahramanın kendi eğilimlerine ve kendi hayatına yönelik fikir yürütmede, karar almada ve

harekete geçmede, *Ormandaki Arkadaş* kitabının kahramanına göre daha aktif bir tavır sergilemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Okumayla ilgili daha genel görüşlerin yer aldığı ifadelerde öğrenciler; okumaya olan tutumlarındaki değişimlerden, okuma eylemlerindeki farklılıklardan veya mevcut olumlu tutumlarının pekişmesinden söz etmişlerdir. Öğrencilerin okuma karşısındaki duygu ve düşüncelerini betimlerken kullandıkları sözcükler, bibliyoterapi sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştiği sonucuna ulaştırabilir.

Uygulamada, okuma sonrası etkinlikleri kapsamında resmetme ve canlandırmaya da başvurulmuştur. Resmetmeyle ilgili etkinlikte öğrencilerden, kitapta yer alan sorunun çözümünü görsel olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden birçoğunun görsel ifadelerinde, çizimleri ve kitapta yer alan figürler arasında benzerlik kurma kaygısı taşıdıkları ve anlamdan çok biçim üzerine odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler resmetme konusunda kendilerini yetersiz hissetmiş ve çalışmalarını yazılı ifadelerle desteklemişlerdir. Öğrencilerin küçük bir kısmı ise bu etkinliği gerçekleştirmeyi tercih etmemiştir. Bu durumun öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılımlarında, onların ilgi alanları ve yetenekli olduklarını düşündükleri, kendilerini güvende hissettikleri alanlar da belirleyicidir. Bu sebeple sözlü anlatım, yazılı anlatım, resmetme, canlandırma gibi becerilere yönelik etkinliklere etkili katılım gösteren öğrenci sayısı değişkenlik göstermiştir. Etkinliklerin kapsayıcı olması amacıyla öğrencilerin etkinliğe katılım için sundukları koşullar (resmetmede yazılı ifadeden yararlanılması gibi) desteklenmiştir.

Okuma sonrası etkinlikler kapsamında son olarak canlandırma etkinliğine yer verilmiştir. Öğrenciler kitapta yer alan sorunlara ilişkin kendi ürettikleri çözüm önerilerini ve çözüme yönelik engellerini canlandırma yoluyla somutlaştırmış ve yorumlamışlardır. Canlandırma etkinliğine katılım gösteren öğrenciler rol dağılımında, araştırmacının yönlendirmesine ihtiyaç duymadan, kitapta yer alan karakterlerin yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerinden bağımsız tercihlerde bulunmuşlardır. Canlandırma aracılığıyla öğrenciler, ürettikleri çözüm önerileri ve engeller üzerine farklı bakış açıları geliştirmişlerdir veya bazı çözüm önerileri konusunda görüş birliğine varmışlardır:

Canlandırılan durum ve engel:

Benim çözümüm: Ben olsam bu problemi havalimanındaki insanlardan yardım alarak çözerdim

Benim engelim: Havalimanındaki insanlar yardım etmedi. (Ö30)

Canlandırma sonrası değerlendirme:

A: Havaalanında karşılaştığı kişi Volante'nin durumunu anne ve babasına söyleyecek mi?

Ö27: Öğretmenim bence söyleyecek.

A: Peki "bence söylemeyecek" diyen var mı?

Ö33: Bence söylemeyecek. Hocam yani, belki ikisinin arasında sır olabilir bu, söylemeyebilir.

Ö36: Ama söyleyebilir de.

A: Canlandıranlara da sorayım, siz olsanız söyler misiniz?

Ö26: Öğretmenim onların arasında kalmasın yani, annesiyle babası var; annesiyle babasının da bilmesi lazım.

Ö28: Öğretmenim bence bir ihtimal söylemeyebilir.

Ö35: Bence söyleyebilir çünkü ailesi bilirse bu sorunu çözebilir.

Ö34: Öğretmenim bence söylemese daha iyi olur. Tam olarak onun güvendiği bir kişiye neden söylesin?

Canlandırılan durum ve engel:

Benim çözümüm: As'ın yerinde olsaydım; tembelliğimi kanıtlamaya çalışırdım. Mesela yavaş olduğumu düşünseler daha hızlı olmaya çalışırdım. Tembel hayvan olsam çok üzülürdüm ama yaptıklarım şeylerden gurur duyardım. Dedem benim tembel olduğumu düşünür ben de onu çözerim.

Benim engelim: Dedemle konuşmayı denerdim ama dedem benimle konuşmak istemezdi. Bu benim için bir engeldi. Ya da koşmaya çalışsam ev küçük olurdu ben de dışarı çıkardım tüm engelleri kaldırmaya çalışırdım. (Ö6)

Canlandırma sonrası değerlendirme:

A: Sizce dede ikna oldu mu?

Öğrenciler: Evet.

A: Sizce As engeli ortadan kaldırdı mı?

Öğrenciler: Evet kaldırdı.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan bibliyoterapi tekniğine uygun eğitim tasarımlarının Türkçe derslerinde uygulanmasından elde edilen bulgular tartışılmış ve bu uygulamadan yola çıkılarak yeniden düzenlenen eğitim tasarımlarının Türkçe derslerine ve okumaya yönelik tutuma, okuma alışkanlıklarına ve okuma kültürüne sağlayacağı katkılar değerlendirilmiştir.

5.1.1. Tartışma

Flanagan vd., hikâyelerin çocukların yaşadıkları sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeleri için önemli bir kaynak olduğunu belirtmiş, 4-11 yaş arasına sunulan ve zorbalığın konu edildiği kitaplarda toplum yanlısı davranış, tavsiye arama ve uzaklaşma gibi uyarlanabilir ve intikam gibi uyumsuz kategoriler içerdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte çocuklar için hazırlanan metinleri anlamamanın önemini vurgulamıştır (2013). Bu araştırmada dile getirilen, başa çıkma stratejileriyle ilgili uyarlanabilir ve uyumsuz kategoriler zorbalık dışındaki sorunları konu alan çocuk kitaplarında da bulunabilir. Bibliyoterapi tekniğinin Türkçe dersinde uygulanması için yararlanılan kitaplardan biri olan *Uçan Kız Volante* kitabının kahramanı Volante, ailesiyle yaşadığı sorunun kendisine verdiği rahatsızlık sebebiyle onlardan kaçmayı tercih etmiştir. Kaçma eylemi uyumsuz bir başa çıkma stratejisi olabilir fakat öğrencilerin bu eylemi uyarlanabilir bir biçimde yorumlamaları sağlanabilir; bu da Flanagan vd. tarafından yapılan araştırmada da (2013) belirtildiği gibi, metni anlamamanın taşıdığı önemi ön plana çıkarabilir. Bibliyoterapi tekniğine uygun olarak hazırlanmış eğitim tasarımları çerçevesinde *Uçan Kız Volante* kitabını okuyan öğrenciler Volante'nin kaçmasını yorumlamış ve bu eylemi başa çıkma stratejisi olarak benimsememişlerdir. Benzer bir biçimde, *Ormandaki Arkadaş* kitabının kahramanlarından olan As, düştüğü güç durumdan arkadaşlık kurduğu Yavaş Hayvan sayesinde kurtulmuştur ve bu zorluğu kendi çabasından bağımsız olarak aşması uyumsuz bir başa çıkma stratejisi olarak yorumlanabilir. Fakat *Ormandaki Arkadaş* kitabını okuyan öğrenciler ifadelerinde, As'ın kendi başa çıkma stratejilerini belirleyebileceği, uyarlanabilir yöntemler üzerinde durmuşlar ve bu doğrultuda öneriler sunmuşlardır. Dolayısıyla bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanmış Türkçe dersleri aracılığıyla nitelikli çocuk

kitaplarında yer alan uyumsuz başa çıkma stratejilerinin de uyarlanabilir stratejilere dönüştürülebileceği söylenebilir.

Bibliyoterapi tekniğine göre tasarlanmış Türkçe derslerinin uygulanmasında, okuma öncesi etkinlikler kapsamında öğrencilerle soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve bu etkinlikler kitapların konu aldığı temalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Soru-cevap etkinlikleri sırasında öğrenciler, kitapların konu aldığı ve kendilerinin de benzerlerini yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak birbirlerinin duygu ve düşüncelerine tanık olmuşlardır. Bu tanıklıkla birlikte öğrenciler, zaman zaman bir tartışma ortamı içinde birbirlerinin görüşlerini eleştirmişler veya birbirlerinin görüşlerine katılmışlardır. Kimi zaman öğrenciler yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olarak birbirlerini destekleyici ifadelerde bulunmuşlardır. Süreç sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda daha az çekimser oldukları görülmüştür. Bouley ve Godfrey, çocuk kitaplarını okumanın kişilerin hem kendi görüşleriyle yüzleşmelerinde hem de başkalarının görüşleriyle kuvvetli bağlantılar kurmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (2008). Buna benzer bir biçimde Regan ve Page de farklı edebî türlerde yazılmış metinlerin çocukların hem kendi zorlukları ile mücadele etmelerinde hem de başkalarının yaşadıkları zorlukların farkında olmalarında önemli bir araç vazifesini taşıyabileceğini belirtmişlerdir (2008). Görüldüğü üzere, bibliyoterapi tekniğine göre tasarlanmış Türkçe derslerinde öğrenciler karşılaştıkları güçlüklerle ve bu güçlüklerin kendilerinde uyandırdığı duygularla ilgili açıklamada bulunma konusunda istekli davranmışlardır. Bununla birlikte, kendi duygu ve düşüncelerini hem sınıf arkadaşlarının yaklaşımları ile hem de ifadelerinde sıklıkla yer verdikleri yakın çevreleri ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf içindeki paylaşımları sayesinde arkadaşları ile ortaklıklarını fark etmeleri, kendilerini güçsüz hissettikleri anlarla ilgili açıklıkla aktarımda bulunmaları; Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinden yararlanılmasının Bouley ve Godfrey (2008) tarafından dile getirilen faydaları sağlayabileceğini gösterebilir.

Bu araştırmada öğrenciler, eğitim tasarımlarının uygulanmasının ardından, özellikle BİÖ tablosunda “Ne öğrendim?” sorusuna verdikleri cevaplarda genel olarak okumaya olan yaklaşımlarıyla ilgili ifadelere yer vermişler ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Kimi öğrenciler ise okumaya ilişkin mevcut olumlu tutumlarının pekiştiğini dile getirmişlerdir. Burada dikkati çeken unsur, birçok öğrencinin bu yargılara özdeşleşme, rahatlama, empati, içgörü gibi; bibliyoterapi sürecinin adımlarına

dâhil edilen duygular aracılığıyla ulaştığını gösteren açıklamalarda bulunmasıdır. Leana-Taşcılar çalışmasında, erken yaştan itibaren kendi gelişimleri ve sorunlarının çözümü için okuyan çocukların bu eylemi kalıcı hâle getirebileceklerini belirtmiştir (2017). Öğrencilerin etkinliklerin tamamlanmasının ardından okumanın kendilerine sağladığı yararlar konusunda farkındalıklarının arttığını veya pekiştiğini gösteren açıklamaları; okuma eyleminin hayatlarında önemli bir yer kaplaması ve okumaya yönelik bu olumlu tutumlarının sürdürülebilmesi için önemli bir adım atıldığını göstermektedir.

Akgün ve Karaman-Benli, gelişimsel bibliyoterapinin gereksinimler ve gelişim desteği sağlama amacı doğrultusunda öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilebileceğini ve bibliyoterapi uygulamasını yapacak ruh sağlığı uzmanlarının, öğretmenlerin veya aile bireylerinin uygulama için sistematik bir yol izlemeleri gerektiğini, yararlanılacak eğitim planının özenli bir şekilde hazırlanmasının mühim olduğunu ifade etmişlerdir (2019). Bu araştırmada, bibliyoterapi ile ilgili daha önceki çalışmalardan hareketle hazırlanan eğitim tasarımları ortaokul Türkçe derslerinde uygulanmış ve öğrencilerden alınan dönütler, bibliyoterapi tekniğinin, özellikle okuma becerisinin geliştirilmesinin temel hedeflerden biri olduğu Türkçe derslerinde öğretmenler için önemli bir yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Türkçe dersleri; ana diline ve edebiyata özgü bilgileri kazandırmayı ve dil becerilerini geliştirmeyi, öğrencilere edebî zevk kazandırarak ve onların okuma kültürü edinmelerini sağlayarak gerçekleştirmelidir. Bunun için Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yüksek niteliğe sahip olması gerekmektedir. Kanatlı ve Çekici, dil ve edebiyat alanındaki Türkçe ve Almanca kuramsal kitapları karşılaştırdıkları araştırmalarında, farklı dillere ait bu kitapların dile ve edebiyata olan yaklaşımlarının da oldukça farklılık gösterdiğini aktarmışlardır. Buna göre Türkçe kitaplarda, fiziksel ve bilgiye dayalı kavramlara daha fazla yer verildiği fakat Almanca kaynaklarda kişilik gelişimi, bağımsızlık, sosyallik, okuma motivasyonu, okumanın farklı duygularla ilişkilendirilmesi gibi konuların ağırlıkta olduğu belirlenmiştir (2018). Görüldüğü üzere Almanca kuramsal kitaplarda yer verilen konular, bibliyoterapi ile kolaylıkla ilişkilendirilecek konulardır fakat bu konular Kanatlı ve Çekici'ye (2018) göre Türkçe kaynak kitaplarda kendilerine yeterince yer bulamamışlardır. Benzer bir durum Türkçe ders kitaplarında da gözlemlenmektedir.

Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinin sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi için çocuk kitaplarının yanı sıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kolay ulaşabilecekleri

metinler barındırması sebebiyle Türkçe ders kitaplarının da uygun metinlere sahip olması gerekir. Bu, yalnızca bibliyoterapi tekniğinin uygulanabilmesi için değil, çocuklara bibliyoterapi süreciyle son derece uyumlu ilkelere sahip olan nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin sunulması için de önemlidir. Söz gelimi, İstanbul'da ortaokul 5. sınıflarda yaygın olarak kullanılan bir ders kitabında yer alan az sayıda edebî metin, bibliyoterapi tekniğinin uygulanabilmesi için yeterli özellikleri taşımamaktadır (bkz. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı, Çapraz-Baran ve Diren, 2019). Bu görüşü destekleyecek başka bir çalışma ise Doğanay (2019) tarafından yapılan araştırmadır. Doğanay, Türkçe ders kitabındaki metinleri bibliyoterapiye uygunluk bakımından değerlendirdiği çalışmada, özellikle kısaltılmış metinlerin edebî kurguya ait kişi, olay örgüsü gibi unsurları yüzeysel bir biçimde sunması sebebiyle olumsuzluğa sebep olduğunu aktarmış ve Türkçe derslerinin dil gelişiminin yanı sıra rehberlik etmek ve problem çözme becerisi kazandırmak için de destek sunması gerektiğini belirtmiştir (2019). Bu bilgilerin de ışığında denebilir ki Türkçe ders kitaplarında çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun ve çocuğu kendi gerçekleriyle daha fazla bir araya getirerek kişisel ve sosyal açılardan geliştirecek metinlere yeteri kadar yer verildiğini söylemek güçtür.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen durum çalışması için yararlanılan iki çocuk kitabında da aile bireylerinin kitaplarda geçen olayların ortaya çıkmasındaki, kahramanların eylemleriyle ilgili kararlarındaki etkilerine yer verilmiştir. Öğrenciler okuma öncesi etkinlikleri kapsamında ve okuma sonrası etkinlikleri sırasında hem kitaplarda yer alan aile bireyleriyle hem de kendi aileleriyle ilgili yorumlarda bulunmuşlardır. Aile teması öğrencilerin kitap kahramanlarıyla özdeşleşmelerini kolaylaştıran ve onların kitaplara olan ilgilerini artıran bir tema olmuştur. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında aileleriyle olan çatışmalarını dile getiren öğrenciler okuma aracılığıyla benzer çatışmalarla karşılaştıkları için kitaplara olan iletişimlerini kuvvetlenmiştir. Öğrencilerin okuma sonrasındaki ifadeleri değerlendirildiğinde, aileleriyle ilgili görüşlerindeki değişim, kitap kahramanlarının geçirdikleri süreci takip ettiklerini ve bu süreçten etkilendiklerini göstermektedir. Özellikle *Uçan Kız Volante* kitabında aile ile olan çatışma kitabın ağırlık merkezinde olduğu için bu kitabı okuyan öğrencilerin aileleri ile ilgili ifadelerindeki değişim daha belirgindir. Okuma öncesi etkinlikleri kapsamında aile bireylerine olumsuz anlamda daha eleştirel yaklaşan öğrenciler, okuma sonrası etkinliklerinin de tamamlanmasının ardından aileleriyle ilgili daha anlayışlı, daha empatiye dayalı, daha güçlü bir biçimde gerekçelendirilmiş aktarımlarda bulunmuşlardır. Bu durum,

Yılmaz (2002) ve Kurt (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Yılmaz, lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, bibliyoterapi uygulamalarının öğrencilerin aileleri ile olan çatışma düzeylerini düşürebildiği sonucuna ulaşmıştır (2002). Kurt ise üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, bibliyoterapi tekniği sayesinde çocukların empati düzeylerinin yükseldiği sonucunu elde etmiştir (2018).

İlter, çalışmasında bibliyoterapi sayesinde öğrencilerin farklı kişilerle benzer sorunlara sahip olduklarını ve bu sorunlara yönelik alternatif çözüm önerileri konusunda farkındalık elde ettiklerini belirtmiştir (2015). Bu çalışmada ise okuma sonrası etkinlikleri kapsamında Forgan (2003) tarafından hazırlanan “I Solve (Ben çözerim)” etkinliği aracılığıyla öğrenciler, okudukları kitaplarda bulunan sorunlar için alternatif çözüm önerileri ve olası engeller üretmişlerdir. Ardından, canlandırma yoluyla kendi ürettikleri bu çözüm önerilerinin etkili olup olmadığını tecrübe etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin hem alternatif çözüm önerilerini kendilerinin üretmesi hem de bu önerilerin etkilerini canlandırma yoluyla daha somut hâle getirmeleri onların sorunların farklı biçimlerde çözülebileceğine yönelik farkındalıklarını artırmıştır. Bu üretim süreci, öğrencilerin sorun çözme konusunda daha öz güvenli hareket etmelerini destekleyebilecek niteliktedir.

Al Darwish çalışmasında, çocuklara okumanın onların söz varlıklarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte onlara yüksek sesle kitap okumanın onların okuma motivasyonlarının artması için yararlanılabilecek yollardan biri olduğunu ifade etmiştir (2015). Bibliyoterapi tekniği, uygulama sürecinde sesli okumanın da tercih edilebileceği bir tekniktir. Bu çalışmada kullanılan çocuk kitapları, çalışma gruplarına araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencilerin bu okumayı kendi kitaplarından takip etmeleri sağlanmıştır. Bibliyoterapinin temel amacı, okuma yoluyla rahatlama ve iyileşme desteği sunmaktır ve öğrencilerin duygu durumlarının bibliyoterapi süreci için uygun olması önemlidir. Uygulamanın araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi, kendi öğretmenleri dışında biri ile çalışma gerçekleştirecek öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilgili daha dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin bu süreçte sınıf ortamında sesli okumayla ilgili kaygı yaşamamaları ve zaman bakımından sınırlandırılmış uygulama sürecinin daha sağlıklı tamamlanması amacıyla okumanın araştırmacı tarafından yapılması tercih edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin hem dinleme hem de okuma becerileri aktif hâle gelmiş, öğrenciler her iki kitapta metni desteklemek için bulunan görsel öğelere daha fazla

odaklanabilmiş ve bu öğeleri metinlerle daha kolay ilişkilendirebilmişlerdir. Öğrencilerin okuma süreci boyunca metne olan ilgilerinin yüksek olduğu, bu durumun okuma sonrası etkinliklerine yönelik motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Sanacore, çalışmasında, okuma ve yazma öğrenimi ile ilişkilendirilmiş bir ilginin, öğrenciyi başarıya ulaştırmanın önemli bir adımı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bu adımın, kullanılan öğretim programının da başarısını artıracaklarını ifade etmiştir. Çalışmada vurgulanan bir diğer unsur çocuklara seçim yapma fırsatları sağlamaktır (2012). Bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımlarına ait etkinlikler, uygulama sürecinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin seçim yapmalarına imkân tanıyacak biçimde hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin tüm sürece istekli bir biçimde dâhil olmaları ve onlarda hem bibliyoterapi sürecine hem de okumaya karşı olumsuz duyguların oluşmasına sebep olacak, bibliyoterapi tekniği ile aykırılık gösterecek durumların önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Bibliyoterapi tekniği ile hazırlanmış eğitim tasarımlarının Türkçe derslerinde uygulanmasında hedeflenen en temel kazanım, öğrencilerin okumayı hayatlarının bir parçası olarak görmeleri ve dolayısıyla Türkçe derslerine olan tutumlarının daha olumlu hâle gelmesidir. Böylece edebî zevkle tanışan, estetik algısı gelişen ve edebiyattan kendi gelişimi, benlik algısı için yararlanan çocuğun dil gelişimi de daha kolay ve daha kısa sürede gerçekleşecektir. Bu durum, onların öncelikle Türkçe derslerinde olmak üzere bütün derslerinde gösterdikleri akademik başarıyı artıracaktır. Bu görüşü destekler bir biçimde Schreur, risk altındaki öğrenciler için bir okuma grubu programı sunduğu çalışmasında okuma, yazma, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin eksikliklere sahip olan ve duygusal istikrarsızlık yaşayan öğrencilerin akademik anlamda da başarısızlıklarla karşılaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin sorunlarının tek boyutlu olarak değil, bütünsel olarak ele alınması için kitapla terapidenden faydalanılmasının doğru olacağını ifade etmiştir. Schreur bu faydayı, okuma sürecine dâhil olan öğrencilerin okumanın kendisine olan saygılarının artacağı ve bu sayede okumaya yönelik akademik becerilerinin gelişeceği şeklinde özetlemiştir (2006).

TDÖP’de, öğretim programlarının yapısıyla ilgili açıklamalarda bireylerin sahip olması beklenen niteliklere değinilmiştir. Bunlar arasında sorun çözme, eleştirel düşünme, kararlılık, güçlü iletişim becerileri gibi nitelikler de yer almaktadır. Bununla birlikte öğretim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alındığı belirtilmiş ve öğrenmelerin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi önemsenmiştir. İçeriklerin, günlük hayatla

ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri, kendilerinin farkında olmaları ve hayatla sağlıklı bir bağ kurmaları hedeflenmiştir. Programın amaçları arasında, öğrencilerin gelişmiş estetik algılara sahip olmaları da yer almaktadır (2019). Türkçe derslerinde bibliyoterapiden yararlanılması, öğrencinin estetik algısının geliştirilmesi amacını, onun ruhsal ve sosyal gelişimini destekleyerek yerine getirme imkânı sağlar. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulaması aracılığıyla öğrenciler, çeşitli temalar bağlamında kendi karakterleri ve hayatlarına dönük düşünceler üretmişlerdir. Öğrencilerin uygulamadan edindiklerine yönelik ifadeleri, onların hem okumaya hem de kendilerine ve kendi hayatlarına, sosyal çevrelerine yönelik olumlu bakış açıları geliştirdiklerini göstermektedir.

TDÖP’de yer alan kök değerler arasında dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi ve sorumluluk gibi bazı değerler yer almaktadır. Bunun yanı sıra programda TYÇ’de yer alan yetkinliklere de yer verilmiştir. Bu yetkinliklerde fikir paylaşımlarına, duyguların ve olguların yaratıcı bir biçimde yazılı ve sözlü aktarımlarına, sosyal iletişime, grup paylaşımlarına, çatışmaların kontrol edilmesine ve bu paylaşımların okul dışı hayatı şekillendirmesine ve tüm bu süreçlerde mevcut öğrenmelerden ve tecrübelerden faydalanılmasına değinilmiştir (2019). Nitelikli çocuk kitapları, TDÖP’de yer alan bu kök değerlerle birlikte, programda genel olarak vurgulanan değer kazandırma hedefine, TYÇ’de belirtilen yetkinliklere ulaşmayı kolaylaştıracak bir işleve sahiptir. Bibliyoterapi etkinlikleri kapsamında bu kitaplardan yararlanılması, bu değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olur. Bibliyoterapi tekniğine göre hazırlanan eğitim tasarımları çocuk kitaplarında ele alınan değerlerin öne çıkmasını sağlayabilir ve bibliyoterapiden gelişimsel amaçla yararlanılması öğrencilerin grup içi paylaşımlarını destekleyebilir. Bu çalışmada, durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen okuma öncesi ve sonrası etkinlikler; öğrencilerin belli duygu ve düşünceleri, soyut kavramları kitap kahramanlarına ait olmanın ötesinde yorumlamaları ve kendi hayatlarına yönelik çeşitli çıkarımlarda bulunmaları, çatışma içinde oldukları kişi ve problemlere sağlıklı bir bakış açısıyla yaklaşmaları için yol gösterici olmuştur. Hazırlanan eğitim tasarımlarında ise öğrencilerin kişisel, kişiler arası, kültürler arası farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler planlanmıştır. Bibliyoterapi tekniği, bireye ait sorunların evrenselliği üzerinde durur ve bu sayede kişinin sorunlarla yalnız olma hissinden uygun bir biçimde uzaklaşmasını amaçlar. Araştırmanın eğitim tasarımları kapsamında, kitapların sunduğu kültürel çeşitliliklerin bibliyoterapi tekniğine uygun olarak yorumlanmasına çalışılmış ve etkinlikler buna göre düzenlenmiştir.

Bibliyoterapi tekniğiyle hazırlanan Türkçe eğitim tasarımları, öğretmenlerin de öğrencilerine ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmalarına imkân sağlar. TDÖP, ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların, öğrencilerin ilgi alanlarının ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasının ve çok boyutlu bir değerlendirme sürecinden yararlanılmasının önemini aktarmıştır. Aynı zamanda hazırlanan ölçme araçlarının hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu ilişkilendirmenin öğrencilere yapacağı katkıyı vurgulamıştır (2019). Bibliyoterapi tekniğini uygulayan bir öğretmen, öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar ve bu farklılıkların öğrenmelerine olan etkisini daha iyi değerlendirebilecek ve ölçme araçlarını buna uygun bir biçimde düzenleyebilecektir. Öğrencilerin Türkçe dersleri için belirlenmiş kazanımlara ulaşabilmeleri amacıyla onların kişisel ve sosyal durumlarından, gelişim dönemlerinin özelliklerinden yararlanılarak yapılan planlamalar öğretimin niteliğini artıracaktır. Bu sebeple bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımlarında; öğrencilerin bireysel farklılıkları ve kendilerini ifade etmede daha güçlü hissettikleri alanlar göz önünde bulundurularak oluşturulan etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde aynı zamanda TDÖP'nin özel amaçlarına uygun bir biçimde (2019), öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmeleri teşvik edilmiş ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yönelik içeriklere yer verilmiştir. Bu içerikler, TDÖP kapsamında belirlenen çeşitli temalar (erdemler, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, duygular, çocuk dünyası vb.) ve çeşitli konular (bireysel farklılıklar, çok kültürlülük, dayanışma, hayat becerileri, kültürel farklılıklar, sosyokültürel farkındalık, aile iletişimi, etkili iletişim, çatışma yönetimi, empati, kendini tanıma, yetenek, duygu yönetimi, öz denetim, öz eleştiri, öz güven vb.) ile ilişkilendirilmiştir (2019).

5.1.2. Sonuç

5.1.2.1. Araştırmanın birinci temel amacına yönelik sonuç

Bu araştırmanın temel amaçlarından ilki; bibliyoterapi tekniğine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları belirlemek, karşılaştırmak; çocuk ve edebiyat bağlamında yorumlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bibliyoterapi tekniğinin temel ilkeleri, teorik altyapısı ve farklı alanlardaki uygulama örnekleri incelenmiştir. Bu uygulamalar arasında; çocuklara yönelik hazırlanmış bibliyoterapi süreçlerine ve bu kapsamda yararlanılan kurgusal metinlere odaklanılmıştır. Çocuklara yönelik bibliyoterapi uygulamalarında yararlanılan bu metinlerin nitelikleri üzerinde durulmuştur. Buna göre; nitelikli çocuk

edebiyatı ürünlerinin sahip olması gereken özelliklerin, bibliyoterapinin temel ilkeleri ile örtüştüğü görülmüştür. Çocuk edebiyatı ürünlerinin birçoğunda sorun odaklı yaklaşımın oldukça benimsenmesi; bu eserlerin hayata dair farklı sorunlara yönelik çözüm önerileri sunması veya okuru kendi çözümüne ulaşabilmesi ve kendi bakış açısını oluşturabilmesi için teşvik etmesi, yönlendirmesi, kapsayıcı öğeler barındırması, okurun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek edebî nitelik taşıması, bibliyoterapi sürecinde etkin bir rol üstlenebileceğinin göstergeleridir.

Akademik becerilerin gelişmesi, öğrenim süreci boyunca olumsuz okuma algısı ve okumadan uzaklaşmayla sonuçlanmayacak bir kaygı düzeyine sahip olmayı gerektirir. Bunun sağlanması için ise okumanın yalnızca akademik başarıya ulaşmak için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğu düşüncesinden uzaklaşılmalıdır. Türkçe dersleri, okumaya ilişkin bu tür olumsuz yaklaşımları önlemek veya mevcut olumsuz algıları değiştirmek için en kritik rolü üstlenen derslerdir. Bibliyoterapi ise kişinin ruh hâli ve okuma eylemi arasında güçlü köprüler kurulmasını sağlayabilecek bir tekniktir. Bu teknikten yararlanılarak hazırlanan Türkçe eğitim tasarımları da okumanın gücünü öğrencilere, onların öz farkındalıklarını artırmaları ve potansiyellerini kullanmalarını sağlayarak sezdirebilmeyi hedeflemelidir.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan eğitim tasarımları, bibliyoterapi ile ilgili teorik altyapı ve gerçekleştirilen durum çalışmasından elde edilen sonuçlarla desteklenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Forgan (2002) ve Forgan (2003) tarafından problem çözmede çocuk edebiyatından yararlanma amacıyla hazırlanan eğitim tasarımlarından yola çıkılarak gerçekleştirilen durum çalışması, oluşturulan eğitim tasarımlarının içeriğinin bibliyoterapi tekniğine ve Türkçe öğretimine yönelik düzenlenmesi için temel oluşturmuştur. Durum çalışması kapsamında ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulaması aracılığıyla bu eğitim tasarımlarının güçlü ve zayıf yanları, sahip olduğu sınırlılıklar belirlenmiştir.

Durum çalışmasından elde edilen sonuçlar, teorik ve uygulamalı çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanmış eğitim tasarımlarının, özellikle öğrencilerin daha aktif rol aldıkları okuma sonrası etkinlikleri sürecinde, onları sınırlayabilecek durumlara zemin hazırlayabildiğini göstermiştir. Bu durumun kültürel farklılıklardan veya eğitim sistemine yönelik farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Birçok öğrencinin özellikle okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerde sıklıkla onaylanma ihtiyacı hissettikleri, yazılı veya

sözlü ifadelerinde kendilerini sınırlandırma gereksinimi duydukları görülmüştür. Öğrenciler uygulama süreci boyunca rahat ve özgür olmaları, kendilerini bir çeşit ölçme ve değerlendirme sürecinde hissetmemeleri için belirli aralıklarla uygun bir biçimde yönlendirilmiştir. Onların kendilerini bağımsız bir biçimde ifade etmeleri teşvik edilmiştir.

Uygulamada yararlanılan eğitim tasarımlarında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husus, yine okuma sonrası etkinliklerine ilişkindir. Okuma sonrasında farklı becerilere yönelik etkinlikler yer almaktadır. Yazma, canlandırma, resmetme gibi becerilere yönelik hazırlanan bu etkinlikler süresince öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların daha fazla dikkate alınması gerekmektedir. Bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin ilgili becerileri sergilemeye yönelik motivasyona sahip olması gerekmektedir. Örneğin resim yapmaya ilgi duymayan öğrenci, bu eylemle ilgili bir etkinliği tamamlaması beklendiğinde baskı altında hissedebilir veya düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye istekli olmayan bir öğrenci yazmak yerine çizim yapmayı tercih edebilir. Türkçe derslerinde bibliyoterapi tekniğinden yararlanılmasındaki temel amaç, öğrencinin okumaya ilişkin olumlu yaklaşımlara sahip olmasını ve bunu sürdürmesini teşvik etmektir. Öğrencinin etkinlikler sırasında duyduğu isteksizliğin düzeyi, onu olumlu ruh hâinden uzaklaştırabilecek ve tekniğin amacı ile çelişen bir biçimde stresli hissetmesine sebep olabilecektir.

5.1.2.2. Araştırmanın ikinci temel amacına yönelik sonuç

Bu araştırmanın ikinci temel amacı; Türkçe eğitimi kapsamında bibliyoterapi tekniğine göre eğitim durumları tasarlamaktır. Mevcut kuramsal bilgiler ve uygulama örneğinden yola çıkılarak hazırlanan eğitim tasarımlarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinin ardından yeni eğitim tasarımları oluşturulmuştur. Tasarımda yer alan ve etkili olduğu görülen bazı adımlar korunmuş, bazı adımlar ise yenilenmiştir. Bibliyoterapiye yönelik Türkçe eğitim tasarımlarının, bibliyoterapi tekniğinin ilkelerine ve araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde; öğrencilerin daha bağımsız ve daha aktif bir biçimde hareket edebilecekleri, karar almayı gerektiren bazı durumlarda söz sahibi olabilecekleri bir esnekliğe sahip olması önemsenmiştir.

Hazırlanan bu eğitim tasarımlarının Türkçe derslerine ve özellikle okumaya ilişkin tutumu olumlu bir biçimde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu eğitim tasarımlarının uygulanması ile çocukların okumaktan aldıkları kişisel zevk ve faydaları fark edebilmeleri; ödevler, sınavlar veya takdir görmek için değil, öncelikle kendileri için okumanın değerini

keşfedebilmeleri; en önemlisi bu keşfi kendi duygu ve düşüncelerini esas alarak gerçekleştirmeleri, onların okuma kültürü edinmeleri yolunda kayda değer bir adım atmalarına yardımcı olabilecektir.

5.2. Öneriler

Aşağıda yer alan öneriler, bu araştırmayla ilişkili konularda akademik veya uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmeyi hedefleyen araştırmacılara, eğitimcilere veya ebeveynlere destek sağlaması amacıyla sunulmaktadır:

1. Eğitim tasarımlarında bibliyoterapiye uygun ve nitelikli çocuk kitaplarından yararlanılmıştır. Çocukların erken yaşlardan itibaren nitelikli edebî eserlerle tanışmaları önemlidir. Öğretim sürecinde kolay ulaşılabilirliğin ve fırsat eşitliğinin taşıdığı önem sebebiyle Türkçe ders kitaplarında nitelikli metinlere, özellikle de nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerine daha fazla yer verilmelidir. Çocuk ve gençlik edebiyatının temel ilkeleri doğrultusunda bu metinler, bibliyoterapi tekniğine son derece uygun ögeler içermektedir. Dolayısıyla bu metinlere Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi, bibliyoterapi tekniğine uygun bir eğitim süreci planlamayı hedefleyen öğretmenlere farklı imkânlar sağlayacak, süreci hem öğretmenler hem de öğrenciler için kolaylaştıracaktır.
2. Eğitim tasarımlarında yer alan etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Bibliyoterapi tekniği kapsamında sunulan etkinliklere öğrencilerin yüksek motivasyonla dâhil olmaları önemlidir. Bu sebeple etkinliklerde alternatiflere yer verilmeli, öğrencilerin kendi ilgi ve becerilerine yönelik eylemlerde bulunmaları sağlanmalıdır. Öğrencileri kendilerini rahatsız veya baskı altında hissedecekleri etkinliklere yönlendirmekten kaçınılmalıdır.
3. Bibliyoterapi tekniği farklı disiplinleri kapsayan bir tekniktir. Eğitim tasarımlarında yer alan etkinlikler ise farklı becerilere yöneliktir. Eğitim tasarımlarının uygulayıcıları, uygulama sürecinin geneline veya belirli etkinliklere yönelik ihtiyaçları doğrultusunda ilgili alanların eğitimcilerinden veya uzmanlarından destek alabilirler. Söz gelimi, bibliyoterapi tekniği, genel ifadeyle okuma yoluyla iyileştirmeyi amaçlayan bir teknik olduğu için uygulama sürecinin planlanmasında psikolojik danışmanların görüşlerine başvurulabilir veya resmetmekle, görsel ögelerle ilgili etkinliklerde görsel sanatlar öğretmenine danışılabilir.

4. Bibliyoterapi tekniğine uygun olarak hazırlanan Türkçe eğitim tasarımları, yalnızca eğitimcilere değil çocukların okuma becerilerinin gelişmesi, okuma alışkanlığı kazanmaları gibi amaçlar doğrultusunda farklı tekniklere başvurmak isteyen ebeveynlere de yardımcı olabilir. Aileler, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda belirledikleri nitelikli kitaplarla veya metinlerle ilgili, eğitim tasarımlarında yer alan süreçlere benzer planlamalarda bulunabilirler.
5. Bibliyoterapi tekniği ile hazırlanmış Türkçe eğitim tasarımları, öğrencilerde kalıcı etkiler bırakmayı; dolayısıyla okuma alışkanlığının da süreklilik kazanmasına, öğrencilerin okuma kültürü edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple eğitim tasarımlarının uygulanmasının ardından, öğrencilere uygulama sürecinde okunan/okutulan kitaplarla veya metinlerle ilişkili farklı eserler önerilebilir ve böylece okuma eyleminin sürekli bir döngü hâline gelmesi sağlanabilir.
6. Bibliyoterapi tekniği ile hazırlanmış Türkçe eğitim tasarımlarının uygulandığı bir öğrenme ortamındaki öğrencilerin bu süreçten elde ettikleri beceriler, boylamsal olarak izlenebilir.

5.3. Beşinci Bölüme Ait Kaynakça

- Akgün, E. ve Karaman-Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100-111 doi: 10.18863/pgy.392346.
- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>.
- 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.
- Çapraz-Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M. and Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706. doi: 10.1177/0143034313479691.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Forgan, J. W. (2003). *Teaching problem solving through children's literature*. USA: Greenwood Publishing Group, Connecticut.
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344672>.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Leana-Taşcılar, M. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96. doi: 10.31795/baunsobed.645183.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Sanacore, J. (2012). Showing children that we care about their literacy learning. *Preventing School Failure*, 56(3), 188-195. doi: 10.1080/1045988X.2011.633286.
- Schreur, C. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*. 15(2), 106-111.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.

KAYNAKLAR

- Acar-Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Adler, M. J. and Doren, C. V. (1972). *How to read a book*. New York: A Touchstone Book.
- Akgün, E. ve Karaman-Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 100-111 doi: 10.18863/pgy.392346.
- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>.
- Allen, J. R. et al. (2012). The power of story: The role of bibliotherapy for the library. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 10(1), 44-49.
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1), 91-95.
- Aras, G. (2017). Edebiyat ve kültür: Bireysel ve toplumsal gelişmede okuma ve kütüphane alışkanlığı üzerine. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 946-968. doi: 10.17218/Hititsosbil.340790.
- Artman-Meeker, K., Grant, T. O. and Yang, X. (2015). Using literature to discuss disability with children and teens. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 151-158. doi: 10.1177/0040059915618195.

- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom*. New York/London: The Guilford Press.
- Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature. children's literature, culture, and cognition (v.4.)* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. USA: Pearson.
- Bonaria, A. (2011). *A Comparison of the Effects of Library Book Selection Methods on the Level of Motivation for Reading and Comprehension Skills of Second Grade Students* (Master of Education). William Paterson University of New Jersey.
- 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.
- Briggs, C. A. and Pehrsson, D. E. (2008). Use of bibliotherapy in the treatment of grief and loss: a guide to current counseling practices. *Adultspan Journal*. 7(1), 32-42 doi: org/10.1002/j.2161-0029.2008.tb00041.x
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütü olarak yazınsal karakterlere yükledikleri anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.
- Cabral-Márquez, C. (2015). Helping students set and attain personal reading goals. *The Reading Teacher*, 68(6), 464-472. doi: 10.1002/trtr.1332.

- Cleveland, A. S. (2011). *Bibliotherapy for all: using children's literature about loss and grieving to increase awareness, develop coping skills, and build community among elementary school students*. Webster University, Missouri.
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. E. Scanlon ve T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology içinde* (15-22). Berlin: Springer.
- Cornett, C. E. and Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapraz-Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Detrixhe, J. J. (2010). Souls in jeopardy: Questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 49(1), 58-72. doi: org/10.1002/j.2161-1939.2010.tb00087.x
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(13), 155-187.

- Doğanay, M. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Doll, B. and Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *International Reading Association*, 59(5), 414-424. doi: 10.1598/RT.59.5.1.
- Eitler, P., Olsen, S., Jensen, U. et al. (2014). *Learning how to feel*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdemir, Z. E. (2016). “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M. and Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children’s literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706. doi: 10.1177/0143034313479691.
- Fokkema, D. and Ibsch, E. (2000). Knowledge and commitment problem-oriented approach to literary studies. *Utrecht publications in general and comparative literature*, (v.33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Forgan, J. W. (2003). *Teaching problem solving through children’s literature*. USA: Greenwood Publishing Group, Connecticut.
- Freeman, N. K., Feeney, S. and Moravcik, E. (2011). Enjoying a good story: Why we use children’s literature when teaching adults. *Early Childhood Educ. J.*, 39, 1-5. doi: 10.1007/s10643-010-0439-4.

- Gavigan, Karen W. and Kurtts, Stephanie. (2011). Using children and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(2), 11-16.
- Göknıl, C. (2019). *Ormandaki arkadaş*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Grant, A. (2019). *Doing excellent social research with documents*. New York: Routledge.
- Gunning, M., Richards, C. and Prescott, N. (2011). Reading for wellbeing. *Community Practitioner*, 84(4), 40-41.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haeseler, L. A. (2009). Biblio-therapeutic book creations by pre-service student teachers: Helping elementary school children cope. *Journal of Instructional Psychology*, 36(2), 113-118.
- Hall, C. and Coles, M. (2001). *Children's reading choices*. London/New York: Routledge.
- Heath, M. A. and Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International* 33(3), 243-262.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. and Money, K. (2005). Bibliotherapy, a resource to facilitate emotional healing and growth. *SAGE Publications*, 26(5), 563-580.
- Hoadley, C. P. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. *Proceedings of Computer Support for Cooperative Learning*, Boulder, CO.
- Hollimon, D. N. (2008). *The Effect of Shared Reading on Sixth Grade Students' Motivation to Read and Reading Comprehension*. (A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education in Curriculum and Instruction). Grambling State University.

Houser, N. O. (2001). Literature as art, literature as text: Exploring the power and possibility of a critical, literacy-based approach to citizenship education. *Equity & Excellence in Education*, 34(2), 62-74, doi: 10.1080/1066568010340209.

<https://www.nobelprize.org/>

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.

İlbay, A ve İlbay, M. (2019). Küçük prens öykü odaklı bibliyo grup rehberliği programının pozitif duygular üzerindeki etkisi. *Humanistic Perspective*, 1(1), 28-43.

İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

İnce-Samur, Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *Pesa International Journal of Social Studies Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363. doi: 10.25272/J.2149-8385.2018.4.4.02.

Jack, S. J. and Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-182. doi: 10.1177/0143034308090058.

Jung, C. G. (2020). *Ruh; insan, sanat, edebiyat*. İ. H. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Justman, S. (2010). Bibliotherapy: Literature as exploration reconsidered. *Acad. Quest.*, 23, 125-135.

Kakırman-Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112. doi: 10.18795/ma.94919.

Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344672>.

- Kanewischer, E. J. W. (2013). Do you ever feel that way? A story and activities about families and feelings. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8, 70-80, doi: 10.1080/15401383.2013.763686.
- Karagöz, B. (2017). Eğitimciler ve çocuk yazarlarının görüşleri bağlamında ortaokul öğrencileri ne okumalı? Bir liste önerisi. *Türkiyat araştırmaları enstitüsü dergisi*, 60, 705-721.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve medeniyet dergisi*, 3(6), 43-55.
- Karakaşlı, K. (2018). *Uçan kız Volante*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kemple, K. M., Lee, I. R. and Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Educ. J.*, 44, 97-105. doi: 10.1007/s10643-014-0683-0.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educ Psychol Rev*, 21, 325-363. doi: 10.1007/s10648-009-9112-0.
- Klein, G. (2002). *Reading into racism*. London and New York: Routledge.

- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. and Riemer, F. J. (2012). *Qualitative research*. San Francisco: USA, Jossey-Bass.
- Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of childhood and the implied reader in young children's information books. *Literacy*, 44(2), 76-82. doi: 10.1111/j.1741-4369.2010.00557.x.
- Leana-Taşçılar, M. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-96. doi: 10.31795/baunsobed.645183.
- Leavy, P. (2017). *Research design*. New York: The Guilford Press.
- Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L. and Oliveira, F. (2019). Bibliotherapy as a hope-building tool in educational settings. *Journal of Poetry Therapy*, 32(4), 199-213. doi: 10.1080/08893675.2019.1639883
- Lutovac, S. and Kaasila, R. (2020). How to select reading for application of pedagogical bibliotherapy? Insights from prospective teachers' identification processes. *J. Math Teacher Educ.*, 23, 483-498. doi.org/10.1007/s10857-019-09437-0.
- Lynch-Brown, C. G., Tomlinson, C. M. and Short, K. G. (2014). *Essentials of children's literature*. Essex: Pearson Education Limited.
- Maich, K. and Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Bibliotherapy for Social Emotional Intervention*. 1(2), 1-13.

- Mathis, J. B. (2001). Respond to stories with stories: Teachers discuss multicultural children's literature. *The Social Studies*, 92(4), 155-160.
- McCarthy, W. G. (1971). Role playing in children's literature and its effect upon the affective domain of children's thinking. Waterman, D. C. (Ed.) *Teaching reading through children's literature* içinde (s.7-13). Curriculum Research and Development Center. Indiana: ABD.
- McCulloch, F. (2011). *Children's literature in context*. London: Continuum.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Londra: RoutledgeFalmer.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. and Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125. doi: 10.1111/1467-9817.12060.
- McLean, S. (2015). With or without a therapist: Self-help reading for mental health. *Health Education Journal*, 74(4), 442-457. doi: 10.1177/0017896914543208.
- Medford, E. and McGeown, Sarah P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 786-791. doi: 10.1016/j.lindif.2012.06.002.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology*. USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara. Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34,301-335. doi: 10.1080/02702711.2011.635333.

- Nöstlinger, C. (2018). *Aklından düşünceler geçen çocuk*. N. Neydim (Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. London: Routledge.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564-570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>.
- Okumuşoğlu, S. (2019). Bilişsel bir simülasyon olarak sanat; edebiyat, sinema, bibliyoterapi ve diğer kesişimler. *Curr Res Soc Sci*, 5(1), 1-8. doi: 10.30613/curesosc.438077.
- Öner, U. ve Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- 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*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, Ö. (2020). Psikanaliz ve edebiyat: İki terapötik yoldaş. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(1), 9-16.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 10*. Buckingham: Open University Press.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*. 110(1), 83-88, doi: 10.1080/0300443951100106.
- Pardeck, J. T. (2013). *Using books in clinical social work practice a guide to bibliotherapy*. New York: Routledge.

- Pehrsson, D. E. (2005). Fictive bibliotherapy and therapeutic storytelling with children who hurt. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(3-4), 273-286. doi: 10.1300/J456v01n03_17.
- Peräkylä, A. and Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing Talk and Text. In: Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Fifth Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 1163–1201.
- Pola, A. and Nelson, R. (2014). The impact of bibliotherapy on positive coping in children who have experienced disaster. *Therapeutic Recreation Journal*, 48(4), 341-344.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. and Johnstun, M. R. (2006). Using children books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4).
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Londra: SAGE.
- Putman, M. and Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140-151, doi: 10.1080/02568541003635243.
- Regan, K. and Page, P. (2008). “Character” building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children & Youth*, 16(4), 37-43.
- Rozalski, M., Stewart, A. and Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37, doi: 10.1080/00228958.2010.10516558.
- Rycik, M. T. (2006). 9/11 to the Iraq war: Using books to help children understand troubled times. *Childhood Education*, 82(3), 145-152. doi: 10.1080/00094056.2006.10521366.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sanacore, J. (2012). Showing children that we care about their literacy learning. *Preventing School Failure*, 56(3), 188-195. doi: 10.1080/1045988X.2011.633286.

- Sandor, M. K. (1991). *Nursing Interventions for Adolescents in Single-Parent Families: A Problem-Solving Bibliotherapy Approach*. (Doctor of Philosophy). The University of Texas at Austin.
- Schreur, C. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15(2), 106-111.
- Schutt, R. K., Deng, X. and Stoehr, T. (2013). Using bibliotherapy to enhance probation and reduce recidivism. *Journal of Offender Rehabilitation*, 52, 181-197.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sevinç, G. (2019). Healing mental health through reading: Bibliotherapy ruh sağlığını okuma yoluyla iyileştirme: Bibliyoterapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 11(4), 483-495. doi: 10.18863/pgy.474083.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature. *Author, text, reader, context*, 38(3), 120-129.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sridhar, D. and Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all-enhancing reading comprehension, self-concept and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70 (1), 25-29.
- Stott, J. C. (1994). Making stories mean; making meaning from stories: The value of literature for children. *Children's Literature in Education*, 25(4), 243-253.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P. and Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 69-76.

- 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 Anabilim Dalı, İstanbul.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*. CX(780), 12-31.
- 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 Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176 .
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). <http://www.tdk.gov.tr/>
- Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Çanakkale.
- Vecchini, S. (2018). *Erkekler kızlara karşı*. Y. Gürlek (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R. and Lee, C. (2015). The bullying literature project: using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemp School Psychol*, 19, 320-329. doi: 10.1007/s40688-015-0064-8.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Weaver-Hightower, M. B. (2019). *How to write qualitative research*. New York: Routledge.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. and Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Willingham, D. T. (2015). Moving educational psychology into the home: The case of reading. *Moving Educational Psychology Into the Home: The Case of Reading*, 9(2), 107-111. doi: org/10.1111/mbe.12079
- Yamaç, A. ve Çeliktürk-Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243. doi: 10.15390/EB.2018.7555.
- Yavuzer, H. (2011a). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011b). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. E. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlilik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490.
- Yıldız, C. (Ed.) (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Yılmaz, M. (2015). *Bilgi ile İyileşme: bibliyoterapi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). (Original work published 1984). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. USA: SAGE.
- Yumru, D. (2013). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-46.



EKLER

Ek 1: Türkçe Eğitiminde Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanımına Yönelik Eğitim Tasarımları

	AKLINDAN DÜŞÜNCELER GEÇEN ÇOCUK CHRISTINE NÖSTLINGER
	“Rosalinde’nin yaşamı ona sürekli karışanlarla dolu: Annesi, babası, büyükannesi, büyükbabası, arkadaşı Fredi... Sürekli onu eleştirip öğütler veriyorlar. Oysa Rosalinde’nin kafasının içindekileri, düşünce ve hayallerini kimsenin okumasına olanak yok! Hem Rosalinde mutlaka kaleci olmak istiyor, Fredi’ye inat!” <i>(C. Nöstlinger, Arka kapak yazısı)</i>
OKUMA ÖNCESİ (80 dk./2)	• Soru-Cevap Öğretmen, öğrencilere kitabı tanıtmadan önce kitabın konusu ve ele aldığı soruna/duruma ilişkin sorular yöneltir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak yeni sorular üretir. Yapılacak yönlendirmelerle, öğrencilerin bu cevaplarda kendileri ve çevrelerinden örnekler vermesi sağlanır. Öğretmen-öğrenci diyaloglarıyla başlayan soru-cevap etkinliği, öğrenci-öğrenci diyalogları ile devam eder. Bu aşamada öğretmen; öğrencileri birbirlerine soru sormaları, birbirlerinin açıklamalarından soru üretmeleri için teşvik eder ve gerekli durumlarda müdahalede bulunur.

	• BİÖ (“Bil” ve “İste”) Öğrenciler, soru-cevap etkinliğinin tamamlanmasının ardından kendilerine verilen BİÖ tablolarının “Bil” ve “İste” bölümlerini doldurur. Öğrencilerden tablonun “Bil” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlarla ilgili tanımlar, açıklamalar yapmaları ve gerektiğinde örneklendirmelere başvurmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden tablonun “İste” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlara yönelik beklentilerini dile getirmeleri istenir. Öğrencilerin beklentilerini sebepleriyle birlikte ifade etmeleri için gerekli yönlendirmeler yapılır.
OKUMA SIRASI (80 dk./2)	• Duraklar (Öğretmen/Öğrenci) 1. Duraklar öğretmenin sınıf ortamında yapacağı sesli okumalarda; kitabın öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen çeşitli bölümlerinde, öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen sebeplerle okumaya verilen kısa aralardır. Bu duraklarda öğrencilere metnin ilgili bölümüyle ilgili soru yöneltilebilir. Böylece metinde söz edilen bazı konulara, kavramlara veya karakterlere vurgu yapılabilir ve öğrencinin dikkatinin metinde kalması sağlanabilir. Okuma sırasında metnin sürekliliğinin olumsuz etkilenmemesi için durak sayısının az olmasına dikkat edilmelidir. Durak sayısı, okunan metnin uzunluğuna göre değişebilir. 2. Öğretmen kitabı ders başlamadan önce okumuş olacağından, metinde yararlanacağı durakları önceden belirleyebilir, işaretleyebilir. Bu amaçla, dersin hazırlık aşamasında metni okurken dikkatini çekmiş olan bölümlerden yararlanabileceği gibi, metinden öğrencilerinin ihtiyacına yönelik bölümler bulmayı ve

	onları durak olarak belirlemeyi tercih edebilir. 3. Okuma etkinliği boyunca öğrencilerin pasif bir dinleyici konumunda olmamaları; metindeki kavramlara, karakterlere, durumlara ve eylemlere daha çok yoğunlaşmaları için, öğretmenin süreç kontrolü kapsamında, öğrenciler de kendi duraklarını belirleyebilirler. Bunu sağlamak için okuma sırasında soru sorma, yorumda bulunma ihtiyacı hisseden öğrencilere fırsat verilmeli; bu öğrencilerle kısa diyaloglar kurularak onlara sordukları soruların ve yaptıkları yorumların önemli olduğu hissettirilmelidir. Öğrencilerin belirlediği durakların her biri, okuma sonrası etkinlikleri için birer ipucudur.
Örnek Duraklar (Öğretmen): [Aşağıda “Aklından Düşünceler Geçen Çocuk” kitabından örnek duraklar verilmiştir. Süreçte bunların tümü değil, tercih edilen bölümleri kullanılabilir.] 1. “Rosalinde’nin çorabında delik var. Rosalinde’nin dizinde sargı var. Rosalinde’nin elinde uğurböceği var. Rosalinde’nin boynunda kolye var. Rosalinde’nin aklında düşünceler var. Anne çoraptaki deliği görüyor. Baba dizindeki sargıyı. Kedi elindeki uğurböceğini. Büyükanne boynundaki kolyeyi. Ama aklındaki düşünceleri kimse görmüyor.” (s.9-10)	<u>Durak:</u> Herkesin farklı bir şeye dikkat etmesinin sebebi ne olabilir?

2. “Büyükbaba, Rosalinde’yi yıllardır izlediğini, onu iyi tanıdığını söyler. Onun kafasının içini kendi kafasının içi kadar iyi biliyormuş.” (s.10) 3. “Büyükbaba başını sallar. Alet kutusunda küçük bir vida ararken ‘Birincisi sevgili yavrucuğum, benden buldozer falan almayacaksın çünkü buldozerler erkek oyncağıdır.’” der.” (s.15) 4. “Rosalinde ellerini önlüğe kurulu ve o sırada sert bir şey hissetti. Bu sert şey büyükannesinin önlüğünün cebindeydi. Herhalde şeker var cebinde, diye düşündü Rosalinde. Şekeri almak için elini cebine daldırdı ama çıka çıka ütünün düğmesi çıktı. Rosalinde, uzun, çok uzun bir süre ütünün düğmesine baktı ve kafasından düşünceler, hem de çok gizli, büyükannesi hakkında kimseye anlatamayacağı türden düşünceler geçirdi.” (s.26) 5. “‘Maydanoz saksısında buldum onu!’ diye bağırdı. ‘Aynen söylediğim gibi! Kedi götürmüş oraya! Ne hain mahluk!’ İşte o zaman Rosalinde, büyükannesi hakkında yine gizli düşünceler geçirmeye başladı kafasından. Kimselere anlatamayacağı türden düşünceler.” (s.27) 6. “Rosalinde annesine doğru eğilip ‘Baksana,	<i><u>Durak:</u> Büyükbabanın Rosalinde’yi bu kadar iyi tanınması mümkün olabilir mi?</i> <i><u>Durak:</u> Rosalinde dedesinin bu cevabını nasıl karşılayabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Rosalinde büyükannesi hakkında neler düşünmüş olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Rosalinde büyükannesi hakkında neler düşünmüş olabilir?</i>

anne, insanın yalan söyleyince yüzünün kızardığı gerçekten doğru mu?’ diye sordu. Annesi düşündü ve şöyle cevap verdi: ‘Sanırım, yalan söylemeye alışmamış ya da yalan söylemekte henüz acemi birinin yüzü kızarır yalnızca. Kaşarlanmış, kurnaz yalancılar -gerçek yalancılar yani- soluk bir yüzle söylerler!’ İşte o zaman Rosalinde, ütünün düğmesi hakkında daha fazla düşünmemeye karar verdi.” (s.28)

7. “Ona göre küçük, çelimsiz, şaşı gözlü, çilli, kırmızı saçlı ve bilye burunlu bir çocuk, kim ne derse desin zavallıdır, hele de adı ‘Siegfried’ ise (ejderhaları dize getiren efsanevi bir Alman kahramanın adı). Adı Siegfried olan biri büyük olmalı, görkemli olmalı, çevresine ışık saçmalıdır. İşte ‘Siegfried’ deyince akla böyle biri gelirmiş. İsimler de sahibine uymalıymış.” (s.30)

8. “Annesi Rosalinde’nin odasına gelir; küçük, keskin tırnak makasını aramaktadır. Annesi bir şeyi yerinde bulamazsa, onu hep Rosalinde’nin odasında arar. Kaybolan bir şeyin Rosalinde’nin odasında olacağından her zaman emindir.” (s.36)

9. “Rosalinde susar. Bazı insanların hatta büyükbabası gibi akıllı insanların bile, en basit düşünceleri akıllarına getiremediklerinin düşünür.” (s.38)

Durak: Rosalinde neden bu konuyla ilgili düşünmekten vazgeçmiş olabilir?

Durak: Annenin bu yorumuna katılıyor musunuz?
(Ülkemizdeki insan isimleri üzerinden örnekler verilebilir.)

Durak: Rosalinde’nin evdeki kayıp eşyalardan sorumlu tutulması size tanıdık geliyor mu?

Durak: Sizce Rosalinde şaşırmakta haklı mı?

10. “Rosalinde çok sinirlidir. Kendine kızdığı için iki kat daha sinirlidir. Sürekli bir şeyleri unutmaktadır çünkü.” (s.51) 11. “Büyükbaba, Rosalinde’yi avutur. Ona göre Rosalinde gibi unutkan olan bir yığın akıllı, bilgili, zeki insan vardır. ‘Hatta bazen...’ der büyükbaba, ‘Unutkanlık dâhi olmanın bir belirtisidir!’ ‘Unutkan insanlar arasında.’ der büyükbaba, ‘Nobel ödülü kazananlar bile var!’ ‘Çok önemli şeyleri düşünmek zorunda kalan biri...’ der büyükbaba, ‘Bazı ufak tefek şeyleri unutur elbette!’ (s.53) Bu Rosalinde için iyi bir teselli olacakken, yine de sinirlenmeye devam eder. Hem, olaya başka yönden, tam tersinden bakılırsa Rosalinde hiç de unutkan biri değildir. Bunun denemesini de yapmıştır!” (s.54) 12. “Kafamın içindeki, akılda tutmaktan ve unutmaktan sorumlu beyin kıvrımları yanlış kıvrılmış olmalı. Bu doğuştan bir hata mutlaka! ‘Doğuştan gelen hatalarımızla başa çıkmayı bilmemiz gerek.’ der babası.” (s.56) 13. “Şu andan itibaren doğuştan gelen hatalarımla başa çıkmaya kararlıyım.” (s.56) 14. “Rosalinde de futbolcu olmak istiyor. Büyüyünce kaleci olmak istiyor. Ama sınıftaki oğlanların hepsi bu yüzden onunla	<i><u>Durak:</u> Rosalinde’nin her şeyi unutması size tanıdık geliyor mu?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce büyükbaba haklı mı?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Rosalinde’nin gerekçesi mantıklı mı?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Rosalinde bu kararlılığını sürdürebilir mi?</i> <i><u>Durak:</u> Rosalinde’nin bu konuda paylaşımında bulunmaktan vazgeçmesi size tanıdık geldi</i>

alay ediyorlar. Parmaklarını alınlarına vurup ‘Kaçık, aklını oynatmış bu.’ diyorlar. Rosalinde’nin sınıfındaki kızlar da kadın kalecileri ‘kaçık, aklını oynatmış’ buluyorlar. Bu yüzden Rosalinde, en sevdiği meslekten okulda artık söz etmez oldu. Yedek meslek olarak tır şoförlüğü, vinç operatörlüğü, orman bekçiliği, köpek eğitmenliği, taksi şoförlüğü, baca temizleyiciliği, spor spikerliği falan düşünmeye başladı.” (s.59) 15. “Sınıfta herkes, ileride kızların farklı meslekleri olacağını söylüyor: Öğretmen, hemşire, kuaför, satış elemanı, sekreter, çocuk doktoru... Rosalinde’nin sınıfındaki on iki kızdan dördü öğretmen olmak istiyor, ikisi çocuk doktoru, biri bebek hemşiresi, ikisi kuaför, biri de sekreter. Yalnızca Rosalinde bunlardan hiçbirini olmak istemiyor! Rosalinde saatlerce, günlerce, haftalarca, aylarca kendini güzel sözlerle ikna etmeye çalıştı.” (s.59) 16. “Fredî, ‘Sen mühendis olamazsın. Mühendis olunca bir yığın sayıyla ve hesapla uğraşmak gerekir. Kızlarda bu yetenek yoktur!’ diye iddia eder. Matematik sınavlarında Fredî, Rosalinde’den kopya çeker hep. Rosalinde onun sıra arkadaşı olmasaydı bir sürü zayıf olurdu. Öğretmen, Fredî’yi tahtaya çağırdığında da Rosalinde ona fısıldayarak yardım eder. ‘Hem kızlar teknikten	mi? <i><u>Durak:</u> Rosalinde kendini ikna etmekten vazgeçer mi?</i> <i><u>Durak:</u> Fredî, Rosalinde’ye söylediklerinde haklı mı?</i>

anlamazlar.’ diye iddia eder Fredi.” (s.62) 17. “‘Hele kaptan, hiç olamazsın.’ der Fredi. ‘Kaptan dediğin çok cesur olmalı. Kaptanlara, bir kızın sahip olabileceğinden üç kat fazla cesaret gerekir!’” (s.63) 18. “Fredi yatağın üstüne savrulur. Yatak hoplar, şilte gıcırda ve Fredi bağırır: ‘Ne olursa olsun, gerçek bir erkek mesleği için yeterince güçlü değilsin!’ Bunları söylerken yanaklarından yaşlar süzülür.” (s.64) 19. “Kimseyi her gün eşit sevemez ki!” (s.67) 20. “Rosalinde de her gün herkes tarafından aynı şekilde sevilmez. Kendini kötü hissettiğinde de diğer günlerden fazla sevilmez. Gerçekten öyle! Kim ne derse desin, ailedeki herkes, Rosalinde’yi her gün farklı şekilde sever. Üstelik bazen, diye düşünür Rosalinde, beni hiç sevmezler.” (s.68-69) 21. “Zehir saçan dev denmesini kabul edebilirdi belki. Hiç değilse bir dev büyük, öfkeli ve korkunçtur. Ama zehir saçan cüce beş para etmez. Bu yakıştırma Rosalinde’nin öfkesini, sinirini ve acısını gülünçleştirip küçültüyordu. Bunun anlamı şuydu: Kimse seni ciddiye almıyor! Sen korkulacak biri değilsin, acınacak biri bile değilsin! Sen gülünecek birisin!” (s.72)	<i><u>Durak:</u> Fredi, Rosalinde’ye söylediklerinde haklı mı?</i> <i><u>Durak:</u> Fredi neden ağlıyor olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Bugün kime olan sevginiz azaldı/arttı?</i> <i><u>Durak:</u> Bugün kim sizi daha az/daha fazla seviyor?</i> <i><u>Durak:</u> Rosalinde’nin hisleri size tanıdık geliyor mu?</i>

22. “Gerçek, diye düşündü Rosalinde. Mazeret, diye düşündü Rosalinde.” (s.85) 23. (Son cümle) “Bazen büyükler insanı düşünmekten alıkoyuyorlar. Sanki düşünmeye karşılar!” (s.86)	<u>Durak</u>: Rosalinde neden durakladı? <u>Durak</u>: Son cümle hakkında yorum yapar mısınız?/Siz olsanız kitabı nasıl bir son cümleyle bitirirdiniz?
OKUMA SONRASI (120 dk./3)	* Etkinliklerde yer alan öğrenme alanlarında gösterilen “+” işareti ilgili etkinliğin belirtilen tüm becerileri kapsadığını, “/” işareti ise ilgili etkinlikte belirtilen beceriler arasında tercih yapılabileceğini ifade etmektedir. • Benziyorum/Tanıyorum Öğrencilerden, kitapta yer alan karakterleri kendileri ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler Öğrencilerden içinde yaşadıkları topluma ilişkin sosyokültürel özellikleri kitapta aktarılan sosyokültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • Benim Yol Haritam Öğrencilerden uygulama sürecinden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda kendilerine yönelik kararlarını ve hedeflerini aktarmaları beklenir. • BİÖ (“Öğren”) Öğrencilerden, uygulama sürecinden elde ettikleri çıkarımlarını, duygu ve düşüncelerini aktarmaları beklenir.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 1

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin özdeşleşme/özdeşleştirme yoluyla hem kendileri hem de çevrelerindeki kişilerle ilgili farkındalık kazanmaları, kurgusal metinlerde ve gerçek hayatta kişiler arasındaki yakınlıkları sezebilmeleri hedeflenir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden kendilerini ve yakın çevrelerindeki kişileri kitapta yer alan kişilerle ilişkilendirmeleri beklenir.
- Öğrenciler, öncelikle kendilerini kitapta yer alan bir karakterle özdeşleştirirler (“benziyorum”). Daha sonra, yakın çevrelerinde bulunan kişileri, sahip oldukları ortak özelliklere göre, kitapta yer alan diğer karakterler ile eşleştirirler (“tanıyorum”). Öğrenciler, kendilerini kitabın kahramanı/kahramanlarıyla özdeşleştirebilecekleri gibi, kitapta yer alan diğer karakterlerle de yakınlık kurabilirler. Bu sebeple öğrenciler herhangi bir karaktere yönlendirilmemelidir. İlişkilendirmelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler, kişiler ve kitap karakterleri arasındaki ortaklıkları yazılı olarak betimlerler.
- Betimlemelerin tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrenciler, yazdıklarını sınıf içinde paylaşabilirler ve birbirlerinin ilişkilendirmelerini yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitapta yer alan bazı karakterlerin resimlerine yer verilmiştir. Kendinize en çok benzediğini düşündüğünüz karakteri seçiniz ve hangi yönlerden benzediğinizi yazınız. Bu resimlerin arasında kendinize benzettiğiniz karakterin resmi bulunmuyorsa kâğıdın sonuna o karakteri ekleyerek benzer özelliklerinizi açıklayabilirsiniz.
2. Resimlerini gördüğünüz diğer karakterleri gerçek hayatta tanıdığınız kişilerle eşleştiriniz. Bu kişilerle karakterlerin hangi özelliklerinin birbirine benzediğini yazınız. Yazdıklarınızı birbirinizle paylaşabilirsiniz.

Betimleme (Benziyorum/Tanıyorum):

(s.9)



(s.14)



(s.25)

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 2

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik, öğrencilerin başa çıkmaya çalıştıkları sorunlarına odaklanmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilerin bu sorunları çözmeye yönelik çabaları ile ilgili farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden başa çıkmaya çalıştıkları bir özelliklerini ve o özelliği değiştirmek/geliştirmek için gösterdikleri çabayı açıklamaları beklenir.
- Bu süreçte öğrenciler, kendilerini kitap kahramanı ile özdeşleştirirler ve onun sorunun çözümü için yararlandığı yöntemlerden yola çıkarak kendi deneyimlerini aktarırlar.
- Etkinlik öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge etkinlikte yer almaktadır.



(s.55)

Rosalinde unutkanlığı ile başa çıkmaya çalışıyor. Senin de üstesinden gelmeye çalıştığın bir özelliğin var mı? Bunun için hangi yöntemlere başvuruyorsun?

[illegible]

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 3 **Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)**

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kendilerine ve çevrelerindeki kişilere yönelik yargılarına odaklanmaları ve bu yargıları değerlendirmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında öğrenciler kitap kahramanının kendisi ve çevresindekilerle ilgili duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler. Öğrencilerden bu ifadelerinde sebep-sonuç ilişkileri kurmaları beklenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrenciler kendileri ve çevrelerindeki kişilerle ilgili duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler. Öğrencilerden bu ifadelerinde sebep-sonuç ilişkileri kurmaları ve düşüncelerini açıklıkla dile getirmeleri beklenir.
- İkinci aşamanın tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrenciler yazdıklarını paylaşabilir ve birbirlerinin düşüncelerini yorumlayabilirler.

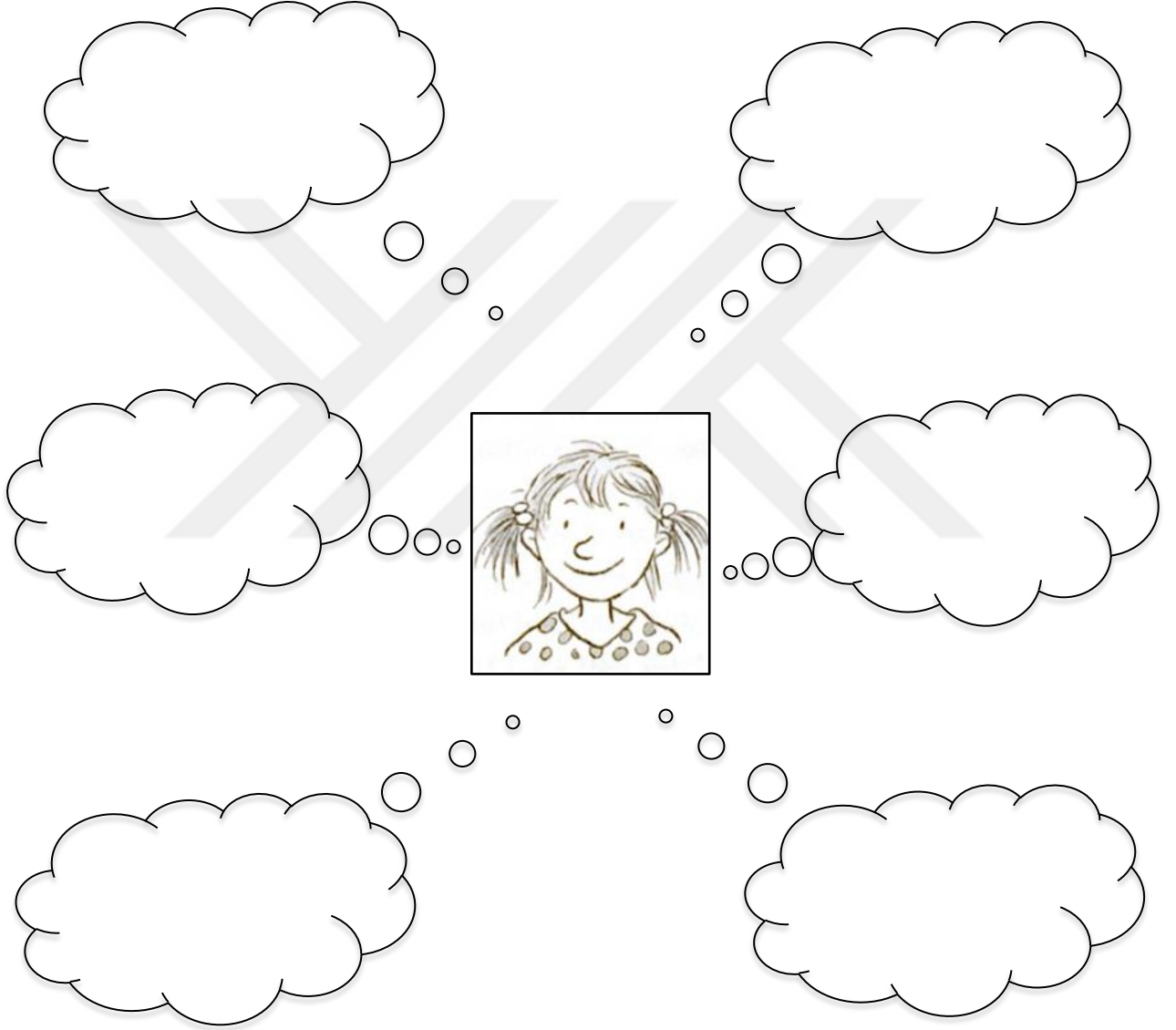
Öğrencileri için yönerge:

1. Aşağıda okuduğunuz kitabın kahramanını ve çeşitli düşünce bulutlarını görmektesiniz. Öncelikle sol tarafta yer alan düşünce bulutlarına kahramanının kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini, sağ tarafta yer alan düşünce bulutlarına ise çevresindeki insanlarla ilgili duygu ve düşüncelerini yazınız.
2. Şimdi sıra sizde. Sizin için ayrılan alanda, sol tarafta yer alan düşünce bulutlarına kendinizle ilgili duygu ve düşüncelerinizi, sağ tarafta yer alan düşünce bulutlarına ise çevrenizdeki insanlarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız. Dilerseniz sizin için ayrılan alana kendi resminizi çizebilir, fotoğrafınızı yapıştırabilir veya alanı boş bırakabilirsiniz.
3. Yazdıklarınızı birbirinizle paylaşabilirsiniz.

Rosalinde'nin aklında düşünceler var. Rosalinde'nin aklındaki düşünceleri kimse görmüyor. Peki siz görüyor musunuz? (Yazma)

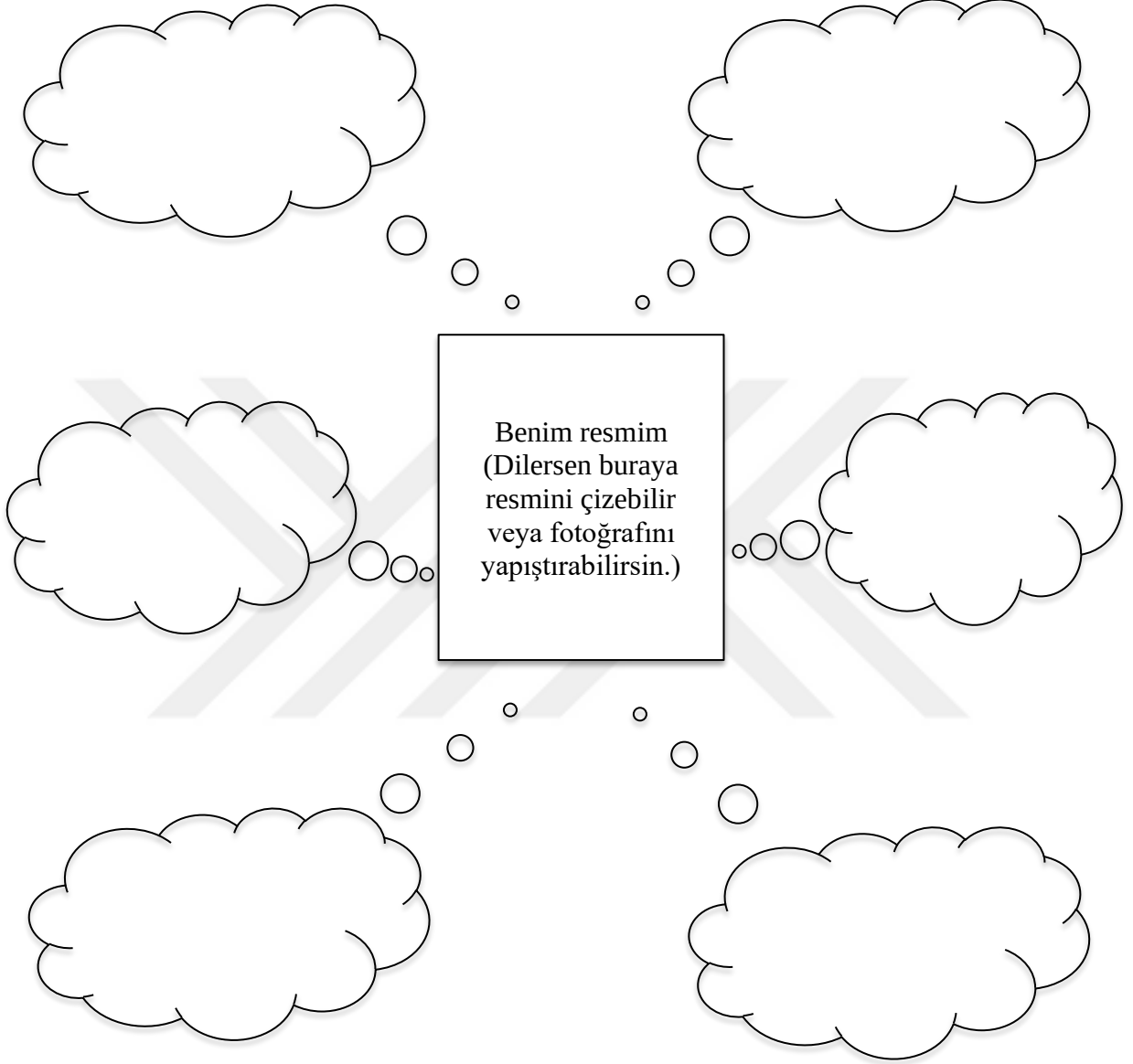
Rosalinde'nin kendisiyle ilgili düşünceleri

Rosalinde'nin başkalarıyla ilgili düşünceleri



Benim kendimle ilgili düşüncelerim

Benim başkalarıyla ilgili düşüncelerim



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 4

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kendi özelliklerine ilişkin yargılamalara odaklanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında kitaptan alınan bir ifadeye yer verilir ve kitap kahramanının seçimleri ile ilgili aldığı tepkiye dikkat çekilir. Bu aşamada öğrencilerden bu ifadeye yer alan durumu kısaca yorumlamaları istenebilir.
- Bu giriş etkinliğinin ardından öğrenciler, öncelikle kendilerinin *sıradan* olarak nitelendirdikleri veya başkaları tarafından sıradan olarak nitelendirilen özelliklerini yazılı olarak belirtirler. Daha sonra öğrencilerden, bu nitelendirmelerin muhtemel sebeplerini yine yazılı olarak açıklamaları beklenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrenciler, kendilerinin *sıra dışı* olarak nitelendirdikleri veya başkaları tarafından sıra dışı olarak nitelendirilen özelliklerini yazılı olarak belirtirler. Daha sonra öğrencilerden, bu nitelendirmelerin muhtemel sebeplerini yine yazılı olarak açıklamaları beklenir.
- Yazma etkinliğinin tamamlanmasının ardından, ifadelerini paylaşmak isteyen öğrencilerin aktarımlarından hareketle, hangi özelliklerin hangi sebeplerle sıradan veya sıra dışı olarak nitelendirildikleri üzerinde tartışılır. Tartışma sırasında kitap kahramanı ile ilişkilendirilmeler kurulması sağlanır.

Öğrencileri için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitabın kahramanının meslek seçimlerinden dolayı aldığı tepkileri gösteren bir ifadeyi görmektesiniz. Bu tepkilerle ilgili ne düşündüğünüzü açıklayınız?
2. “Benim sıradan özelliklerim” kutusuna, sıradan olduğunu düşündüğünüz veya başkalarının sıradan olduğunu düşündüğü özelliklerinizi yazar mısınız? Neden bu

özelliklerinizin sıradan olduğunu düşünüyorsunuz? /Diğer insanların bu özelliklerinizi sıradan bulmalarının sebepleri ne olabilir?

3. “Benim sıra dışı özelliklerim” kutusuna, sıra dışı olduğunu düşündüğünüz veya başkalarının sıra dışı olduğunu düşündüğü özelliklerinizi yazar mısınız? Neden bu özelliklerinizin sıra dışı olduğunu düşünüyorsunuz? /Diğer insanların bu özelliklerinizi sıra dışı bulmalarının sebepleri ne olabilir?
4. Yazdıklarınızı paylaşmak ister misiniz? İnsanların sahip oldukları özelliklerin sıradan veya sıra dışı olarak tanımlanmasına sağlayan sebepler ne olabilir? Bu tanımlamalarda değişiklikler yapılabilir mi?





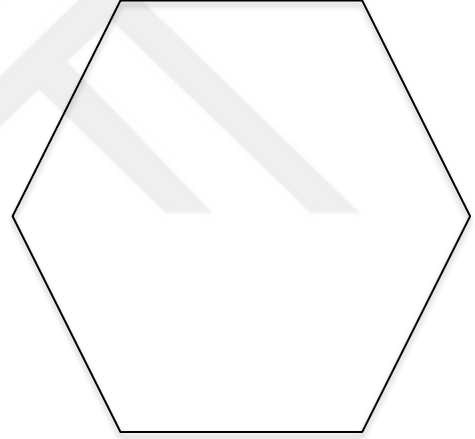
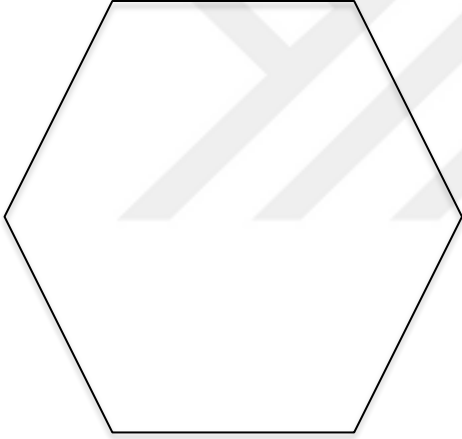
(s.61)

“Rosalinde de futbolcu olmak istiyor. Büyüyünce kaleci olmak istiyor. Ama sınıftaki oğlanların hepsi bu yüzden onunla alay ediyorlar. Parmaklarını alınlarına vurup ‘Kaçık, aklını oynatmış bu.’ diyorlar.” (s.59)

Benim sıradan özelliklerim:



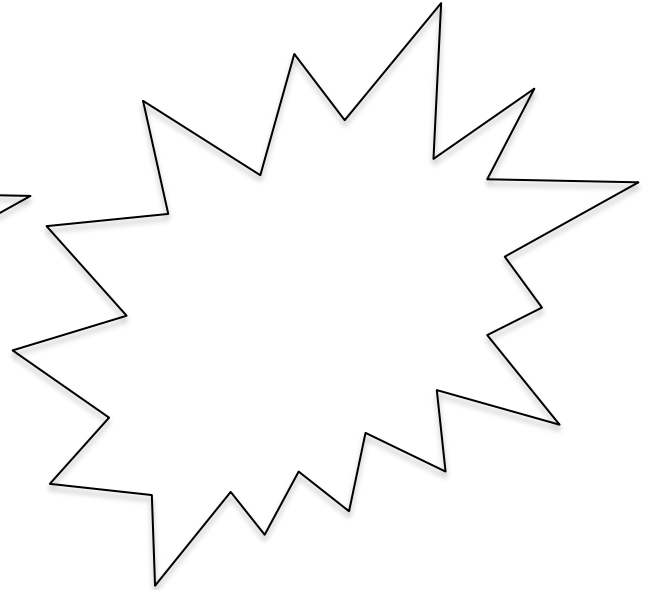
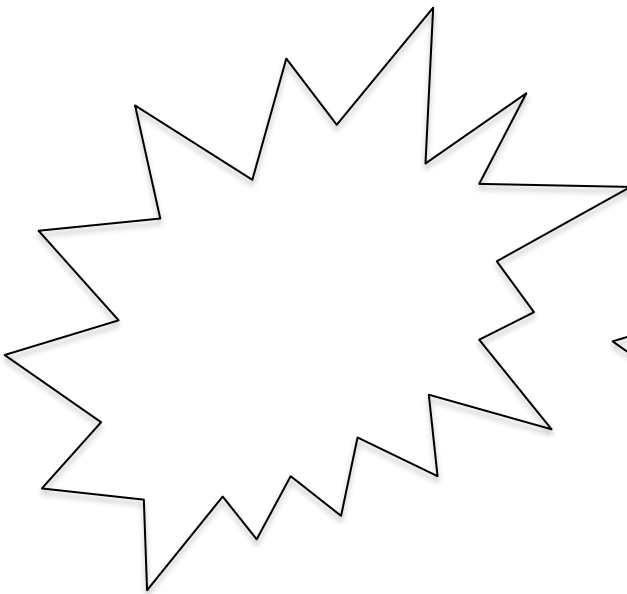
Neden sıradan?



Benim sıra dışı özelliklerim:



Neden sıra dışı?



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 5

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin *kusursuzluk* kavramına odaklanmaları ve bu kavram ile ilgili gerçekçi bakış açıları geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında kitaptan alınan bir ifadeye yer verilir. Bu ifade doğrultusunda öğrencilerden, kişinin sahip olduğu ve güçlülere sebep olan bazı özelliklerin nasıl üstesinden gelinebileceği veya bu özelliklerden nasıl yararlanılabileceği ile ilgili fikir yürütmeleri istenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilerden, kurgulanmış bir konu aracılığıyla dünya çapında saygınlık kazanmış bir kahramanın başa çıkmaya çalıştığı bazı problemler üretmeleri ve bu problemleri tanımlamaları beklenir. Daha sonra öğrenciler, bu problemlerin kahramanın hayatını olumlu veya olumsuz anlamda nasıl etkileyebileceği ile ilgili tahminde bulunurlar ve bu muhtemel etkileri yorumlarlar.
- Etkinlik öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Aşağıda kitapta yer alan bir ifadeyi görmektesiniz. Bu ifadede öne çıkarılan düşünce nedir? Bu düşünceyi yorumlar mısınız?
2. Nobel Ödülü ile ilgili bilgilerinizi paylaşır mısınız? Bu ödül kimlere, hangi alanlarda veriliyor?
3. (Üçüncü yönerge etkinlikte yer almaktadır).

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 6

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin rol modeli olarak benimsedikleri veya öykündükleri insanlara ait özellikler, o insanlarla ortak olan özellikleri ve bu öykünmenin sebepleri üzerinde düşünmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında kitaptan alınan bir ifadeye yer verilir. Bu ifade doğrultusunda hayranlık duyulan kişilerin şaşırtıcı, kimi zaman sahip oldukları yetkinliklerle çelişen eylemlerinin olabileceği vurgulanır ve öğrencilerin bu ifadeyi kısaca yorumlamaları sağlanır.
- Yorumlamanın ardından öğrencilerden kendilerinin hayranlık duydukları veya rol modeli olarak gördükleri bir kişi seçmeleri ve görselde ona ayrılan alanda o kişinin hangi özelliklerine sahip olmak istediklerini belirtmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden görselde yer alan dairelerin kesişim noktasında bu özelliklerin hangilerinin kendilerinde bulunduğunu belirtmeleri istenir. Son olarak öğrencilerin kendilerinin sahip olduğu ve rol modeli olarak benimsedikleri kişilerde bulunmadığını düşündükleri özellikleri, görselde kendilerine ayrılmış alanda aktarmaları beklenir.
- Yazma etkinliğinin tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrencilerin yazdıklarını paylaşmaları istenir. Burada öğrencilere, seçtikleri kişilerin özellikleri ile ilgili yazmanın/konuşmanın onların duygularını ve düşüncelerini nasıl etkilediği ile ilgili sorular yöneltilebilir. Öğrenciler birbirlerinin ifadelerini yorumlayabilir.

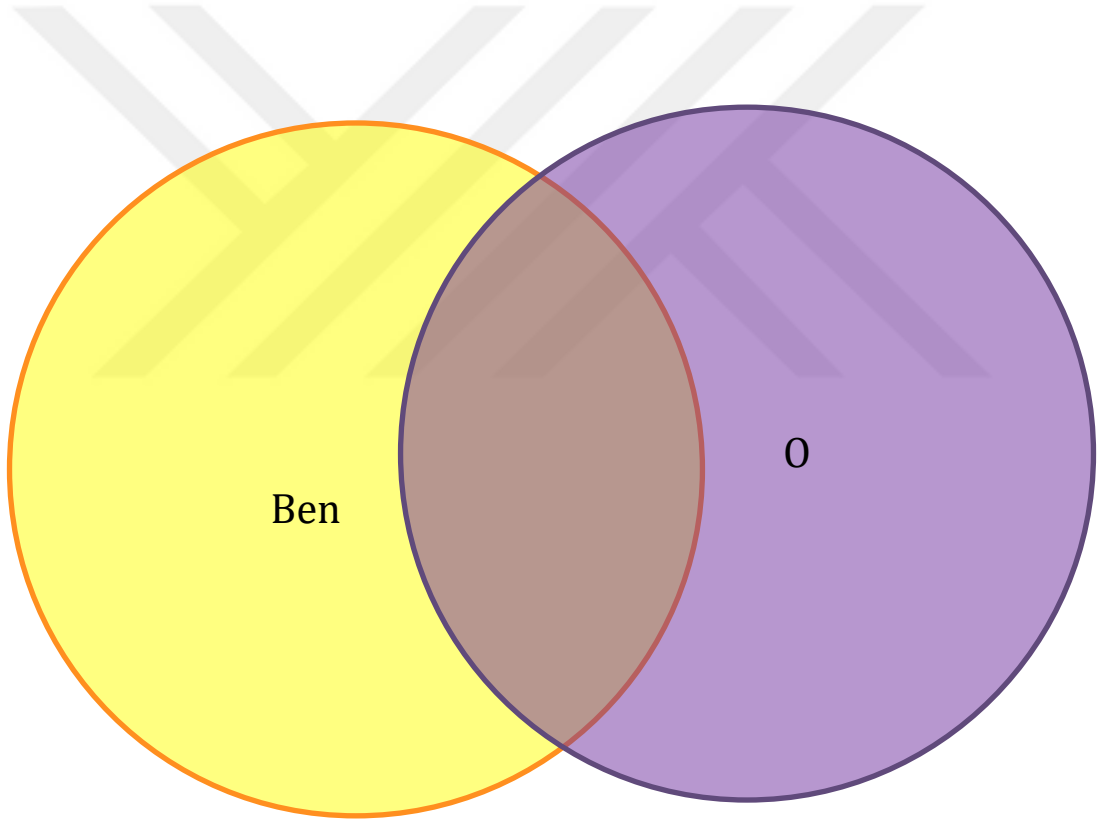
Öğrenciler için yönergeler:

Öğrenciler için yönerge etkinlikte yer almaktadır.

“Rosalinde susar. Bazı insanların hatta büyükbabası gibi akıllı insanların bile, en basit düşünceleri akıllarına getiremediklerinin düşünür.” (s.38)

BENİM KAHRAMANLARIM

Rosalinde, dedesini çok akıllı buluyor ve ona hayranlık duyuyor. Sen çevrende en çok kime hayranlık duyuyorsun? O kişinin hangi karakter özelliklerine sahip olmak isterdin? O kişiyle ortak özellikleriniz var mı?



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 7

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA/RESMETME)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kişilere ve yerlere özgü farklılıklar aracılığıyla çeşitli ortaklıklara ulaşmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşaması, benzerliklere yöneliktir. Öğrencilerden önce kitapta karşılaştıkları kişilerle kendileri arasındaki benzerlikleri genel olarak ifade etmeleri beklenir (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.). Daha sonra öğrencilerin yaşadıkları yeri (şehir, ülke, vb.), kitapta adı geçen veya okurun hayal gücüne bırakılan yerle ilişkilendirmeleri ve ortaklıkları açıklamaları istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrencilerden, bu ilişkilendirmeleri farklılıklar üzerinden ele almaları beklenir.
- Öğrenci/öğrenciler ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda ifadelerini yazma, konuşma veya resmetme yoluyla aktarabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinize benziyorsunuz (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.)?
2. Kitapta anlatılan kişiler sizce nerede yaşıyorlar? Bu yerler sizin yaşadığınız yerlerle ne açıdan benzerlik gösteriyor (okul, şehir, ülke, vb.)?
3. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinizden farklısınız?
4. Kitapta anlatılan yerler sizin yaşadığınız yerlerden hangi açıdan farklılık gösteriyor?

Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler (Yazılı, sözel ve görsel)

<u>BENZERLİKLER (KİŞİ)</u>	<u>BENZERLİKLER (YER)</u>
<u>FARKLILIKLAR (KİŞİ)</u>	<u>FARKLILIKLAR (YER)</u>

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 8

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin okudukları kitapta yer alan kahramanın/kahramanların sorunlarının çözülme yönteminden esinlenerek kendi mevcut veya muhtemel problemleriyle ilgili bir yol haritası hazırlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinliğin ilk adımında öğrencilerden kitap kahramanın geçtiği aşamaların her bir adımını (giriş-gelişme-sonuç) kısaca betimlemeleri beklenir. Bunun için ilk görselde yer alan kutular doldurulmalıdır. Kırmızı kutuda kahramanın karşılaştığı problem ve bu problem karşısındaki duygu ve düşünceleri bulunmalıdır. Sarı kutuda kahramanın bu problemi çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldığı kişilerle ilgili bilgiler yer almalıdır. Yeşil kutuda ise problemin nasıl çözüldüğü, kahramanın problem çözüldükten sonra neler hissettiği ve neler düşündüğü ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.
- Etkinliğin ikinci adımı, öğrencilerin kendi problemlerinin çözümlerine yöneliktir. Öğrenciler ikinci görseli, ilk görselde adımları takip ederek doldururlar. Bu görselde yer alan ifadeler; öğrencilerin geçmişte karşılaştıkları bir problemin nasıl çözüldüğüne veya mevcut ve muhtemel problemlerinin nasıl çözülebileceğine yönelik olabilir.
- Gönüllü olan öğrenciler kendi çalışmalarını paylaşabilir ve birbirlerinin çözüm önerileri üzerinden alternatif bakış açıları geliştirebilirler. Bu paylaşımın ardından öğrenciler, kendileri için hazırladıkları yol haritasında değişiklikler yapabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

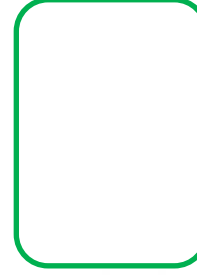
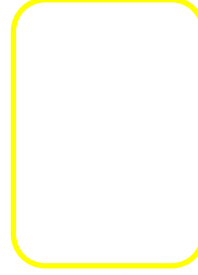
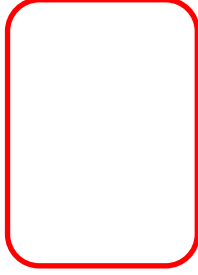
1. Aşağıda yer alan ilk görsel aracılığıyla kahramanın sahip olduğu sorunun hangi adımların tamamlanması ile çözüldüğünü aktarmanız beklenmektedir. İlk olarak kırmızı kutuda kahramanın sahip olduğu sorunu ve bu sorun karşısındaki hislerini ve düşüncelerini belirtiniz. Sarı kutuda kahramanın bu sorunu çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldıkları kişilerle ilgili bilgilere yer veriniz.

Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözüldüğünü, kahramanın sorunun çözülmesinden sonra neler hissettiğini ve neler düşündüğünü anlatınız.

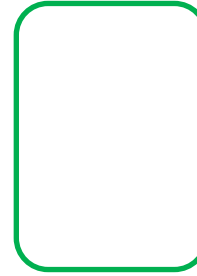
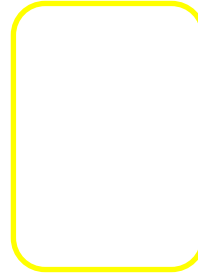
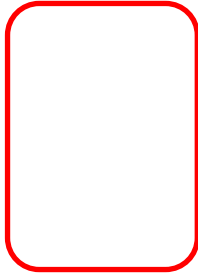
2. İkinci görselde ise kitaptaki soruna benzer bir sorunla karşılaştığınızda hangi adımları uygulayabileceğinizi belirtiniz. Kırmızı kutuda kitapta yer alan sorunu ve bu sorun karşısındaki duygu ve düşüncelerinizi, kendinizi kahramanın yerine kendinizi koyarak aktarınız. Sarı kutuda bu sorunu çözmek için hangi yönteme karar verdiğinizi ve kimlerden destek alabileceğinizi belirtiniz. Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözülmüş olabileceğini ve bu çözümün size neler hissettirdiğini açıklayınız. Daha önce kahramanın yaşadığı soruna benzer bir sorunla karşılaşp bu sorunun üstesinden geldiyseniz bu tecrübenizi de anlatabilirsiniz.
3. Kitabın kahramanı için hazırladığınız yol haritalarını arkadaşlarınızın hazırladığı yol haritalarıyla karşılaştırınız. Birbirlerine benziyorlar mı? Farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?
4. Kendiniz için hazırladığınız yol haritasını arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Bu sayede birbirinizin planlarını değerlendirebilir, farklı bakış açılarıyla geliştirebilirsiniz.
5. Kendi yol haritanızda bir değişiklik yapmak ister misiniz? Kararınızın sebeplerini açıkla mısınız?

YOL HARİTAMIZ

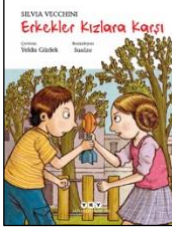
Kahramanın adı



Öğrencinin adı



RUMUZ:		
Bil-İste-Öğren (BİÖ)		
NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
OKUMA ÖNCESİ	OKUMA ÖNCESİ	OKUMA SONRASI



ERKEKLER KIZLARA KARŞI SILVIA VECCHINI

“Zoe adlı kızın okula gelmesiyle birlikte, Giovanni’nin gözünde dünya tepetaklak olmuştur. Okulda neyin erkeklere, neyin kızlara özgü olduğunu anlamak artık olanaksızdır.

Üstelik ‘Kesin Kurallar’ bunu açıkça söylemektedir: ‘Erkekler, kızlara özgü ve kızlar da erkeklere özgü şeyleri asla yapmamalıdır!’”

(S.Vecchini, *Arka kapak yazısı*)

OKUMA
ÖNCESİ
(80 dk./2)

- **Soru-Cevap**

(Öğretmen, öğrencilere kitabı tanıtmadan önce kitabın konusu ve ele aldığı soruna/duruma ilişkin sorular yöneltir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak yeni sorular üretir. Yapılacak yönlendirmelerle, öğrencilerin bu cevaplarda kendileri ve çevrelerinden örnekler vermesi sağlanır.

Öğretmen-öğrenci diyaloglarıyla başlayan soru-cevap etkinliği, öğrenci-öğrenci diyalogları ile devam eder. Bu aşamada öğretmen; öğrencileri birbirlerine soru sormaları, birbirlerinin açıklamalarından soru üretmeleri için teşvik eder ve gerekli durumlarda müdahalede bulunur.)

- **BİÖ (“Bil” ve “İste”)**

Öğrenciler, soru-cevap etkinliğinin tamamlanmasının ardından kendilerine verilen BİÖ tablolarının “Bil” ve “İste” bölümlerini doldurur. Öğrencilerden tablonun “Bil” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlarla ilgili tanımlar, açıklamalar yapmaları ve gerektiğinde örneklendirmelere başvurmaları

	istenir. Daha sonra öğrencilerden tablonun “İste” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlara yönelik beklentilerini dile getirmeleri istenir. Öğrencilerin beklentilerini sebepleriyle birlikte ifade etmeleri için gerekli yönlendirmeler yapılır.
OKUMA SIRASI (80 dk./2)	• Duraklar (Öğretmen/Öğrenci) 1. Duraklar öğretmenin sınıf ortamında yapacağı sesli okumalarda; kitabın öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen çeşitli bölümlerinde, öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen sebeplerle okumaya verilen kısa aralardır. Bu duraklarda öğrencilere metnin ilgili bölümüyle ilgili soru yöneltilebilir. Böylece metinde söz edilen bazı konulara, kavramlara veya karakterlere vurgu yapılabilir ve öğrencinin dikkatinin metinde kalması sağlanabilir. Okuma sırasında metnin sürekliliğinin olumsuz etkilenmemesi için durak sayısının az olmasına dikkat edilmelidir. Durak sayısı, okunan metnin uzunluğuna göre değişebilir. 2. Öğretmen kitabı ders başlamadan önce okumuş olacağından, metinde yararlanacağı durakları önceden belirleyebilir, işaretleyebilir. Bu amaçla, dersin hazırlık aşamasında metni okurken dikkatini çekmiş olan bölümlerden yararlanabileceği gibi, metinden öğrencilerinin ihtiyacına yönelik bölümler bulmayı ve onları durak olarak belirlemeyi tercih edebilir. 3. Okuma etkinliği boyunca öğrencilerin pasif bir dinleyici konumunda olmamaları; metindeki kavramlara, karakterlere, durumlara ve eylemlere daha çok yoğunlaşmaları için, öğretmenin süreç kontrolü kapsamında, öğrenciler de kendi duraklarını belirleyebilirler. Bunu sağlamak için okuma sırasında soru sorma, yorumda bulunma ihtiyacı hisseden öğrencilere

	fırsat verilmeli; bu öğrencilerle kısa diyaloglar kurularak onlara sordukları soruların ve yaptıkları yorumların önemli olduğu hissettirilmelidir. Öğrencilerin belirlediği durakların her biri, okuma sonrası etkinlikleri için birer ipucudur.
Örnek Duraklar (Öğretmen): [Aşağıda “Erkekler Kızlara Karşı” kitabından örnek duraklar verilmiştir. Süreçte bunların tümü değil, tercih edilen bölümleri kullanılabilir.] 1. “Bu bir savaş: Erkekler kızlara karşı. Bunda anlaşılmayacak bir şey yok. Benim gibi erkekler, onun gibi kızlara karşı.” (s.13) 2. “Kızlar Zoe’nin puanlarını kıskanıyorlardı, işte bunun için ona bir şey söylememişlerdi. ‘Fakat bu tam olarak bir yarış değil... Bu savaş.’” (s.17) 3. “Evet. Bu durumda erkekler için Üç Kesin Kural şöyle oluyor: 1. Asla kızların yaptığı şeyi yapma; 2. Kızlarla asla iki kelimedenden fazla konuşma; 3. Bir kızla asla bir şeyini paylaşma. Kızlar için de bu erkeklere karşı geçerli.” (s.19) 4. “Hep birlikte voleybol, ende tura bir iki üç oynamaya başlayacaklardı ya da sevimli cadılar, gibi ona benzer bazı çizgi film kahramanlarını taklit edeceklerdi. Şu kızların oyunları ne kadar da sıkıcı!” (s.24)	<u>Durak:</u> Sizin aranızda da cinsiyete dayalı bir rekabet var mı? <u>Durak:</u> Bu kıskançlık duygusu size tanıdık geliyor mu? <u>Durak:</u> Bu kurallara katılıyormusunuz? <u>Durak:</u> Size göre kız oyunu/erkek oyunu ayrımı varmı?

5. “‘Bu kızlara göre değil!’ ‘Ne?’ ‘Bu oyun...’ diye yanıtladı Marco. ‘Nedenmiş?’ ‘Çünkü... çünkü bu kızların her zaman yaptığı bir şey değil.’ ‘Eee, yani? Ya bunu yapmak hoşumuza gidiyorsa? Bahçe bizim olduğuna göre, oynayacağımız oyunu da biz seçeriz.’” (s.27)	<u>Durak:</u> Size göre kız oyunu/erkek oyunu ayrımı var mı?
6. “Bir dakika sonra Aurora da yeri boyladı. Marco onun saçlarını çekiyor, Aurora da tırnaklarını Marco’nun koluna geçirerek onu hareketsiz bırakıyordu. Yerden beyaz bir toz bulutu yükselirken kızlar Aurora’ya tempo tutuyorlardı. Erkeklerse Marco diye bağırarak ona destek oluyorlardı. Kısa bir süre sonra herkes birbirine girdi.” (s.28)	<u>Durak:</u> Kızlarla erkekler arasındaki bu kavga size tanıdık geliyor mu?
7. “Bir kızla hararetli hararetli tartışırken yakalanmıştım.” (s.42)	<u>Durak:</u> Sizce bu utanç verici bir durum mu?
8. “‘Sınıfa çok özel bir ödev dağıtacağım. Bu sizin aranızda eşleşerek yapacağınız bir araştırma ödevi.’ ... ‘Eşler, bir kız ile bir erkek öğrenciden oluşacak.’ ‘Neeee?’ diye püskürdü Marco, böylece bütün sınıfın şaşkınlığına tercüman olmuştu.” (s.44)	<u>Durak:</u> Sizce neden bütün sınıf bu durumu şaşırtıcı buldu?
9. “‘Bunun adına eş demesek, çünkü biz erkeklerle birlikte ne eş olmayı ne de ortak bir şey yapmayı...’” (s.47)	<u>Durak:</u> Siz cümleyi nasıl tamamlardınız?
10. “Bir zamanlar buradan oldukça uzakta	<u>Durak:</u> Sizce Zoe’nin nasıl bir

yaşadıklarını biliyorum. Sonra Zoe'nin annesi, kocasını kaybedince çaresiz kaldı. Zoe o zamanlar henüz çok küçüktü. Annesi de babasının evine geri dönmenin en iyisi olacağını düşünmüş olmalı. Anladığın gibi, yardım almak için... Zoe'nin annesi çok sık iş seyahatine çıkıyor.” (s.49)	<i>aile hayatı var?</i>
11. “Mideme taş gibi oturan bu tuhaf hissi dağıtmak için ‘Birkaç tonluk bir melek...’ deyiverdim. Erkekler aralarında asla bu tür şeylerden söz etmezler.” (s.55)	<i><u>Durak:</u> Sizce bu duyguyu erkeklere özgü yapmayan şey nedir?</i>
12. “Zoe memnun bir ifadeyle bana gülümsedi. ‘Seninle aynı takımda olmaktan mutluyum.’ ‘Ben de.’ diye içimden geçirdim ama bunu ona söylemedim. Söylemek istediysem de sesim bir türlü çıkmadı.” (s.63)	<i><u>Durak:</u> Sizce Giovanni'nin konuşmasına engel olan duygu nedir?</i>
13. “Örneğin, çizgi roman karakterleri. Hangilerinin erkeklere ve hangilerinin kızlara özgü olduğuna dair Marco'nun hiç şüphesi yoktu.” (s.66)	<i><u>Durak:</u> Sizce böyle bir ayrım var mı?</i>
14. “Arabalar erkekler içindir ama kuzinim her zaman benim araba yıkama garajımla oynamak ister. Gazete bayiinde satılan taş koleksiyonuna ne demeli? Erkeklerden Giacomo, kızlardan da Federica aynı koleksiyonu yapıyordu ve biz bunun kimin listesinde yer alması gerektiğine bir türlü karar verememiştik. Birileri taşların	<i><u>Durak:</u> Sizce böyle ayrımlar var mı?</i>

renklerine göre bir liste yapmayı önermişti. Örneğin, Giacomo'nun pembe kuvarsı ya da ametisti satın almaması gerekiyordu. Fakat bu meselenin açıkça söylemek gerekirse nasıl sonuçlandığını hâlâ bilmiyordum. Parlak taşlar da kızlara göredir, ben her ne kadar Noel için taşlı tebrik kartlarına yazmayı çok seviyor olsam da... Kokulu kalemler de yine kızlar içindir.” (s.67)

15. “Dans etmek kızlara göredir. Bu yüzden üçüncü sınıftaki Matteo'nun bale kursuna gittiğini öğrendiğimizde, onunla fena hâlde alay etmiş olmamız da bana oldukça kötü gelmişti. O bize bundan söz etmemişti. Bacaklarını yerde yüz seksen derece açarak oturabildiğini gördüğümüzde hepimiz şaşkına dönmüş ama hiçbirimiz onun bu başarısını kutlamamıştık. Listeye göre hareket etmeyen huzurunun bozulduğunu düşününce biraz utanç duyuyordum. (s.67) Böyle durumlarda o kişiyi ağlatıncaya kadar hiç de hoş olmayan sözler söylüyorduk. Ayrıca Marco ‘Ağlamak da kızlara göredir.’ demişti.” (s.68)

16. “Keman ve piyano kızlar içindir. Saksafon ile gitar da erkekler için. Buna Marco karar vermişti çünkü kendisi gitar çalardı.” (s.68)

17. “Tuvaletlere iki kişi birlikte gitmek de kızların işidir. Kırıtma ve şımarma da.

Durak: Sizce arkadaşları Matteo'nun bale kursuna gitmesini gerçekten gülünç mü buluyor?

Durak: Sizce bu tür ayrımlar nasıl ortaya çıkıyor?

Durak: Sizce böyle ayrımlar var mı?

Yemek pişirmek kızlara, tehlikeli işler ise erkeklere göredir. Gaetano gibi patinaj çekmek ve burnunun dikine gitmek erkeklere göredir. Cesur olmak da.” (s.68-69) 18. “Zoe’lerde geçirdiğim akşamüstü beni bir parça aptallaştırmıştı. Uzun zamandan beri sınıfta yaşanan büyük savaşın, aslında bir saçmalık olduğu hissine kapılmışım.” (s.69) 19. “‘Sınavı geçmek gerekir ama bunu yapmayı gerçekten istiyorsam sanırım kullanabilirim. Neden sordun?’” Annem bir süre sustu, sonra bir anda zihnimden geçenleri okudu. ‘Sen bazı şeyleri kızların yapamayacaklarını mı düşünüyorsun?’” (s.70) 20. “‘İşte bu hanım, ilk kadın bilgi işlem programcısıdır.’ Bir kadın mı?! Marco bunu kesinlikle bilmez. ‘Peki, babam ekmek yapabilir mi?’ diye atıldım. Annem üst dolaplara yetişebilmek için parmak uçlarında yükselirken ‘Ohoo, biz nişanlandığımızda baban yetenekli bir aşçıydı.’ diye anımsattı.” (s.71) 21. “‘İşi, çalışma saatleri... Derken işten eve erken gelen ben olunca ve de yemek yapmayı çok sevdiğim için bu işi ben üstlendim.’” (s.72) 22. “Ancak beni asıl ilgilendiren, listenin dışında	<i><u>Durak:</u> Sizce Giovanni’nin düşüncelerinin değişmesinin sebebi ne?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce anne bu yargıya nasıl ulaşmış olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce kadın işleri/erkek işleri ayrımı var mı?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce kadın işleri/erkek işleri ayrımı var mı?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce böyle bir olasılık</i>

kalan birtakım şeyleri yapmanın erkekleri erkek olmaktan, kızları da kız olmaktan çıkarıp çıkarmayacağını bilmektir.” (s.73) 23. “Evet şimdi her şeyi anımsıyordum. Taktığı mutfak önlüğünü bile! Marco’nun babam hakkında söyleyeceklerini düşününce yanaklarım al al oluyordu.” (s.74) 24. “Öğleden sonrayı bir kızla birlikte geçirmenin aslında düşündüğü kadar felaket olmadığını hiç kimsenin açıkça kabul etmeyeceğinde iki kutu çıkartmasına bahse girerim. Erkeklerin hiçbirisi, işkence edilse bile bunu asla itiraf etmezdi.” (s.75) 25. “Ayrıca arkadaşlarımız, Zoe ile benim polisçilik oynadığımızı düşünecek ve bize katıla katıla gülecekler: Bunu hayal bile etmek istemiyorum.” (s.77) 26. “Her şeyi Zoe’nin tek başına yaptığını düşünmüyordur, umarım! Bu haksızlık! Ben bir kızın sırtından geçinecek biri değilim, asla!” (s.79) 27. “Oysa bu insanlar önceden benim takım arkadaşlarımdı, şimdi ise sorularına kısaca evet ve hayırdan başka bir yanıt vermiyorlardı. İyi de neden? Neden olacak, ben Zoe ile arkadaş oldum diye. Matteo’yu ve onun şpagat oturuşunu düşününce bu şimdi	mümkün mü? <u>Durak:</u> Sizce Giovanni’nin kaygısının sebebi ne olabilir? <u>Durak:</u> Sizce erkeklerin bu çekincelerinin sebebi ne olabilir? <u>Durak:</u> Sizce bu durum neden utanç verici? <u>Durak:</u> Giovanni’nin bu kaygısı ile ilgi ne düşünüyorsunuz? <u>Durak:</u> Sizce Giovanni’nin rahatsız hissetmesinin sebepleri nelerdir?

bana da hiç sevimli gelmiyor. Ayrıca erkeklerin kızlara karşı savaşının ne denli aptalca olduğunu da aklımdan bir türlü atamıyorum.” (s.84-85)

28. “Araştırmalarımızı teslim etmeye sadece bir gün kaldığından, artık hiç kimse Üç Kesin Kural’a uymaz olmuştu. Eşli çalışma yüzünden bu olanaksızdı ve ayrıca ortada bir savaş, kaydedilecek bir puan ve de ödül olmadığına göre, ne kazanan vardı ne de kaybeden. Hatta kimsenin düşmanı bile yoktu. Beni ve Zoe’yi saymazsak.” (s.91)

29. “Bol tişörtlerimiz sayesinde, ben ve Zoe sıranın arkasında ya da yemekhanede oturmak zorunda kaldığımız ender durumlarda çok daha kolayca hareket edebiliyorduk. Ara sıra sevgili olduğumuz konusunda bizimle dalga geçenler oluyordu ama onlara hiç aldırış etmiyorduk. Aklımızda tek bir düşünce vardı, o da incelememiz gereken şeyler.” (s.92)

30. “Bir yandan birlikte, bilgisayar ekranındaki fotoğrafa, öte yandan kusursuz dedektifin el çantasına yerleştirdiğim öteki bulgulara bakmaktan kendimizi alamıyorduk. Ortada kesin olan bir şey vardı: Sonuca ulaşmanın erkekler kadar kızların da hoşuna gidiyor olması.” (s.107)

31. “Zoe de, ‘... kendi deneyimlerinin

Durak: Sizce bu değişikliklerin sebepleri neler olabilir?

Durak: Zoe ve Giovanni ile dalga geçilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Durak: Erkekler ve kızlar hakkındaki bu düşünceye katılıyor musunuz?

Durak: Sizce nasıl bir öneri

meyvesinden yararlanarak herkes bir şeyler yapabilir’ diyerek sözlerimi tamamladı. ‘Kızlara ya da erkeklere özgü şeklindeki bir tanımlamaya izin vermeyen...’ diyerek noktayı koyuyorum.” (s.112-113) 32. “Müdire Hanım bizim sınıfa uyarı dersi vermekten vazgeçti çünkü bizim takımın, yani ben ve Zoe’nin yaptığı çalışma, erkekler kızlara karşı savaşının üstünden çok suların aktığına onu ikna etmişti.” (s.122) 33. “Marco ile Aurora gizli planlarının sır perdesini araladılar. Aralarında bir ateşkes imzaladıklarını ve Üç Kesin Kural’ı ortadan kaldırdıklarını sınıfa ilan ettiler. Ben erkeklerin arasındaki eski yerime kavuştum, Zoe de kızların arasında çok popüler oldu. İşin doğrusu, bu tür ayrımların artık pek bir önemi kalmamıştı. Ama her şeyden önemlisi ben ve Zoe arkadaş olmuştuk. Yakın arkadaş.” (s.124) 34. “Babasının olmadığını hatırlayınca gözlerimin dolduğunu hissettim, bunu saklamanın da yersiz olacağını anladım çünkü bu utanılacak bir şey değildir. Erkekler de duygulanabilir, korkudan tir tir titreyebilir ya da Celestino gibi ekmek yapabilir ve bir kız çocuğa bakabilirdi.” (s.125-126) 35. “(Son cümle) Sadece uzayda başkalarının da	getirecekler? <u>Durak:</u> Sizce cinsiyet çatışması gerçekten sona erdi mi? <u>Durak:</u> Sizce cinsiyet çatışması gerçekten sona erdi mi? <u>Durak:</u> Bu düşüncelere katılıyor musunuz? <u>Durak:</u> Son cümle hakkında

yaşadığını sabırsızlıkla görmeyi istediğim için. Ayrıca onların da erkek ve kadın olarak türlere ayrılıp ayrılmadıklarını bilmeyi çok isterdim... Umarım böyledir çünkü böylesi çok daha eğlenceli!" (s.126)	<i>yorum yapar mısınız?/Siz olsanız kitabı nasıl bir son cümleyle bitirirdiniz?</i>
OKUMA SONRASI (120 dk./3)	<i>* Etkinliklerde yer alan öğrenme alanlarında gösterilen "+" işareti ilgili etkinliğin belirtilen tüm becerileri kapsadığını, "/" işareti ise ilgili etkinlikte belirtilen beceriler arasında tercih yapılabileceğini ifade etmektedir.</i> • <i>Benziyorum/Tanıyorum</i> Öğrencilerden, kitapta yer alan karakterleri kendileri ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • <i>Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler</i> Öğrencilerden içinde yaşadıkları topluma ilişkin sosyokültürel özellikleri kitapta aktarılan sosyokültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • <i>Benim Yol Haritam</i> Öğrencilerden uygulama sürecinden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda kendilerine yönelik kararlarını ve hedeflerini aktarmaları beklenir. • <i>BIÖ ("Öğren")</i> Öğrencilerden, uygulama sürecinden elde ettikleri çıkarımlarını, duygu ve düşüncelerini aktarmaları beklenir.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 1

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin özdeşleşme/özdeşleştirme yoluyla hem kendileri hem de çevrelerindeki kişilerle ilgili farkındalık kazanmaları, kurgusal metinlerde ve gerçek hayatta kişiler arasındaki yakınlıkları sezebilmeleri hedeflenir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden kendilerini ve yakın çevrelerindeki kişileri kitapta yer alan kişilerle ilişkilendirmeleri beklenir.
- Öğrenciler, öncelikle kendilerini kitapta yer alan bir karakterle özdeşleştirirler (“benziyorum”). Daha sonra, yakın çevrelerinde bulunan kişileri, sahip oldukları ortak özelliklere göre, kitapta yer alan diğer karakterler ile eşleştirirler (“tanıyorum”). Öğrenciler, kendilerini kitabın kahramanı/kahramanlarıyla özdeşleştirebilecekleri gibi, kitapta yer alan diğer karakterlerle de yakınlık kurabilirler. Bu sebeple öğrenciler herhangi bir karaktere yönlendirilmemelidir. İlişkilendirmelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler, kişiler ve kitap karakterleri arasındaki ortaklıkları yazılı olarak betimlerler.
- Betimlemelerin tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrenciler, yazdıklarını sınıf içinde paylaşabilirler ve birbirlerinin ilişkilendirmelerini yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitapta yer alan bazı karakterlerin resimlerine yer verilmiştir. Kendinize en çok benzediğini düşündüğünüz karakteri seçiniz ve hangi yönlerden benzediğinizi yazınız. Bu resimlerin arasında kendinize benzettiğiniz karakterin resmi bulunmuyorsa kâğıdın sonuna o karakteri ekleyerek benzer özelliklerinizi açıklayabilirsiniz.
2. Resimlerini gördüğünüz diğer karakterleri gerçek hayatta tanıdığınız kişilerle eşleştiriniz. Bu kişilerle karakterlerin hangi özelliklerinin birbirine benzediğini yazınız.

Betimleme (Benziyorum-Tanıyorum):



(s.7)



(s.8)

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 2

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin *iletişimin* arkadaşlık ilişkilerinde ve dolayısıyla insan ilişkilerinde ortaya çıkan sorunları çözmedeki rolü konusunda farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinlik kapsamında öğrencilerden, ilk olarak kitap kahramanlarının arkadaşlık sürecini, bu arkadaşlığın geçirdiği evreleri yorumlamaları istenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilerden, kahramanların arkadaşlık ilişkisinden hareketle, arkadaşlığa yönelik benzer süreçleri içeren tecrübelerini aktarmaları beklenir.
- Etkinlik, öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrencileri için yönerge:

Öğrencileri için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.



(s.53)

Bu üç resimden yola çıkarak Zoe ve Giovanni'nin dostluk sürecini yorumlar mısın?

Senin de bir süreçten geçerek sahip olduğun arkadaşlıklar var mı?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. In the top left corner, there is a large, faint, light gray watermark logo consisting of several overlapping diagonal strokes forming a stylized 'X' or similar geometric pattern. The rest of the page is empty except for the ruling lines.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 3

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin sahip oldukları ön yargılar ve bu yargılarındaki değişiklikler üzerinde fikir yürütmeleri beklenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinlik kapsamında ilk olarak öğrencilerden, farklı kişilerle veya farklı yerlerle ilgili olumlu veya olumsuz ön yargılarını sıralamaları beklenir. Daha sonra bu ön yargıların hangilerinin, ne şekilde değiştiğini sebepleriyle birlikte açıklamaları istenir. Bununla birlikte öğrenciler, mevcut ön yargılarını aktarmaları ve bu ön yargılar ile ilgili arkadaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmaları için teşvik edilir.

Öğrencileri için yönerge:

1. Aşağıda yer alan görselin sol tarafına, farklı kişilerle veya farklı yerlerle ilgili olumlu veya olumsuz ön yargılarınızı sıralayınız. Bu ön yargılar arasından zaman içerisinde değişenleri ise görselin sağ tarafında sıralayınız. Ön yargılarınızın değişmesini sağlayan faktörleri açıklayınız.
2. Şu an sahip olduğunuz ön yargıları arkadaşlarınızla paylaşınız ve bu ön yargıların ortaya çıkmasına sebep olan faktörleri tartışınız.



Düşüncelerim yer değiştiriyor!



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 4

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin çeşitli meslekler ve o meslekleri yapan kişilerle ilgili mevcut ön yargılarına yönelik farkındalık sahibi olmaları beklenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Öncelikle öğrencilerden, ilginç buldukları bir kişi-meslek eşleştirmesi yapmaları istenir. Daha sonra görselde yer alan ilgili alanlarda bu kişi-meslek eşleştirmesinin öğeleri ile ilgili bilgi vermeleri beklenir. Öğrenciler verdikleri örnekleri gerçek hayatta tanıdıkları kişilerden seçebilecekleri gibi, kendi kurgularını da oluşturabilirler.
- Etkinliğin ikinci adımında öğrencilerden yazdıklarını paylaşmaları ve birbirlerinin paylaşımlarını şu açılardan yorumlamaları beklenir: Bu kişi-meslek eşleştirmelerinin *sıra dışı* olmasını belirleyen faktörler nelerdir? Bu faktörler nasıl ortaya çıkmış olabilir?

Öğrenciler için yönerge:

1. Bu etkinlik kapsamında sizden, ilginç bulduğunuz kişi-meslek eşleştirmeleri yapmanız beklenmektedir. Bu eşleştirmeyi hayal gücünüzden yardım alarak yapabilir veya gerçek hayatta tanıdığınız örneklerden yararlanabilirsiniz.
2. Görselde yer alan başlıkları aşağıda belirtilen sorulara yanıt verecek şekilde doldurunuz:
 - **Kim?:** Cinsiyeti ne? Kaç yaşında? Nerede yaşıyor?
 - **Hangi işi?/Hangi mesleği?:** Mesleğin/işin adı ve özellikleri neler?
 - **Nasıl başardı?:** Mesleğini yapmak için hangi süreçlerden geçti? Eğitim aldı mı? Bu süreçte hangi zorluklarla karşılaştı?
 - **Ne hissediyor?:** Seçtiği meslek ve bulunduğu konum ona neler hissettiriyor?

3. Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. Yaptığınız eşleştirme arkadaşlarınıza da ilginç geldi mi? Siz hangi arkadaşlarınızın yaptığı eşleştirmeleri ilginç buldunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
4. Kişi-meslek eşleştirmelerinin ilginç olmasını sağlayan faktörler nelerdir? Bu faktörler nasıl ortaya çıkmış olabilir? Zaman içerisinde değişebilir mi? Zaman içerisinde değişmiş örnekleri var mı?
5. Sizin kendiniz için seçtiğiniz meslek ilginç bulunuyor mu? Hayalinizdeki meslekle ilgili eleştiriler aldınız mı?





Kim?

Hangi işi?/Hangi mesleği?

Nasıl başardı?

Ne hissediyor?

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 5

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında her bireyin sahip olduğu güçlü özellikler ile ilgili farkındalık kazandırılması amaçlanmaktadır.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında her bir öğrenciden grup etkinliği ile gerçekleştirilebilecek bir tema belirlemeleri istenir (spor müsabakası, bir gönüllülük projesi, yarışma vs.).
- Tema seçiminin ardından her bir öğrenciden kendi ekiplerini oluşturmaları istenir. Ekiplerin bütün üyelerini, sınıfta bulunan öğrenciler oluşturmalarıdır. Her bir öğrenci, bütün arkadaşlarına, onların sahip oldukları özelliklerden yola çıkarak bir görev vermeli; sınıftaki hiçbir arkadaşını liste dışında bırakmamalıdır.
- Görevlendirmelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler listelerini birbirleri ile paylaşmaları ve yaptıkları görevlendirmeleri karşılaştırmaları için teşvik edilmelidir. Bu paylaşım sürecinde, öğrencilerin birbirleri için tanımladıkları güçlü yönlerin karşılaştırılması, ortaklıkların ve farklılıkların vurgulanması ve yorumlanması sağlanmalıdır.

Öğrencileri için yönerge:

1. Etkinliğin ilk aşamasında grup etkinliği ile gerçekleştirilecek bir tema belirlemelisiniz (Farklı spor dallarına ait maçlar, bir gönüllük projesi, farklı alanlarda yapılan yarışmalar vs.)
2. Etkinliğin ikinci aşamasında, seçtiğiniz faaliyet alanı için birlikte hareket edeceğiniz ekip arkadaşlarınızın görevlerini belirlemelisiniz. Burada dikkat etmeniz gereken nokta şudur: Sınıftaki bütün arkadaşlarınız sizin ekibinizde yer alacak ve hiçbir arkadaşınızı liste dışında bırakmayacaksınız.
3. Bu aşamada ekibinizin üyelerini sahip oldukları özelliklerden yararlanarak görevlendirmeniz gerekmektedir. Bunun için aşağıda gördüğünüz tabloya, her bir

ekip üyesinin güçlü olan özelliklerini ve bu özelliklere uygun olarak belirlediğiniz görevleri yazmalısınız.

4. Son olarak görevlendirmelerinizi sınıfınızla paylaşabilir, güçlü yönlerinize ilişkin ifadeleri karşılaştırabilirsiniz. Bu ifadeler birbirine benziyor mu? Ortaklıklar ve farklılıklar nelerdir?



BİZİM EKİP

[illegible]

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 6

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında davranış, düşünüş ve yaklaşım farklılıklarına odaklanılmış; öğrencilerin günlük hayata ilişkin çok yönlü bakış açıları geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında öğrencilerden, okudukları kitaptan alınan ifadeyi yorumlamaları istenmektedir.
- İkinci aşamada öğrencilerden, içinde yaşadıkları hayalî bir ülke yaratmaları ve o ülkede geçerli olacak kuralları kendilerinin belirlemeleri beklenmektedir. Bu kuralların toplumsal hayat, eğitim, kültürel faaliyetler vb. çeşitli alanlara yönelik olması gerekmektedir.
- Üçüncü aşamada öğrencilerin kendi hayalî ülkelerine ait kuralları paylaşmaları ve birbirlerinin ülkelerine ait kuralları yorumlamaları istenir. Öğrencilerin bu kurallardaki benzerliklere ve farklılıklara odaklanmaları, *ideal* kurallar üzerine tartışmaları teşvik edilir.

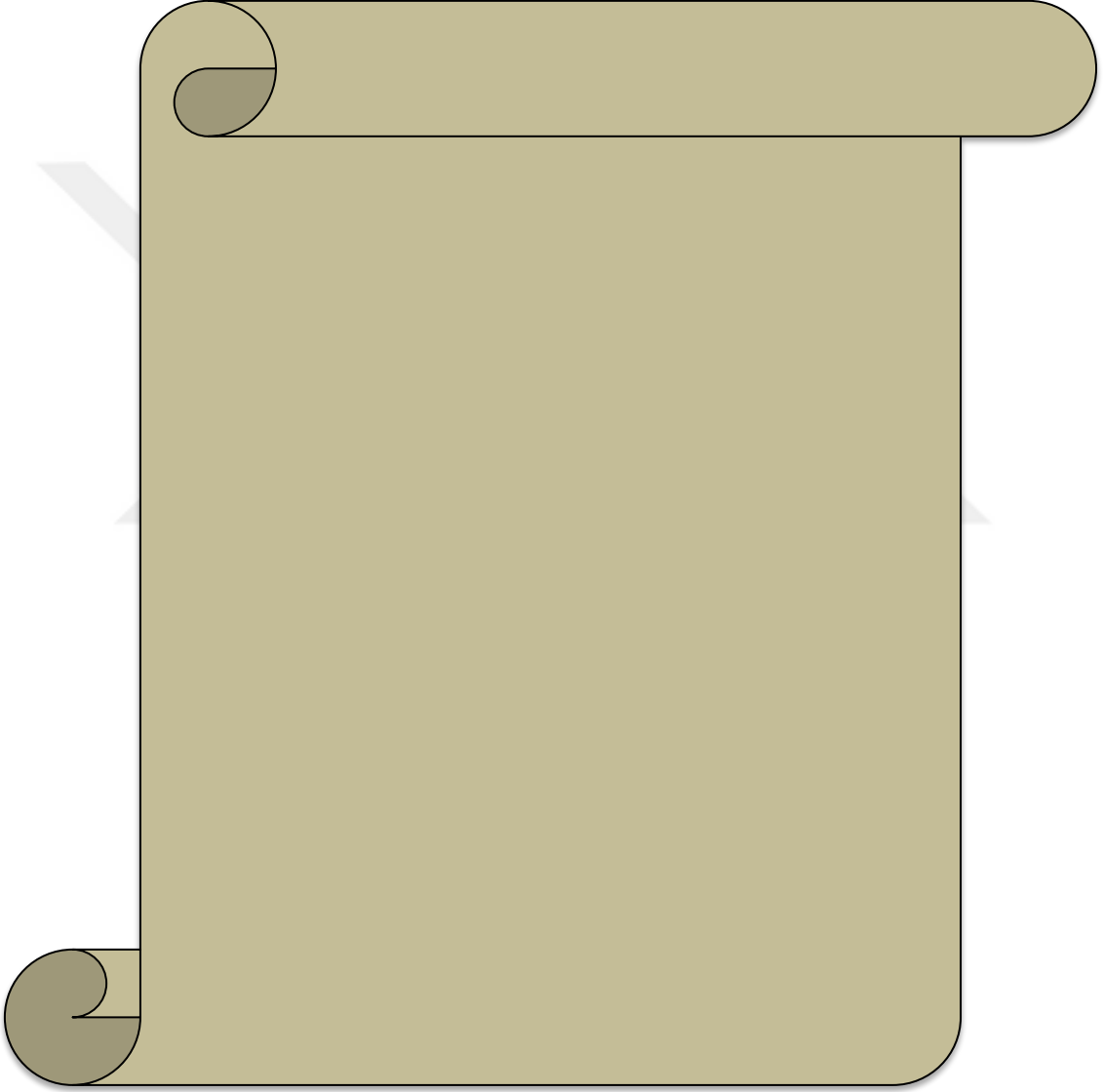
Öğrencileri için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitaptan alınan bir ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadeyi yorumlar mısınız?
2. İkinci yönerge etkinlikte yer almaktadır.
3. Yaşadığınızı hayal ettiğiniz ülke için belirlediğiniz kurallar, arkadaşlarınızın kendi hayallerindeki ülkenin kurallarına benziyor mu? Hangi arkadaşınızın kurallarını belirlediği ülkede yaşamak isterdiniz? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.
4. Sizce hangi kurallar ideal? Arkadaşlarınızla tartışınız.

“Keman ve piyano kızlar içindir. Saksafon ile gitar da erkekler için. Buna Marco karar vermişti çünkü kendisi gitar çalardı.” (s.68)

Siz de yapmayı sevdiğiniz her şeyi kural olarak koyabileceğinizi bir ülke hayal edin ve koyduğunuz kuralları arkadaşlarınızla karşılaştırın.

BENİM KURALLARIM



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 7

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında; her bir mesleğin kişinin aile hayatında, sosyal hayatında ve iş hayatında başa çıkması gereken güçlüklerle sebep olabileceği konusuna dikkat çekmek hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk adımında öğrencilerden, kendi görüşlerine göre en kolay ve en zor olan meslekleri belirtmeleri ve bu meslekleri kolay/zor hâle getiren faktörleri açıklamaları istenir.
- Etkinliğin ikinci adımında öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri mesleğe veya mesleklere ilişkin çeşitli tahminlerde bulunmaları istenir. Bu tahminler, onların seçtikleri meslek dolayısıyla çalışma ortamında ve kendi yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle yönelik olmalıdır.
- Öğrenciler birbirlerinin seçtikleri mesleğe ilişkin koşulları tartışmaları için teşvik edilmelidir. Etkinliğin sonunda, ilk maddede yer alan yönerge tekrarlanır.
- Etkinlik, öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrencileri için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.

HAYALİMDEKİ MESLEK

Her mesleğin bazı güçlükleri var. Senin hayalindeki meslek/meslekler ne? Bu mesleği/meslekleri seçersen ne gibi güçlüklerle karşılaşabilirsin? (Konuşma veya yazma)

MESLEKLER	ÇALIŞMA ORTAMINDAKİ ZORLUKLAR	EVDEKİ ZORLUKLAR

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 8

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA/RESMETME)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kişilere ve yerlere özgü farklılıklar aracılığıyla çeşitli ortaklıklara ulaşmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

Etkinliğin ilk aşaması, benzerliklere yöneliktir. Öğrencilerden önce kitapta karşılaştıkları kişilerle kendileri arasındaki benzerlikleri genel olarak ifade etmeleri beklenir (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.). Daha sonra öğrencilerin yaşadıkları yeri (şehir, ülke, vb.), kitapta adı geçen veya okurun hayal gücüne bırakılan yerle ilişkilendirmeleri ve ortaklıkları açıklamaları istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrencilerden, bu ilişkilendirmeleri farklılıklar üzerinden ele almaları beklenir.

Öğrenci/öğrenciler ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda ifadelerini yazma, konuşma veya resmetme yoluyla aktarabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinize benziyorsunuz (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.)?
2. Kitapta anlatılan kişiler sizce nerede yaşıyorlar? Bu yerler sizin yaşadığınız yerlerle ne açıdan benzerlik gösteriyor (okul, şehir, ülke, vb.)?
3. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinizden farklısınız?
4. Kitapta anlatılan yerler sizin yaşadığınız yerlerden hangi açıdan farklılık gösteriyor?

Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler (Yazılı, sözel ve görsel)

<u>BENZERLİKLER (KİŞİ)</u>	<u>BENZERLİKLER (YER)</u>
<u>FARKLILIKLAR (KİŞİ)</u>	<u>FARKLILIKLAR (YER)</u>

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 9

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin okudukları kitapta yer alan kahramanın/kahramanların sorunlarının çözülme yönteminden esinlenerek kendi mevcut veya muhtemel problemleriyle ilgili bir yol haritası hazırlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinliğin ilk adımında öğrencilerden kitap kahramanın geçtiği aşamaların her bir adımını (giriş-gelişme-sonuç) kısaca betimlemeleri beklenir. Bunun için ilk görselde yer alan kutular doldurulmalıdır. Kırmızı kutuda kahramanın karşılaştığı problem ve bu problem karşısındaki duygu ve düşünceleri bulunmalıdır. Sarı kutuda kahramanın bu problemi çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldığı kişilerle ilgili bilgiler yer almalıdır. Yeşil kutuda ise problemin nasıl çözüldüğü, kahramanın problem çözüldükten sonra neler hissettiği ve neler düşündüğü ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.
- Etkinliğin ikinci adımı, öğrencilerin kendi problemlerinin çözümlerine yöneliktir. Öğrenciler ikinci görseli, ilk görselde adımları takip ederek doldururlar. Bu görselde yer alan ifadeler; öğrencilerin geçmişte karşılaştıkları bir problemin nasıl çözüldüğüne veya mevcut ve muhtemel problemlerinin nasıl çözülebileceğine yönelik olabilir.
- Gönüllü olan öğrenciler kendi çalışmalarını paylaşabilir ve birbirlerinin çözüm önerileri üzerinden alternatif bakış açıları geliştirebilirler. Bu paylaşımın ardından öğrenciler, kendileri için hazırladıkları yol haritasında değişiklikler yapabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Aşağıda yer alan ilk görsel aracılığıyla kahramanın sahip olduğu sorunun hangi adımların tamamlanması ile çözüldüğünü aktarmanız beklenmektedir. İlk olarak kırmızı kutuda kahramanın sahip olduğu sorunu ve bu sorun karşısındaki hislerini ve düşüncelerini belirtiniz. Sarı kutuda kahramanın bu sorunu çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldıkları kişilerle ilgili bilgilere yer veriniz.

Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözüldüğünü, kahramanın sorunun çözülmesinden sonra neler hissettiğini ve neler düşündüğünü anlatınız.

2. İkinci görselde ise kitaptaki soruna benzer bir sorunla karşılaştığınızda hangi adımları uygulayabileceğinizi belirtiniz. Kırmızı kutuda kitapta yer alan sorunu ve bu sorun karşısındaki duygu ve düşüncelerinizi, kendinizi kahramanın yerine kendinizi koyarak aktarınız. Sarı kutuda bu sorunu çözmek için hangi yönteme karar verdiğinizi ve kimlerden destek alabileceğinizi belirtiniz. Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözülmüş olabileceğini ve bu çözümün size neler hissettirdiğini açıklayınız. Daha önce kahramanın yaşadığı soruna benzer bir sorunla karşılaşp bu sorunun üstesinden geldiyseniz bu tecrübenizi de anlatabilirsiniz.
3. Kitabın kahramanı için hazırladığınız yol haritalarını arkadaşlarınızın hazırladığı yol haritalarıyla karşılaştırınız. Birbirlerine benziyorlar mı? Farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?
4. Kendiniz için hazırladığınız yol haritasını arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Bu sayede birbirinizin planlarını değerlendirebilir, farklı bakış açılarıyla geliştirebilirsiniz.
5. Kendi yol haritanızda bir değişiklik yapmak ister misiniz? Kararınızın sebeplerini açıkla mısınız?

YOL HARİTAMIZ

Kahramanın adı

Öğrencinin adı

RUMUZ: Bil-İste-Öğren (BİÖ)		
NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
OKUMA ÖNCESİ	OKUMA ÖNCESİ	OKUMA SONRASI



UÇAN KIZ VOLANTE KARIN KARAKAŞLI

“Volante, ‘mükemmel’ ablasından, sürekli ağlayan kardeşinden, hep bakışlarıyla konuşan annesinden farklı hissetmektedir.

Sıkılınca ya uçtuğunu hayal eder ya da resim yapar.

Anneannesine gitmek için havaalanında uçak bekledikleri o gün, ailesinin onu sevmediğini düşündüğü bir anda yanlarından uzaklaşır.

Renkli çorapları, boyaları ve meraklı gözleriyle havaalanında dolanan Volante’nin karşılaştığı yeni insanlar, onun renkli düşüncelerini nasıl etkileyecektir?”

(Karin Karakaşlı, Arka kapak yazısı)

OKUMA ÖNCESİ
(80 dk./2)

- **Soru-Cevap**
(Öğretmen, öğrencilere kitabı tanıtmadan önce kitabın konusu ve ele aldığı soruna/duruma ilişkin sorular yöneltir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak yeni sorular üretir. Yapılacak yönlendirmelerle, öğrencilerin bu cevaplarda kendileri ve çevrelerinden örnekler vermesi sağlanır. Öğretmen-öğrenci diyaloglarıyla başlayan soru-cevap etkinliği, öğrenci-öğrenci diyalogları ile devam eder. Bu aşamada öğretmen; öğrencileri birbirlerine soru sormaları, birbirlerinin açıklamalarından soru üretmeleri için teşvik eder ve gerekli durumlarda müdahalede bulunur.)
- **BiÖ (“Bil” ve “İste”)**
Öğrenciler, soru-cevap etkinliğinin tamamlanmasının ardından kendilerine verilen BiÖ tablolarının “Bil” ve “İste” bölümlerini doldurur. Öğrencilerden tablonun “Bil” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlarla ilgili

	tanımlar, açıklamalar yapmaları ve gerektiğinde örneklendirmelere başvurmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden tablonun “İste” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlara yönelik beklentilerini dile getirmeleri istenir. Öğrencilerin beklentilerini sebepleriyle birlikte ifade etmeleri için gerekli yönlendirmeler yapılır.
OKUMA SIRASI (80 dk./2)	• Duraklar (Öğretmen/Öğrenci) 1. Duraklar öğretmenin sınıf ortamında yapacağı sesli okumalarda; kitabın öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen çeşitli bölümlerinde, öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen sebeplerle okumaya verilen kısa aralardır. Bu duraklarda öğrencilere metnin ilgili bölümüyle ilgili soru yöneltilebilir. Böylece metinde söz edilen bazı konulara, kavramlara veya karakterlere vurgu yapılabilir ve öğrencinin dikkatinin metinde kalması sağlanabilir. Okuma sırasında metnin sürekliliğinin olumsuz etkilenmemesi için durak sayısının az olmasına dikkat edilmelidir. Durak sayısı, okunan metnin uzunluğuna göre değişebilir. 2. Öğretmen kitabı ders başlamadan önce okumuş olacağından, metinde yararlanacağı durakları önceden belirleyebilir, işaretleyebilir. Bu amaçla, dersin hazırlık aşamasında metni okurken dikkatini çekmiş olan bölümlerden yararlanabileceği gibi, metinden öğrencilerinin ihtiyacına yönelik bölümler bulmayı ve onları durak olarak belirlemeyi tercih edebilir. 3. Okuma etkinliği boyunca öğrencilerin pasif bir dinleyici konumunda olmamaları; metindeki kavramlara, karakterlere, durumlara ve eylemlere daha çok yoğunlaşmaları için, öğretmenin süreç kontrolü

	kapsamında, öğrenciler de kendi duraklarını belirleyebilirler. Bunu sağlamak için okuma sırasında soru sorma, yorumda bulunma ihtiyacı hisseden öğrencilere fırsat verilmeli; bu öğrencilerle kısa diyaloglar kurularak onlara sordukları soruların ve yaptıkları yorumların önemli olduğu hissettirilmelidir. Öğrencilerin belirlediği durakların her biri, okuma sonrası etkinlikleri için birer ipucudur.
Örnek Duraklar (Öğretmen): [Aşağıda “Uçan Kız Volante” kitabından örnek duraklar verilmiştir. Süreçte bunların tümü değil, tercih edilen bölümleri kullanılabilir.] 1. “İşte, asıl derdi bu Volante’nin; zihninde çok fazla düşünce, düşünceden fazla hayal var. Sesler karışınca dalıp gidiyor. Sonra da gelsin yeni uyarılar: ‘Volante, duymuyor musun kızım? Deminden beri sana sesleniyorum!’ ‘Ayy Volantee, ne kadar sakarsın! Güzelim elbisemi mahvetmişsin. Bıktım senin şu boya kalemlerinden.’ Şikâyetler böyle uzar gider her gün. Herkesin Volante ile ilgili sızlanacak bir konusu var.” (s.12) 2. “Bu tütüyü kapmış olması küçük bir zafer sayılır. ‘Yapma Volante, o benim bale kıyafetim. Hem sen bale de yapmıyorsun ki!’ diye sızlanmıştı Tessa. O, ismine uygun mesela. Tam bir kontes. Her şeyiyle mükemmel; ince, uzun, kibar, başarılı ve tabii fena hâlde gıcık!” (s.13)	<u>Durak:</u> Bu durum size tanıdık geliyor mu? <u>Durak:</u> Bu durum size tanıdık geliyor mu?

3. “Peh, sanki kendisi ‘Bayan Doğru’ kılıklı ablayı çok sahiplenmek istiyor da!” (s.13) 4. “‘Sorun değil.’ dedi banko. ‘Sadece, madem havalandın, etrafına farklı bakmayı dene. Herkes böyle güzel hayal kuramıyor. Şimdi uçuşun tadını çıkar bakalım.’” (s.16-17) 5. “‘Bir kez de tekrarlatmadan işitsen beni. Yine kim bilir nerelere daldın... Çantanın içinden Paulo’nun termosunu uzatsana. Su istiyor... Şu saçlarını da toplasan, yüzün görünmüyor!’” (s.17) 6. “‘Annesi yorgun, annesi sinirli. Volante de bu sinirden haksız yere pay almaktan öfkeli. Tabii, Tessa bu konuda da mükemmel. Paulo’yla en doğru zamanda ilgilenip onu bir şekilde sakinleştirmeyi başarıyor. Volante bazen, Tessa’nın dünyadaki asıl var olma sebebinin, kendi yapamadıklarını göstermek olduğunu düşünüyor!’” (s.18) 7. “‘Hemen defterini çıkarıp bu ânı da çiziktirdi: Tütüsüyle uçuşan Volante ve ailesi de dâhil, aşağıdaki bütün o sıkıcı insanlar... Sadece kendisini boyadı, geri kalan herkesi siyah-beyaz bıraktı.’” (s.19) 8. “‘Gözü Tessa’ya kaydı. Ablası hiç istifini bozmadan kitabını okumaya devam ediyordu. Volante’nin yapamadığı şeylerden biri de bu. Okurken çabucak sıkılıyor, dikkati dağılıyor, bir	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante gerçekten böyle mi düşünüyor?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce görevli Volante’ye ne demek istedi?</i> <i><u>Durak:</u> Bu durum size tanıdık geliyor mu?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Volante düşüncelerinde haklı mı?</i> <i><u>Durak:</u> Volante’nin bu tercihinin sebebi ne olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce bu durum Volante’ye nasıl hissettiriyor?</i>

süre sonra kitabı unutup çevreyi seyretmeye başlıyor her seferinde.” (s.21) 9. “Bir kez adın dalgın ve sakara çıkmışsa, kurtuluş yok zaten.” (s.21) 10. “Kimse Volante nerede diye bakınmıyor. Kimse Volante’yi, Volante’nin varlığını, yokluğunu fark etmiyor bile.” (s.23) 11. “Vay, nasıl oldu da ‘Sen özel bir çocuksun.’ Cümlesini untabildi. Oysa o gün havalara uçmuş, gece de en güzel rüyaları görmüştü. Bir an içi sızladı. Annesini hep kızgın gösteren resim bulanmıştı zihninde sanki. Hızla, azar işittiği zamanları gözünün önüne getirmeye çalıştı.” (s.28) 12. “‘Ona bakarsan ben de iki satırı ezberleyemem. Müziği çok seviyorum ama sesimi hiç iyi kullanamam. O yüzden tiyatro oyuncularına, müzisyenlere hayranım. Sonra, doktorlara bayılırım. Saatler süren zor ameliyatlar yapıyor, hayat kurtarıyorlar. Kâşifler... el becerisiyle takılar, eşyalar üreten ustalar... Bu liste uzar gider.’” (s.29) 13. “Genç kadın güldü. ‘Çok yakışmış. Kendine özgü bir tarzın var bu yaşta.’ Bu söz Volante’yi hayli şaşırttı. O aslında en çok da ablasını sinirlendirmek için giyiyordu tütüyü.” (s.29).	<i><u>Durak:</u> Sizce bu düşünce doğru mu?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Volante böyle hissetmekte haklı mı?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Volante neden olumsuz durumları hatırlamaya çalışıyor?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce bunları duymak Volante’ye neler hissettirdi?</i> <i><u>Durak:</u> Volante’nin şaşkınlığının sebebi ne olabilir?</i>

14. “Özür dilerim, yalan söyledim sana. Yani ismim Volante ama gerisi doğru değil. Bizimkiler havaalanında çok tartıştı, bir sürü saçma sapan şey oldu. Hepsinde de suçlu yine ben oldum. Çok sıkıldım.” (s.32)	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante neden doğruları söylemeyi tercih etti?</i>
15. “Volante bir anda kendini çok büyümüş hissetti. Eşit... özgür... ve mutlu.” (s.35)	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante neden böyle hissediyor?</i>
16. “Volante fotoğraftaki kıza bir kez daha baktı. Sonra ani bir kararla sırt çantasını açıp maymunlu tişörtünü çıkardı. ‘Amali için’ dedi kadına uzatırken.” (s.41)	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante bunu neden yaptı?</i>
17. “‘Ben bugün ailemden kaçtım.’ deyiverdi. Böyle söyleyince yine kocaman göründü her şey sanki. Kendi sözünden kendi korktu bir an.” (s.48)	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante’yi ürküten ne oldu?</i>
18. “‘Ailem için yeterince iyi değilim ama.’ dedi Volante. Yüzü asıldı yine. ‘Biraz haksızlık ediyor olabilir misin acaba? Sevgi, insanların gergin, sinirli, yorgun olduğu anlarda yaptıkları ya da yapmadıklarıyla ölçülmez ki sadece.’” (s.50)	<i><u>Durak:</u> Sizce haklı olan Volante mi yoksa Massimo mu?</i>
19. “Volante istese de ailesinin ilgisizliği hikâyesini devam ettiremiyordu hayalinde. Onları çok iyi tanıyordu. Çok korkmuş olmalıydılar. İyi ama, tam da korkudan deliye dönmelerini dilerken bu duyduğu neyin rahatsızlığıydı böyle?” (s.55)	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante’nin rahatsız hissetmesinin sebebi ne?</i>
20. “‘Benim gibi aksi bir adamı tanımak için bunca çaba gösterdin, bence ailen de biraz anlayışı hak	<i><u>Durak:</u> Sizce Volante’nin kararı ne olacak?</i>

ediyor, ne dersin?'" (s.59) 21. "Öyle sırt çantasını kapıp arkana bakmadan koşmak kadar kolay olmuyormuş dönmek." (s.59) 22. "Ne tuhaf, danışma masasına yaklaşırken önce Tessa'yı gördü Volante. Ablası bir köşeye sinmiş, ağlıyordu. Onun dışında hiç kimseye bakamadı. ...Volante ilk kez kendisini Tessa'dan daha büyük hissetti." (s.61) 23. "Kendime mi daha çok kızgındım, anneme mi, o da belli değildi." (s.70) 24. "Kaçmak, insana aslında bir yeri terk ederek çözebileceği bir şey olmadığını gösterir." (s.73) 25. "(Son cümle) Ağaçlar sustu. Geriye sadece iki kızın kahkahaları kaldı." (s.87)	<i><u>Durak:</u> Sizce bu düşüncenin sebebi ne olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Volante'nin böyle hissetmesinin sebebi ne olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Sizce Viktorya neden böyle hissediyor?</i> <i><u>Durak:</u> Bu düşünceye katılıyor musunuz?</i> <i><u>Durak:</u> Son cümle hakkında yorum yapar mısınız?/Siz olsanız kitabı nasıl bir son cümleyle bitirirdiniz?</i>
OKUMA SONRASI (120 dk./3)	<i>* Etkinliklerde yer alan öğrenme alanlarında gösterilen "+" işareti ilgili etkinliğin belirtilen tüm becerileri kapsadığını, "/" işareti ise ilgili etkinlikte belirtilen beceriler arasında tercih yapılabileceğini ifade etmektedir.</i> • Benziyorum/Tanıyorum Öğrencilerden, kitapta yer alan karakterleri kendileri ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler Öğrencilerden içinde yaşadıkları topluma ilişkin

	sosyokültürel özellikleri kitapta aktarılan sosyokültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • <i>Benim Yol Haritam</i> Öğrencilerden uygulama sürecinden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda kendilerine yönelik kararlarını ve hedeflerini aktarmaları beklenir. • <i>BIÖ (“Öğren”)</i> Öğrencilerden, uygulama sürecinden elde ettikleri çıkarımlarını, duygu ve düşüncelerini aktarmaları beklenir.



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 1

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin özdeşleşme/özdeşleştirme yoluyla hem kendileri hem de çevrelerindeki kişilerle ilgili farkındalık kazanmaları, kurgusal metinlerde ve gerçek hayatta kişiler arasındaki yakınlıkları sezebilmeleri hedeflenir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden kendilerini ve yakın çevrelerindeki kişileri kitapta yer alan kişilerle ilişkilendirmeleri beklenir.
- Öğrenciler, öncelikle kendilerini kitapta yer alan bir karakterle özdeşleştirirler (“benziyorum”). Daha sonra, yakın çevrelerinde bulunan kişileri, sahip oldukları ortak özelliklere göre, kitapta yer alan diğer karakterler ile eşleştirirler (“tanıyorum”). Öğrenciler, kendilerini kitabın kahramanı/kahramanlarıyla özdeşleştirebilecekleri gibi, kitapta yer alan diğer karakterlerle de yakınlık kurabilirler. Bu sebeple öğrenciler herhangi bir karaktere yönlendirilmemelidir. İlişkilendirmelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler, kişiler ve kitap karakterleri arasındaki ortaklıkları yazılı olarak betimlerler.
- Betimlemelerin tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrenciler, yazdıklarını sınıf içinde paylaşabilirler ve birbirlerinin ilişkilendirmelerini yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitapta yer alan bazı karakterlerin resimlerine yer verilmiştir. Kendinize en çok benzediğini düşündüğünüz karakteri seçiniz ve hangi yönlerden benzediğinizi yazınız. Bu resimlerin arasında kendinize benzettiğiniz karakterin resmi bulunmuyorsa kâğıdın sonuna o karakteri ekleyerek benzer özelliklerinizi açıklayabilirsiniz.
2. Resimlerini gördüğünüz diğer karakterleri gerçek hayatta tanıdığınız kişilerle eşleştiriniz. Bu kişilerle karakterlerin hangi özelliklerinin birbirine benzediğini yazınız.

Betimleme (Benziyorum/Tanıyorum):



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 2

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik ile öğrencilerin problemleriyle başa çıkma süreçlerinde destek alabilecekleri kişiler ve bu kişilerin süreçteki etkinliği konusunda farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden bir problemle karşılaştıklarında yardımlarına başvurabilecekleri veya başvurdıkları kişilerle, onlardan aldıkları desteğin problemlerle başa çıkma süreçlerine olan etkisiyle ilgili bilgi vermeleri beklenir.
- Bu konuda tecrübesi olmayan öğrenciler, muhtemel problemlerde yardım alabilecekleri kişiler ve o kişilerin yardımlarına başvurmayı tercih etme sebepleriyle ilgili bilgi verebilirler.
- Etkinlik, öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 3 **Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)**

Amaç:

Bu etkinlik ile öğrencilerin farklı kişilerle yaşadıkları çatışmalarda, kendi duyguları ile birlikte çatışma yaşadıkları kişiye ait duygular üzerinde de fikir yürütmeleri ve bu konuda kapsayıcı bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kişilerle yaşadıkları çatışmalarda kendi duyguları ile beraber diğerlerinin duygularını da tahmin edebilmeleri ve tanımlayabilmeleri beklenir. Bunun için öğrenciler geçmişte yaşadıkları bir çatışmadan yola çıkabilirler veya kurgulanmış bir çatışmadan yardım alabilirler. Etkinliğin ilk aşamasında öğrenciler, çatışma yaşadıkları kişiyi ve çatışmaya sebep olan sorunu belirtmelidir. Çatışma yaşanan kişinin kim olduğunu açıklamak zorunlu değildir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrenciler görselde belirtilen olumlu veya olumsuz duyguları çatışmanın taraflarına paylaşırlar. Bir duygu, her iki tarafa ait olabilir. Öğrenciler görselde yer almayan, fakat çatışmadan kaynaklandığını düşündükleri farklı duyguları da görsele ekleyebilir ve taraflara atfedebilirler.
- Öğrenciler gönüllü olmaları hâlinde yazdıklarını sınıf içinde paylaşabilir ve birbirlerinin ifadelerini yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. Bu etkinlik kapsamında sizden, herhangi bir kişiyle yaşadığınız bir çatışma sebebiyle ortaya çıkan duyguları hem kendiniz için hem de karşınızdaki için aşağıda yer alan görsel aracılığıyla tanımlamanız beklenmektedir. Bunun için ilk olarak çatışma yaşadığınız kişinin kim olduğunu ve çatışmaya sebep olan problemi belirtiniz (Dilerseniz çatışma yaşadığınız kişinin kim olduğunu paylaşmayabilirsiniz).

2. Etkinliğin ikinci adımında, görselde yer alan olumlu veya olumsuz duyguları çatışma süresince/çatışma sonrasında kimin hissettiğine ilişkin düşüncelerinizi göstermeniz beklenmektedir. Herhangi bir duygu her iki taraf için de mümkün olabilir, bu sebeple uygun gördüğünüz duygular için birden fazla işaretleme yapabilirsiniz. Görselde bulunmayan, fakat yaşadığınız çatışmada ortaya çıktığını düşündüğünüz herhangi bir duyguyu görsele ekleyebilir ve o duygunun hangi tarafa ait olduğunu işaretleyerek belirtebilirsiniz.
3. Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşabilir ve şu sorular kapsamında yorumlayabilirsiniz:
 - Hangi duygular size, hangi duygular karşı tarafa, hangileri her iki tarafa ait?
 - Hangi tarafta olumlu duygular, hangi tarafta olumsuz duygular daha fazla?
 - Hangi duygu, ne sebeple ortaya çıkmış olabilir?
 - Bu duyguları kontrol etmek mümkün mü?
 - Duygular başka duygulara dönüşebilir mi? Bu dönüşüm nasıl mümkün olabilir?

KİMLE TARTIŞTIN?	
SORUN NE?	
HANGİ DUYGU KİME AİT? <u>BANA</u> <u>ONA</u> Mutsuzluk Sevinç Rahatlama Affetme Çaresizlik Öfke Affetmeme	

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 4

Öğrenme Alanı: (KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin olayları farklı kişilerin bakış açıları aracılığıyla değerlendirmeye çalışmaları ve çok yönlü düşünceler geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk adımında, öğrencilerin kitapta yer alan olayı ve karakterlerin bu olay karşısındaki davranışlarını kahramanların rollerini değiştirerek yeniden yorumlamaları beklenmektedir.
- Etkinliğin ikinci adımında öğrencilerden kendi tecrübelerine başvurmaları istenir. Bunun için öğrenciler, aileleri ile yaşadıkları bir olayı aktarırlar (Dileyen öğrenciler, farklı kişilerle ilgili bir örneği aktarmayı da tercih edebilirler). Daha sonra bu olayı, kahramanların rollerini değiştirerek yeniden değerlendirirler ve kişilerin sözlerindeki ve eylemlerindeki muhtemel farklılıkları yorumlarlar.

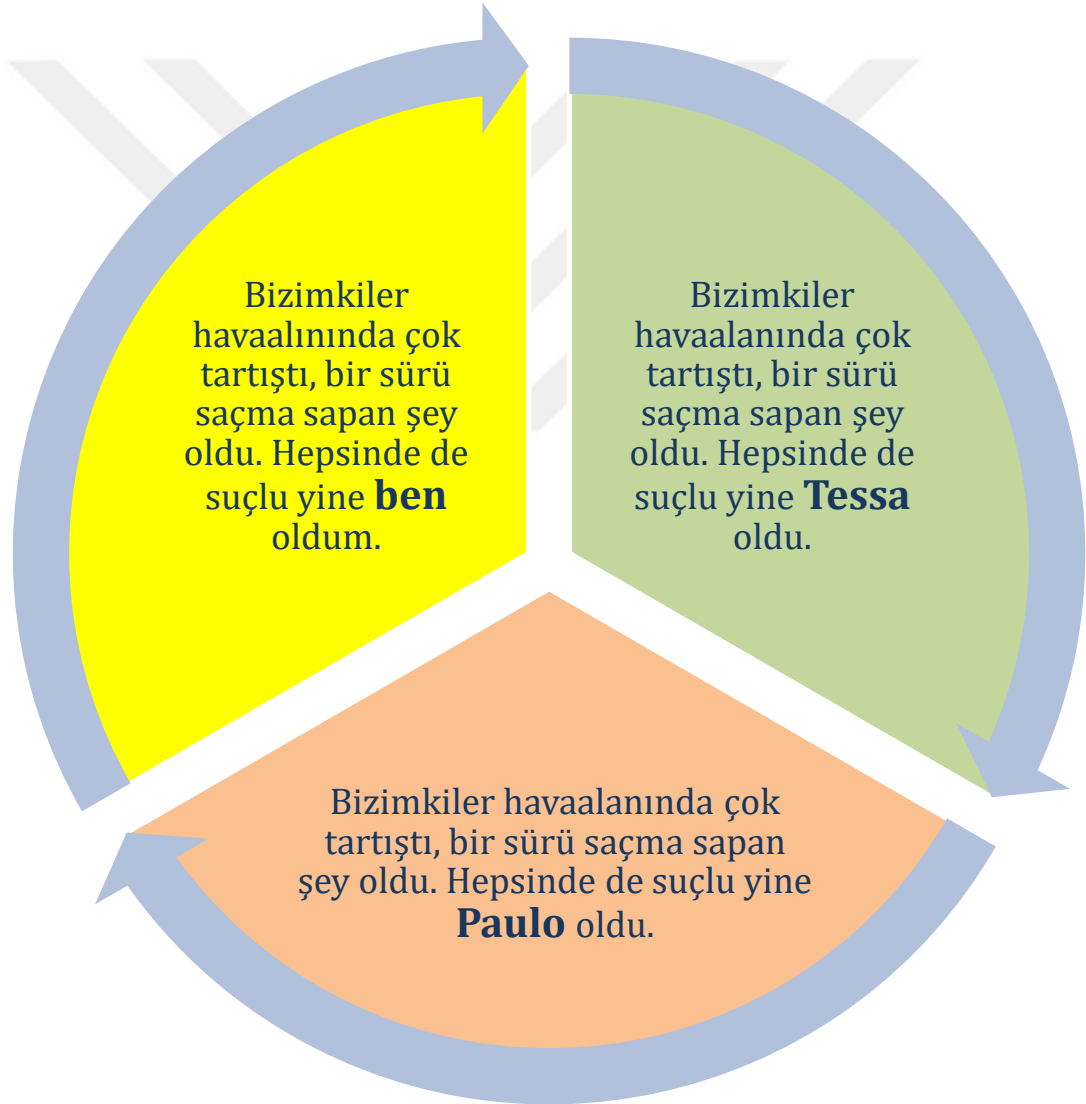
Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.

BENİM SENARYOLARIM

Volante, ailesinin yaşanan tüm aksiliklerden kendisini sorumlu tuttuğunu düşünüyor. Fakat ya kendisi yerine kardeşlerinin sorumlu tutulduğunu düşünseydi? Roller değişseydi Volante'nin ailesinin Volante'nin kardeşlerine yaklaşımı nasıl olurdu?

Sen de kendi kardeşlerinle yaşadığın olayları rollerinizi değiştirerek yorumlar mısın?
(Farklı kişilerle yaşadığın bir olayı da yorumlayabilirsin.)



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 5

Öğrenme Alanı: (KONUŞMA/RESMETME)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin problemlerinden uzaklaştıkları zamanlardaki hislerine odaklanmaları ve bu hisleri tanımlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında, öğrencilerden kitaptan alınan bir ifadeyi yorumlamaları beklenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilerden kendi problemlerinden uzaklaşmak için bir yer kurgulamaları, bu yeri yazılı veya görsel olarak betimlemeleri istenir. Ardından öğrencilerin bu seçimlerinin ve betimlemelerinin hangi duygu ve düşünceler ile ortaya çıktığını yorumlamaları beklenir.
- Öğrenciler yazılı veya görsel kompozisyonlarını birbirleri ile paylaşmaları için teşvik edilirler. Bu paylaşımlarda ortaklıklar/farklılıklar belirlenir ve bunların sebepleri tartışılır.

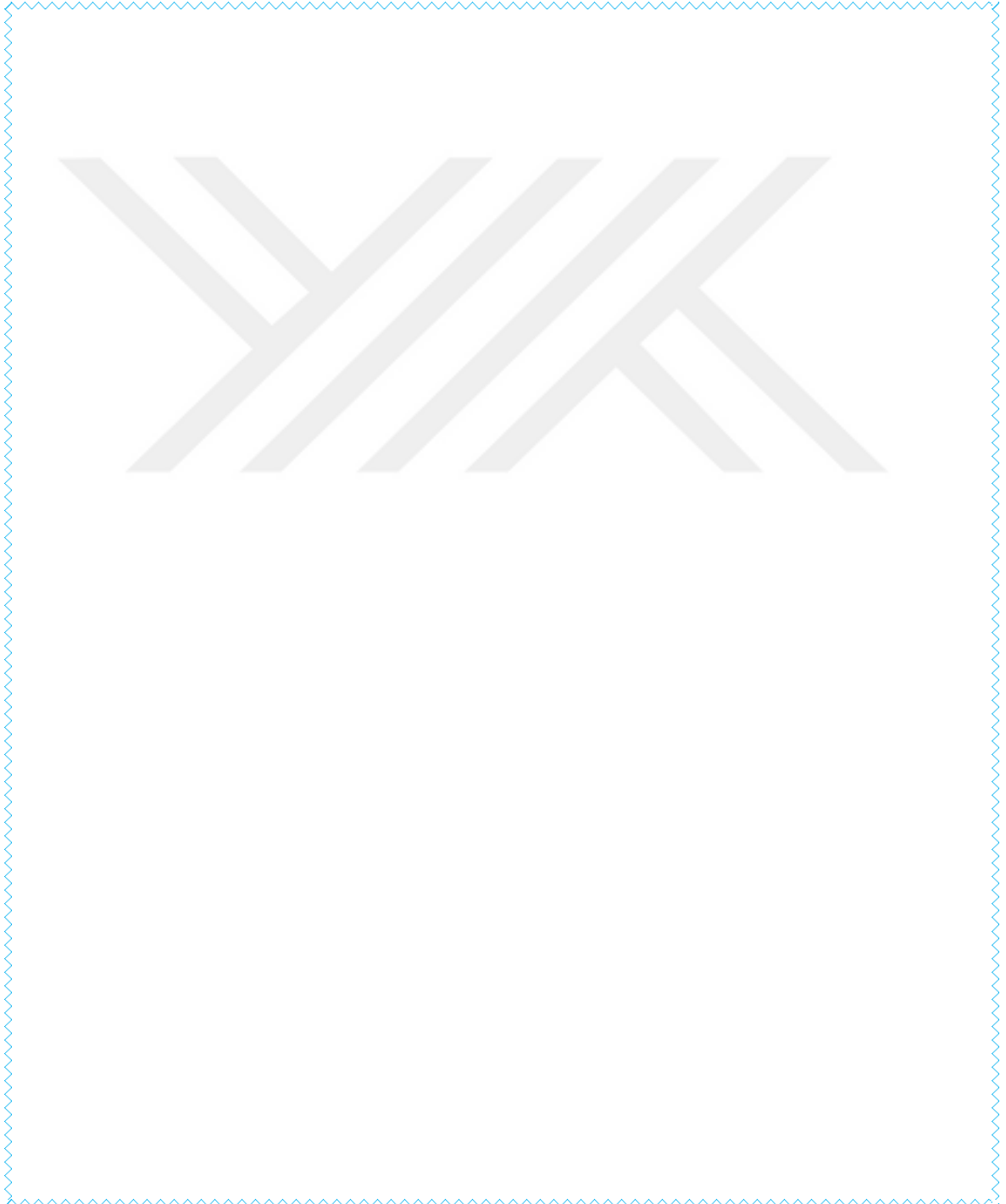
Öğrenciler için yönerge:

1. (Etkinliğin ilk aşamasına ilişkin yönerge, etkinlikte yer almaktadır.)
2. Hazırladığınız tasvirleri birbirinizle paylaşınız ve aşağıdaki sorular kapsamında yorumlayınız:
 - Görsel çalışmaları karşılaştırınız. Sizce ortaklıklar bulunuyor mu? Bu benzerliklerin sebepleri ne olabilir?
 - Yazılı çalışmaları karşılaştırınız. Sizce ortaklıklar bulunuyor mu? Bu benzerliklerin sebepleri ne olabilir?
3. (Etkinliğin üçüncü aşamasına ilişkin yönerge, etkinlikte yer almaktadır.)

“Volante, ‘mükemmel’ ablasından, sürekli ağlayan kardeşinden, hep bakışlarıyla konuşan annesinden farklı hissetmektedir.

Sıkılınca ya uçuğunu hayal eder ya da resim yapar.”

Sıkıldığında ve kendini mutsuz hissettiğinde uçabilme gibi bir gücün olsaydı uçuştan sonra nereye konmak isterdin? Orada olmak sana neler hissettirirdi? Sebepleriyle açıklar mısın? (Konuşma veya resmetme)



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 6

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin güçlü olduklarını düşündükleri ve kendilerini güçlü bulmadıkları alanlar üzerinde fikir yürütmeleri, sahip oldukları özellikleri gerçekçi bir biçimde tanımlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında, öğrencilerden kitaptan alınan bir ifadeyi yorumlamaları beklenir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öncelikle öğrencilerden yeteneklerini, güçlü olduklarını düşündükleri alanları belirtmeleri beklenir. Ardından öğrencilerin yeterince güçlü olmadıklarını düşündükleri alanları sıralamaları istenir.
- Öğrencilerden kendilerini güçlü hissettikleri ve güçlü olduklarını düşünmedikleri alanları bir arada yorumlamalarının onların duygu ve düşüncelerine olan etkilerini açıklamaları beklenir.

Öğrenciler için yönerge:

1. Okuduğunuz kitaptan alınan ifadeyi ve bu ifadeyi dile getiren kişinin kendisine olan yaklaşımını yorumlar mısınız?
2. (Etkinliğin ikinci aşamasına ilişkin yönerge, etkinlikte yer almaktadır.)
3. Güçlü ve yetenekli olduğunuzu düşündüğünüz alanları, güçlü olduğunuzu düşünmediğiniz alanlarla birlikte değerlendirmenin duygu ve düşüncelerinize olan etkilerini yorumlar mısınız?

“‘Ona bakarsan ben de iki satırı ezberleyemem. Müziği çok seviyorum ama sesimi hiç iyi kullanamam. O yüzden tiyatro oyuncularına, müzisyenlere hayranım. Sonra, doktorlara bayılırım. Saatler süren zor ameliyatlar yapıyor, hayat kurtarıyorlar. Kâşifler... el becerisiyle takılar, eşyalar üreten ustalar... Bu liste uzar gider.’” (s.29)

Sen hangi yeteneklere sahip olduğunu/olmadığını düşünüyorsun?

“AMA”

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 7

Öğrenme Alanı: (YAZMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin farklı kişilerle yaşadıkları çatışmaları, bu çatışmalardan kaynaklanan duygu ve düşünceleri derinlikli bir biçimde analiz edebilmeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk adımında öğrencilerden tartıştıkları, anlaşmazlık yaşadıkları herhangi bir kişiyi ve bu çatışmanın sebebini anımsamaları istenir. Ardından öğrencilerden bu kişiye bir mektup yazmaları, bu mektupta hem olayı hem de kişilerin duygu ve düşüncelerini analiz etmeleri beklenir.
- Gönüllü öğrenciler, mektuplarını sınıfla paylaşabilir ve birbirlerinin yorumlamalarını farklı bakış açılarıyla değerlendirebilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. (Etkinliğin ilk aşamasına ilişkin yönerge, etkinlikte yer almaktadır.)
2. Yazdığınız mektubu sınıf arkadaşlarınızla paylaşmak ister misiniz? Birbirinizin tecrübelerini, duygu ve düşüncelerini değerlendirir misiniz?

..... MEKTUP

Bir arkadaşınla veya ailenden biriyle tartıştın. Ona duygularını ve düşüncelerini anlattığın bir mektup yazar mısın? Bu mektupta hem kendi hatalarını hem de onun hatalarını yorumlar mısın? (Yazma)

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 8

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA/RESMETME)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kişilere ve yerlere özgü farklılıklar aracılığıyla çeşitli ortaklıklara ulaşmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

Etkinliğin ilk aşaması, benzerliklere yöneliktir. Öğrencilerden önce kitapta karşılaştıkları kişilerle kendileri arasındaki benzerlikleri genel olarak ifade etmeleri beklenir (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.). Daha sonra öğrencilerin yaşadıkları yeri (şehir, ülke, vb.), kitapta adı geçen veya okurun hayal gücüne bırakılan yerle ilişkilendirmeleri ve ortaklıkları açıklamaları istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrencilerden, bu ilişkilendirmeleri farklılıklar üzerinden ele almaları beklenir.

Öğrenci/öğrenciler ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda ifadelerini yazma, konuşma veya resmetme yoluyla aktarabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinize benziyorsunuz (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.)?
2. Kitapta anlatılan kişiler sizce nerede yaşıyorlar? Bu yerler sizin yaşadığınız yerlerle ne açıdan benzerlik gösteriyor (okul, şehir, ülke, vb.)?
3. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinizden farklısınız?
4. Kitapta anlatılan yerler sizin yaşadığınız yerlerden hangi açıdan farklılık gösteriyor?

Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler (Yazılı, sözel ve görsel)

<u>BENZERLİKLER (KİŞİ)</u>	<u>BENZERLİKLER (YER)</u>
<u>FARKLILIKLAR (KİŞİ)</u>	<u>FARKLILIKLAR (YER)</u>

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 9

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin okudukları kitapta yer alan kahramanın/kahramanların sorunlarının çözülme yönteminden esinlenerek kendi mevcut veya muhtemel problemleriyle ilgili bir yol haritası hazırlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinliğin ilk adımında öğrencilerden kitap kahramanın geçtiği aşamaların her bir adımını (giriş-gelişme-sonuç) kısaca betimlemeleri beklenir. Bunun için ilk görselde yer alan kutular doldurulmalıdır. Kırmızı kutuda kahramanın karşılaştığı problem ve bu problem karşısındaki duygu ve düşünceleri bulunmalıdır. Sarı kutuda kahramanın bu problemi çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldığı kişilerle ilgili bilgiler yer almalıdır. Yeşil kutuda ise problemin nasıl çözüldüğü, kahramanın problem çözüldükten sonra neler hissettiği ve neler düşündüğü ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.
- Etkinliğin ikinci adımı, öğrencilerin kendi problemlerinin çözümlerine yöneliktir. Öğrenciler ikinci görseli, ilk görselde adımları takip ederek doldururlar. Bu görselde yer alan ifadeler; öğrencilerin geçmişte karşılaştıkları bir problemin nasıl çözüldüğüne veya mevcut ve muhtemel problemlerinin nasıl çözülebileceğine yönelik olabilir.
- Gönüllü olan öğrenciler kendi çalışmalarını paylaşabilir ve birbirlerinin çözüm önerileri üzerinden alternatif bakış açıları geliştirebilirler. Bu paylaşımın ardından öğrenciler, kendileri için hazırladıkları yol haritasında değişiklikler yapabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Aşağıda yer alan ilk görsel aracılığıyla kahramanın sahip olduğu sorunun hangi adımların tamamlanması ile çözüldüğünü aktarmanız beklenmektedir. İlk olarak kırmızı kutuda kahramanın sahip olduğu sorunu ve bu sorun karşısındaki hislerini ve düşüncelerini belirtiniz. Sarı kutuda kahramanın bu sorunu çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldıkları kişilerle ilgili bilgilere yer veriniz.

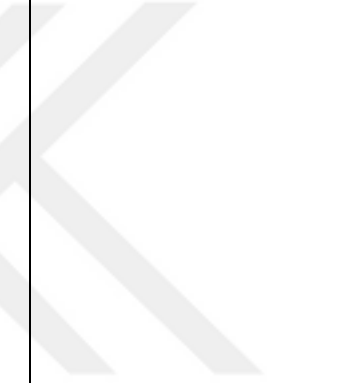
Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözüldüğünü, kahramanın sorunun çözülmesinden sonra neler hissettiğini ve neler düşündüğünü anlatınız.

2. İkinci görselde ise kitaptaki soruna benzer bir sorunla karşılaştığınızda hangi adımları uygulayabileceğinizi belirtiniz. Kırmızı kutuda kitapta yer alan sorunu ve bu sorun karşısındaki duygu ve düşüncelerinizi, kendinizi kahramanın yerine kendinizi koyarak aktarınız. Sarı kutuda bu sorunu çözmek için hangi yönteme karar verdiğinizi ve kimlerden destek alabileceğinizi belirtiniz. Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözülmüş olabileceğini ve bu çözümün size neler hissettirdiğini açıklayınız. Daha önce kahramanın yaşadığı soruna benzer bir sorunla karşılaşp bu sorunun üstesinden geldiyseniz bu tecrübenizi de anlatabilirsiniz.
3. Kitabın kahramanı için hazırladığınız yol haritalarını arkadaşlarınızın hazırladığı yol haritalarıyla karşılaştırınız. Birbirlerine benziyorlar mı? Farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?
4. Kendiniz için hazırladığınız yol haritasını arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Bu sayede birbirinizin planlarını değerlendirebilir, farklı bakış açılarıyla geliştirebilirsiniz.
5. Kendi yol haritanızda bir değişiklik yapmak ister misiniz? Kararınızın sebeplerini açıkla mısınız?

YOL HARİTAMIZ

Kahramanın adı

Öğrencinin adı

RUMUZ:		
Bil-İste-Öğren (BİÖ)		
NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
 OKUMA ÖNCESİ	 OKUMA ÖNCESİ	 OKUMA SONRASI



ORMANDAKİ ARKADAŞ CAN GÖKNİL

“Benim adım Yavaş Hayvan. Tembel Hayvan diyenler de var.”

‘Dedem de benden şikâyetçi, yavaş yani tembel olduğumu düşünüyor bazen. Sen tembel misin?’

‘Yo, sadece yavaşım. Yavaş başka, tembel başka.’”

(Can Göknil, Arka kapak yazısı)

OKUMA ÖNCESİ
(80 dk./2)

- **Soru-Cevap**
(Öğretmen, öğrencilere kitabı tanıtmadan önce kitabın konusu ve ele aldığı soruna/duruma ilişkin sorular yöneltir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak yeni sorular üretir. Yapılacak yönlendirmelerle, öğrencilerin bu cevaplarda kendileri ve çevrelerinden örnekler vermesi sağlanır. Öğretmen-öğrenci diyaloglarıyla başlayan soru-cevap etkinliği, öğrenci-öğrenci diyalogları ile devam eder. Bu aşamada öğretmen; öğrencileri birbirlerine soru sormaları, birbirlerinin açıklamalarından soru üretmeleri için teşvik eder ve gerekli durumlarda müdahalede bulunur.)
- **BiÖ (“Bil” ve “İste”)**
Öğrenciler, soru-cevap etkinliğinin tamamlanmasının ardından kendilerine verilen BiÖ tablolarının “Bil” ve “İste” bölümlerini doldurur. Öğrencilerden tablonun “Bil” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlarla ilgili tanımlar, açıklamalar yapmaları ve gerektiğinde

	örneklendirmelere başvurmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden tablonun “İste” bölümünde, kitapta üzerinde durulan kavramlara yönelik beklentilerini dile getirmeleri istenir. Öğrencilerin beklentilerini sebepleriyle birlikte ifade etmeleri için gerekli yönlendirmeler yapılır.
OKUMA SIRASI (40 dk.)	• Duraklar (Öğretmen/Öğrenci) 1. Duraklar öğretmenin sınıf ortamında yapacağı sesli okumalarda; kitabın öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen çeşitli bölümlerinde, öğretmen veya öğrenci tarafından belirlenen sebeplerle okumaya verilen kısa aralardır. Bu duraklarda öğrencilere metnin ilgili bölümüyle ilgili soru yöneltilebilir. Böylece metinde söz edilen bazı konulara, kavramlara veya karakterlere vurgu yapılabilir ve öğrencinin dikkatinin metinde kalması sağlanabilir. Okuma sırasında metnin sürekliliğinin olumsuz etkilenmemesi için durak sayısının az olmasına dikkat edilmelidir. Durak sayısı, okunan metnin uzunluğuna göre değişebilir. 2. Öğretmen kitabı ders başlamadan önce okumuş olacağından, metinde yararlanacağı durakları önceden belirleyebilir, işaretleyebilir. Bu amaçla, dersin hazırlık aşamasında metni okurken dikkatini çekmiş olan bölümlerden yararlanabileceği gibi, metinden öğrencilerinin ihtiyacına yönelik bölümler bulmayı ve onları durak olarak belirlemeyi tercih edebilir. 3. Okuma etkinliği boyunca öğrencilerin pasif bir dinleyici konumunda olmamaları; metindeki kavramlara, karakterlere, durumlara ve eylemlere daha çok yoğunlaşmaları için, öğretmenin süreç kontrolü kapsamında, öğrenciler de kendi duraklarını

	belirleyebilirler. Bunu sağlamak için okuma sırasında soru sorma, yorumda bulunma ihtiyacı hisseden öğrencilere fırsat verilmeli; bu öğrencilerle kısa diyaloglar kurularak onlara sordukları soruların ve yaptıkları yorumların önemli olduğu hissettirilmelidir. Öğrencilerin belirlediği durakların her biri, okuma sonrası etkinlikleri için birer ipucudur.
Örnek Duraklar (Öğretmen): [Aşağıda “Ormandaki Arkadaş” kitabından örnek duraklar verilmiştir. Süreçte bunların tümü değil, tercih edilen bölümleri kullanılabilir.] 1. “‘As bu gidişle tembelliğe alışacak, zaten çok uyuyor.’ diye aklından geçiriyormuş dedesi.” (s.9) 2. “‘Benim adım Yavaş Hayvan. Tembel Hayvan diyenler de var.’ ‘Dedem de benden şikâyetçi, yavaş yani tembel olduğumu düşünüyor bazen. Sen tembel misin?’ ‘Yo, sadece yavaşım. Yavaş başka, tembel başka.’ ‘Tembellikten değilse neden yavaşınsın?’ ‘Dostluk için.’ demiş Yavaş Hayvan. ‘Kanatlı dostlarımın rahatını bozamam ki!’” (s.15-16) 3. “‘As kendi gibi yavaş bir arkadaş edindiği için artık ormana daha sık gitmek istediğini söylüyormuş.’ (s.19) 4. “‘Torununun aceleci davranışı nineyi şaşkına	<u>Durak:</u> Sizce dede bu düşüncesinde haklı mı? <u>Durak:</u> Sizce yavaş olmak ve tembel olmak arasında ne farklar var? <u>Durak:</u> Bu durum size tanıdık geliyor mu? <u>Durak:</u> Sizce bunlardan hangisi

çevirmiş: ‘Çok da yavaş sayılmaz bizim torun, canı isterse nasıl da hızlanıyor!’ diye söylemeden edememiş.” (s.23) 5. “‘Şu uzun tırnaklarım var ya, işime yarıyorlar.’ diye yanıtlamış Yavaş Hayvan.” (s.29) 6. “(Son cümle) Yavaş Hayvan ormanın yeşilliğinde gözden kaybolmuş.” (s.43)	<i>doğru: 1. As değişti 2. Ninesi As’ın sahip olduğu bir özelliği yeni fark etti.</i> <i><u>Durak:</u> Sizce As’ın güçlü yönleri neler olabilir?</i> <i><u>Durak:</u> Son cümle hakkında yorum yapar mısınız?/Siz olsanız kitabı nasıl bir son cümleyle bitirirdiniz?</i>
OKUMA SONRASI (120 dk./3)	<i>* Etkinliklerde yer alan öğrenme alanlarında gösterilen “+” işareti ilgili etkinliğin belirtilen tüm becerileri kapsadığını, “/” işareti ise ilgili etkinlikte belirtilen beceriler arasında tercih yapılabileceğini ifade etmektedir.</i> • Benziyorum/Tanıyorum Öğrencilerden, kitapta yer alan karakterleri kendileri ve çevrelerindeki insanlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler Öğrencilerden içinde yaşadıkları topluma ilişkin sosyokültürel özellikleri kitapta aktarılan sosyokültürel unsurlarla ilişkilendirmeleri beklenir. • Benim Yol Haritam Öğrencilerden uygulama sürecinden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda kendilerine yönelik kararlarını ve hedeflerini aktarmaları beklenir. • BIÖ (“Öğren”) Öğrencilerden, uygulama sürecinden elde ettikleri çıkarımlarını, duygu ve düşüncelerini aktarmaları beklenir.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 1

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin özdeşleşme/özdeşleştirme yoluyla hem kendileri hem de çevrelerindeki kişilerle ilgili farkındalık kazanmaları, kurgusal metinlerde ve gerçek hayatta kişiler arasındaki yakınlıkları sezebilmeleri hedeflenir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden kendilerini ve yakın çevrelerindeki kişileri kitapta yer alan kişilerle ilişkilendirmeleri beklenir.
- Öğrenciler, öncelikle kendilerini kitapta yer alan bir karakterle özdeşleştirirler (“benziyorum”). Daha sonra, yakın çevrelerinde bulunan kişileri, sahip oldukları ortak özelliklere göre, kitapta yer alan diğer karakterler ile eşleştirirler (“tanıyorum”). Öğrenciler, kendilerini kitabın kahramanı/kahramanlarıyla özdeşleştirebilecekleri gibi, kitapta yer alan diğer karakterlerle de yakınlık kurabilirler. Bu sebeple öğrenciler herhangi bir karaktere yönlendirilmemelidir. İlişkilendirmelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler, kişiler ve kitap karakterleri arasındaki ortaklıkları yazılı olarak betimlerler.
- Betimlemelerin tamamlanmasının ardından gönüllü olan öğrenciler, yazdıklarını sınıf içinde paylaşabilirler ve birbirlerinin ilişkilendirmelerini yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

1. Aşağıda, okuduğunuz kitapta yer alan bazı karakterlerin resimlerine yer verilmiştir. Kendinize en çok benzediğini düşündüğünüz karakteri seçiniz ve hangi yönlerden benzediğinizi yazınız. Bu resimlerin arasında kendinize benzettiğiniz karakterin resmi bulunmuyorsa kâğıdın sonuna o karakteri ekleyerek benzer özelliklerinizi açıklayabilirsiniz.
2. Resimlerini gördüğünüz diğer karakterleri gerçek hayatta tanıdığınız kişilerle eşleştiriniz. Bu kişilerle karakterlerin hangi özelliklerinin birbirine benzediğini yazınız.

Betimleme (Benziyorum-Taniyorum):



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 2

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kitaba konu olan arkadaşlık ilişkisinden yola çıkarak kendi yakın arkadaşlıklarını yorumlamaları ve sahip oldukları karakteristik özelliklerin arkadaşlık ilişkilerine olan etkisini belirlemeleri hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinlik kapsamında öğrencilerden kitapta yer kahramanların arkadaşlıklarını, onları birbirine bağlayan özellikleri doğrultusunda yorumlayarak kendi arkadaşlıklarıyla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Bunun için öğrencilerden öncelikle onları yakın arkadaşlarıyla bir araya getiren ve bir arada tutan sebepler üzerinde düşünmeleri istenir.
- Etkinliğin ikinci adımında öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla ortak/farklı olan özelliklerini ve bu özelliklerinin arkadaşlıklarına olan etkisini yorumlamaları beklenir. Sınıf içindeki yakın arkadaşlıklar aracılığıyla tarafların birbirlerini betimlerken kullandıkları ifadeler ve arkadaşlıklarını değerlendirme biçimleri karşılaştırılabilir, farklı bakış açıları yorumlanabilir.
- Etkinlik, öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 3

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin sahip olduklarını düşündükleri kusurları farklı açılardan yorumlamaları beklenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

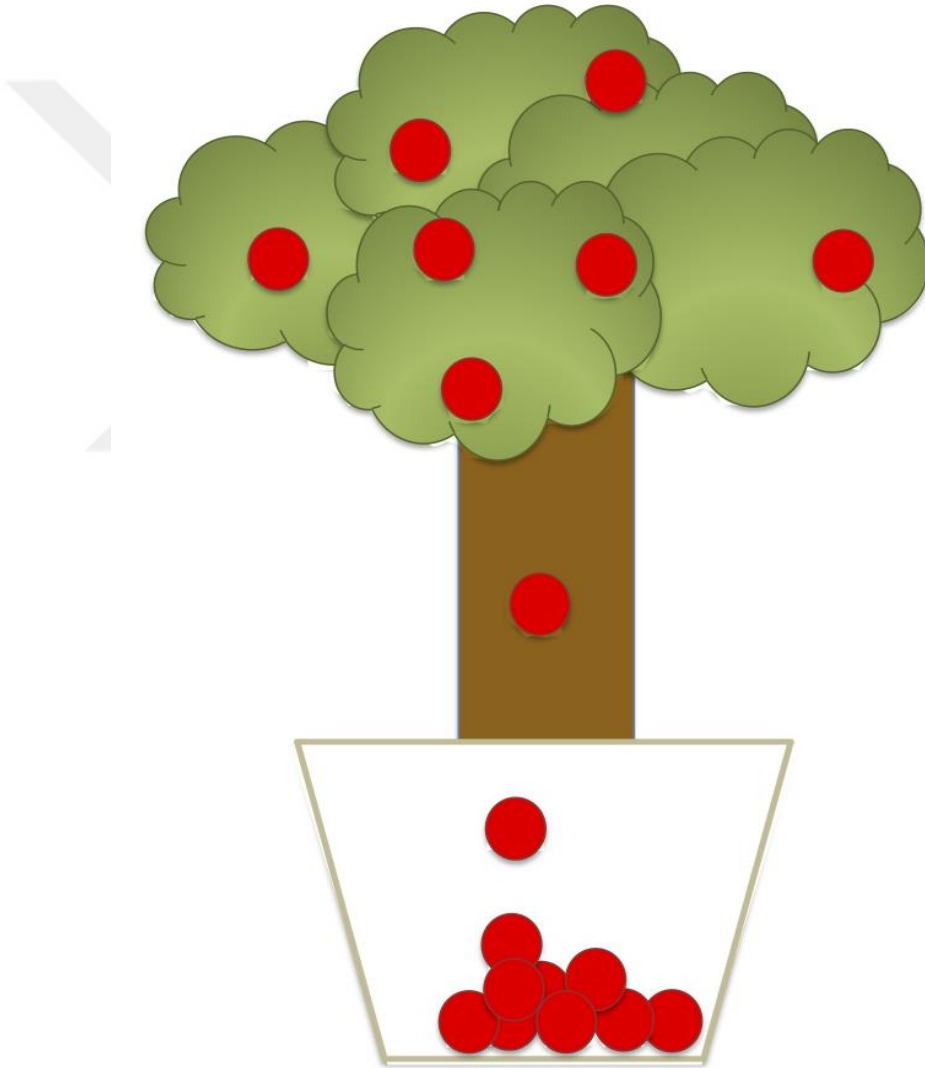
- Etkinliğin ilk aşamasında öğrencilerden sahip olduklarını düşündükleri kusurları görsel üzerinde belirtmeleri beklenir. Görselde yer alan ağacın üzerindeki elmalar, bu kusurları temsil etmektedir.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilerin ağaçtaki elmalar tarafından temsil edilen bu kusurları ağaçtan (kendilerinden) ayırmaları beklenir. Fakat en az bir elma (kusur) ağaçta kalacaktır. Bu noktada öğrencilerin, seçtikleri kusuru/kusurları, tercih etme sebepleriyle birlikte belirtmeleri istenir.
- Öğrenciler kendileri için yaptıkları tercihleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilir ve bu tercihlerine yönelik gerekçelerini birlikte yorumlayabilirler.

Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.

“‘Tembellikten değilse neden yavaştın?’ ‘Dostluk için.’ demiş Yavaş Hayvan. ‘Kanatlı dostlarımla rahatını bozamam ki!’” (s.16).

Aşağıda gördüğün ağaç seni, ağacın meyveleri de sahip olduğunu düşündüğün kusurları temsil ediyor. Hatta kim bilir, belki dallardan ve yapraklardan görünmeyen başka meyveler de vardır! Bu meyveler bir bir ağacın dibindeki kovaya düşecek fakat en az bir tanesi ağaçta kalacak. O meyve/meyveler kusur olduğunu düşündüğün hangi özelliğini/özelliklerini temsil ediyor? Neden ağaçta kalması için onu/onları seçtin?



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 4

Öğrenme Alanı: (YAZMA/KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin öz değerlerine yönelik farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinlik kapsamında öğrencilerin okudukları kitapta yer alan olaydan yola çıkarak kendi tecrübelerine başvurmaları beklenir. Bu tecrübe, öğrencilerin bireysel desteği ile çözülen sorunlara yönelik olmalıdır. Her bir öğrenci, başkalarına yardım ettikleri bir durumu aktarır ve bu yardımı gerçekleştirmelerini sağlayan sebepleri açıklar. Bu süreçte öğrencilerin sorunu çözmelerini sağlayan kişilik özellikleri vurgulanır.
- Tecrübelerin paylaşılmasının ardından öğrenciler, farklı durumlar kurgulayarak, muhtemel sorunların çözümüne hangi kişilik özellikleri ile katkıda bulunabileceklerine yönelik fikir yürütürler.
- Etkinlik, öğrencinin/öğrencilerin ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrenciler için yönerge:

Öğrenciler için yönerge, etkinlikte yer almaktadır.



(s.38)

As'ın kurtulmasını Yavaş Hayvan sağladı. Peki, sen bir insanın veya başka bir canlının zor bir durumdan kurtulması için ona yardımcı oldun mu? Hangi özelliklerin insanlara yardımcı olmanı sağladı? Genel olarak hangi özelliklerinle çevrendekilere yardımcı olabileceğini düşünüyorsun?

[illegible]

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 5

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin, sahip olunan niteliklerin yarattığı algılara ve yaklaşımlara yönelik farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk adımında öğrencilerin kitaptan alınan bir ifadeyi yorumlamaları istenir.
- İkinci adımda öğrencilerden, sahip olunan niteliklerin farklı kişilerde uyandırdığı çağrışımları, onların yaklaşımlarını nasıl belirlediğini yorumlamaları istenir. Bu yorumlamanın ardından adlandırmalar üzerinden örneklemeler yapılır. Varlıkların sahip olduğu özelliklerin adlandırılmalarına olan etkileri tartışılır.
- Etkinliğin üçüncü adımında öğrencilerden, kendileri tarafından seçilen çeşitli varlıkların isimlerini gerekçelendirerek değiştirmeleri istenir.
- Öğrenciler, çalışmalarını sınıf ortamında paylaşmaları ve birbirlerinin adlandırmalarını değerlendirmeleri için teşvik edilir.

Öğrenciler için yönerge:

1. Bir kişinin sahip olduğu özellikler, başkalarının düşüncelerini ve davranışlarını nasıl etkileyebilir? Hangi özellikler hangi çağrışımları uyandırabilir?
2. Adını sahip olduğu özelliklerden alan varlıklara örnekler verebilir misin?
3. (Üçüncü yönerge, etkinlikte yer almaktadır.)

“‘Benim adım Yavaş Hayvan. Tembel Hayvan diyenler de var.’” (s.15)

“Yavaş Hayvan” ve “Tembel Hayvan” ifadeleri arasında ne fark var? Elinizde olsa hangi varlıkların isimlerini değiştirdiniz? Neden?

ONUN YERİNE BU, BUNUN YERİNE ŞU

İsim	Benim Koyduğum İsim

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 6

Öğrenme Alanı: (RESMETME/YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin, kişiler için kusursuzluk kavramının öznelliğine ilişkin farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir.

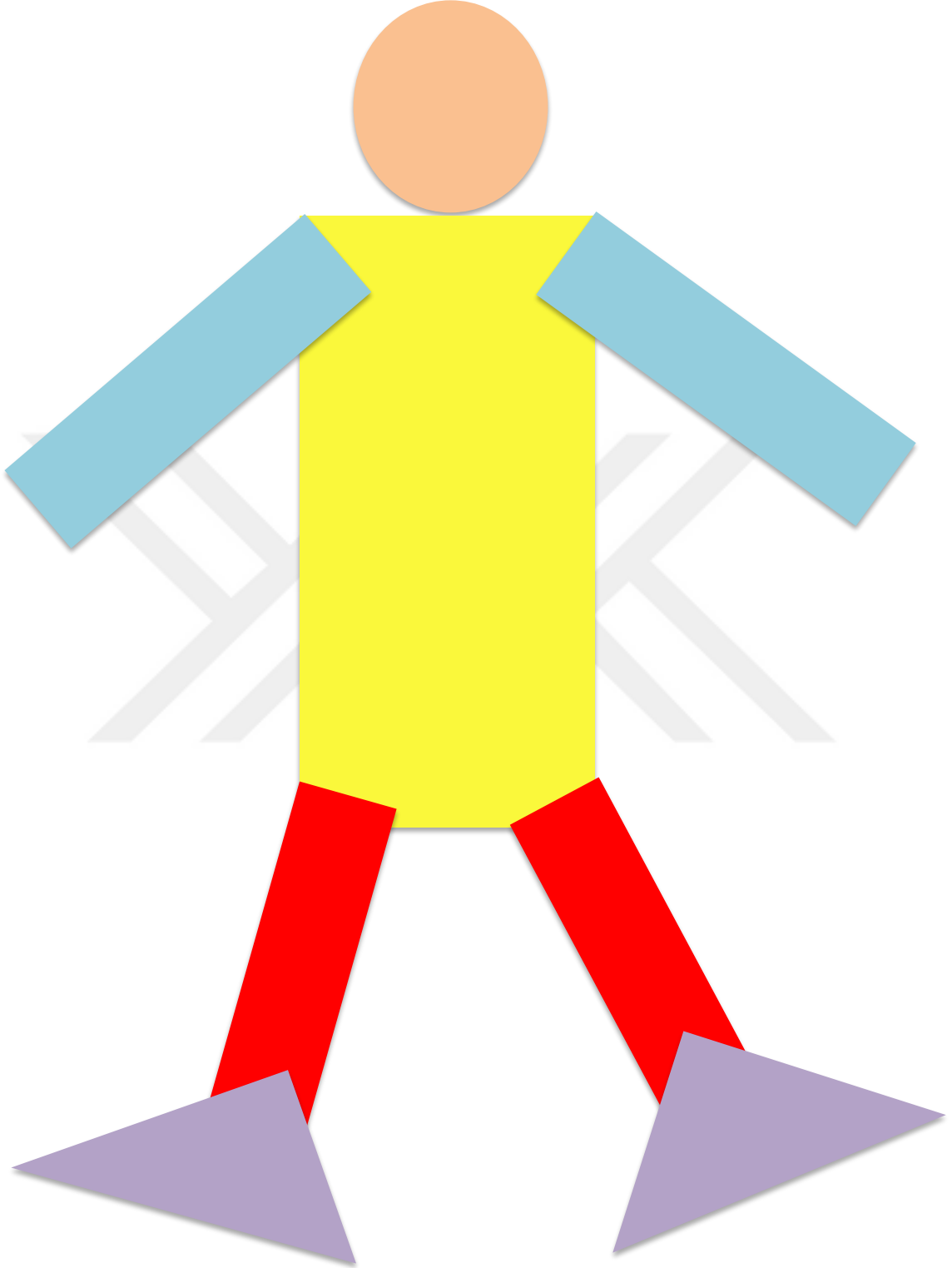
Uygulayıcılar için yönerge:

- Etkinliğin ilk aşamasında öğrencilerden kusursuz olduğu düşünülen bir insanın sahip olduğu özellikler üzerine fikir yürütmeleri istenir. Öğrenciler kusursuzluk kavramı üzerine kişisel ve fiziksel betimlemelerde bulunurlar.
- Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilerden görselde yer alan şablondan yararlanarak kendi bakış açılarına göre kusursuz bir insan resmetmeleri istenir. İfadelerini çizim ile aktarmayı tercih etmeyen öğrenciler, şablonda ilgili yerleri yazılı olarak betimleyebilirler.
- Etkinliğin üçüncü aşamasında öğrencilerden, çalışmalarını birbirleri ile karşılaştırmaları, tasarımlarındaki ortaklıkları ve farklılıkları yorumlamaları istenir.

Öğrenciler için yönerge:

1. Sizce kusursuz bir insanın özellikleri nelerdir? Kusursuz insanı fiziksel özellikleri ve karakter özellikleri bakımından tanımlayabilir misiniz?
2. Aşağıda gördüğünüz şablondan yararlanarak kendi bakış açınıza göre kusursuz bir insan tasarlayabilir misiniz?
3. Çalışmalarınızı arkadaşlarınızın çalışmaları ile karşılaştırınız. Tasarımlarınız birbirine benziyor mu? Farklılıkların sebebi ne olabilir?

KUSURSUZ BİR İNSAN



OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 7

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA/RESMETME)

Amaç:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin kişilere ve yerlere özgü farklılıklar aracılığıyla çeşitli ortaklıklara ulaşmaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

Etkinliğin ilk aşaması, benzerliklere yöneliktir. Öğrencilerden önce kitapta karşılaştıkları kişilerle kendileri arasındaki benzerlikleri genel olarak ifade etmeleri beklenir (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.). Daha sonra öğrencilerin yaşadıkları yeri (şehir, ülke, vb.), kitapta adı geçen veya okurun hayal gücüne bırakılan yerle ilişkilendirmeleri ve ortaklıkları açıklamaları istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrencilerden, bu ilişkilendirmeleri farklılıklar üzerinden ele almaları beklenir.

Öğrenci/öğrenciler ihtiyaçları ve/veya uygulayıcının tercihleri doğrultusunda ifadelerini yazma, konuşma veya resmetme yoluyla aktarabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

1. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinize benziyorsunuz (Aile, arkadaşlıklar, günlük hayat, kültür, vb.)?
2. Kitapta anlatılan kişiler sizce nerede yaşıyorlar? Bu yerler sizin yaşadığınız yerlerle ne açıdan benzerlik gösteriyor (okul, şehir, ülke, vb.)?
3. Kitapta anlatılan kişilerle hangi açılardan birbirinizden farklısınız?
4. Kitapta anlatılan yerler sizin yaşadığınız yerlerden hangi açıdan farklılık gösteriyor?

Ben ve Diğerleri/Burası ve Diğer Yerler (Yazılı, sözel ve görsel)

<u>BENZERLİKLER (KİŞİ)</u>	<u>BENZERLİKLER (YER)</u>
<u>FARKLILIKLAR (KİŞİ)</u>	<u>FARKLILIKLAR (YER)</u>

OKUMA SONRASI ETKİNLİĞİ 8

Öğrenme Alanı: (YAZMA+KONUŞMA)

Amac:

Bu etkinlik kapsamında öğrencilerin okudukları kitapta yer alan kahramanın/kahramanların sorunlarının çözülme yönteminden esinlenerek kendi mevcut veya muhtemel problemleriyle ilgili bir yol haritası hazırlamaları hedeflenmektedir.

Uygulayıcılar için yönerge:

- Bu etkinliğin ilk adımında öğrencilerden kitap kahramanın geçtiği aşamaların her bir adımını (giriş-gelişme-sonuç) kısaca betimlemeleri beklenir. Bunun için ilk görselde yer alan kutular doldurulmalıdır. Kırmızı kutuda kahramanın karşılaştığı problem ve bu problem karşısındaki duygu ve düşünceleri bulunmalıdır. Sarı kutuda kahramanın bu problemi çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldığı kişilerle ilgili bilgiler yer almalıdır. Yeşil kutuda ise problemin nasıl çözüldüğü, kahramanın problem çözüldükten sonra neler hissettiği ve neler düşündüğü ile ilgili bilgiler aktarılmalıdır.
- Etkinliğin ikinci adımı, öğrencilerin kendi problemlerinin çözümlerine yöneliktir. Öğrenciler ikinci görseli, ilk görselde adımları takip ederek doldururlar. Bu görselde yer alan ifadeler; öğrencilerin geçmişte karşılaştıkları bir problemin nasıl çözüldüğüne veya mevcut ve muhtemel problemlerinin nasıl çözülebileceğine yönelik olabilir.
- Gönüllü olan öğrenciler kendi çalışmalarını paylaşabilir ve birbirlerinin çözüm önerileri üzerinden alternatif bakış açıları geliştirebilirler. Bu paylaşımın ardından öğrenciler, kendileri için hazırladıkları yol haritasında değişiklikler yapabilirler.

Öğrencileri için yönergeler:

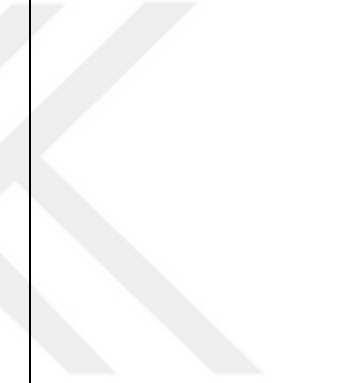
1. Aşağıda yer alan ilk görsel aracılığıyla kahramanın sahip olduğu sorunun hangi adımların tamamlanması ile çözüldüğünü aktarmanız beklenmektedir. İlk olarak kırmızı kutuda kahramanın sahip olduğu sorunu ve bu sorun karşısındaki hislerini ve düşüncelerini belirtiniz. Sarı kutuda kahramanın bu sorunu çözmek için yararlandığı yöntemler ve varsa destek aldıkları kişilerle ilgili bilgilere yer veriniz.

Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözüldüğünü, kahramanın sorunun çözülmesinden sonra neler hissettiğini ve neler düşündüğünü anlatınız.

2. İkinci görselde ise kitaptaki soruna benzer bir sorunla karşılaştığınızda hangi adımları uygulayabileceğinizi belirtiniz. Kırmızı kutuda kitapta yer alan sorunu ve bu sorun karşısındaki duygu ve düşüncelerinizi, kendinizi kahramanın yerine kendinizi koyarak aktarınız. Sarı kutuda bu sorunu çözmek için hangi yöntemle karar verdiğinizi ve kimlerden destek alabileceğinizi belirtiniz. Yeşil kutuda ise sorunun nasıl çözülmüş olabileceğini ve bu çözümün size neler hissettirdiğini açıklayınız. Daha önce kahramanın yaşadığı soruna benzer bir sorunla karşılaşp bu sorunun üstesinden geldiyseniz bu tecrübenizi de anlatabilirsiniz.
3. Kitabın kahramanı için hazırladığınız yol haritalarını arkadaşlarınızın hazırladığı yol haritalarıyla karşılaştırınız. Birbirlerine benziyorlar mı? Farklılıklar neden kaynaklanıyor olabilir?
4. Kendiniz için hazırladığınız yol haritasını arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz. Bu sayede birbirinizin planlarını değerlendirebilir, farklı bakış açılarıyla geliştirebilirsiniz.
5. Kendi yol haritanızda bir değişiklik yapmak ister misiniz? Kararınızın sebeplerini açıkla mısınız?

YOL HARİTAMIZ

Kahramanın adı			
Öğrencinin adı			

RUMUZ:		
Bil-İste-Öğren (BİÖ)		
NE BİLİYORUM?	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM?	NE ÖĞRENDİM?
 OKUMA ÖNCESİ	 OKUMA ÖNCESİ	 OKUMA SONRASI

Ek 2: Katılımcı Onam Formu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi Funda YEŞİL tarafından yürütülen “Okuma Motivasyonunu Artırmada Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanılabilirliği” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğiyle okumanın, çocuğun okuma konusundaki motivasyonu üzerinde yarattığı etkilerin yorumlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, verileriniz sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Rumuzu :

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı;

Kabul ediyorum ☐

Kabul etmiyorum ☐

Araştırmacının

Adı-Soyadı :

İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI VELİSİ ONAM FORMU

Sizi Funda YEŞİL tarafından yürütülen “Okuma Motivasyonunu Artırmada Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanılabilirliği” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğiyle okumanın, çocuğun okuma konusundaki motivasyonu üzerinde yarattığı etkilerin yorumlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, verileriniz sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Veli veya Vasinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :
 İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı :
 İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Ek 3: Ölçek kullanım izni

Yaklaşık 91 ileti dizisinden 2.

Okuma Motivasyonu Ölçeği hk. Gelen Kutusu x

funda yeşil

22 Kas 2019 10:54

Merhaba Hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. İzininiz olursa tezimde "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" isimli doktora teziniz için uyarladığınız Okuma Motivasyonu Ölçeğinden yararlanmak istiyorum.

Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Mustafa Yıldız

22 Kas 2019 23:53

Alıcı: ben

Funda Hocam,

Okuma Motivasyonu Ölçeği ve açıklamaları ekte. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Doç. Dr. **Mustafa YILDIZ**
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Assoc. Prof. **Mustafa YILDIZ**
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

Ek 4: MEB Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2010729
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

28/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesin 16.01.2020 tarihli ve 2000021229 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.01.2020 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Funda YEŞİL'in "Okuma Motivasyon Artırmada Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanılabilirliği" konulu tezi kapsamında, ilimiz Büyükçekmece ilçesi Güzelce Cevdet Zebure Kotan Ortaokulu, Eyüpsultan ilçesi Alibeyköy Ortaokulu ve Üsküdar ilçesi Nezahat Ahmet Keleşoğlu Ortaokulunda öğrenim öğrenim gören öğrencilere; okuma motivasyonu ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
28/01/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4903-28de-3f72-b848-e77d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Etik Kurul Onayı



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

ETİK ONAY BELGESİ

Üniversitemiz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi **Funda Yeşil**'in sunduğu "**Okuma Motivasyonunu Artırmada Bibliyoterapi Tekniğinin Kullanılabilirliği**" başlıklı doktora tezi proje teklifi dosyası incelenmiş ve projenin içeriğinde etik olarak bir sorun olmadığına, ön koşulsuz olarak, ~~oybirliği~~ / oyçokluğu ile karar verilmiştir.

11.03..2020

Prof. Dr. M. Lutfullah KARAMAN Başkan	Prof. Dr. İbrahim SUBAŞI Üye
Prof. Dr. Turhan KAÇAR Üye	Prof. Dr. Ali TAN Üye
Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV Üye	Prof. Dr. Tarkan OKTAY
Prof. Dr. Ahmet AKIN Üye	

Ek 6: Doküman İnceleme Formu

BİBLİYOTERAPİYE UYGUNLUK BAKIMINDAN KİTAP DEĞERLENDİRME FORMU:

“(değerlendirilen kitabın adı)”

Sayın Uzman,

Aşağıda görüşlerinize sunulan değerlendirme kriterleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilecek olan bibliyoterapi uygulamasında kullanılacak kitapların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sizden istenen; her bir kitabı aşağıda belirtilen maddelere göre değerlendirmeniz, görüşlerinizi ilgili alanı (X) ile işaretleyerek belirtmeniz ve varsa önerilerinizi aktarmanızdır.

Katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Funda YEŞİL

A. Kitabın Genel Özellikleri

	(Uygun) 5	4	3	2	(Uygun değil) 1
1. Sınıf seviyesi bakımından					
Öneri/Yorum:					
2. Dilinin açık ve anlaşılır olması bakımından					
Öneri/Yorum:					
3. İçeriğinin ilgi çekici olması ve merak uyandırabilmesi bakımından					
Öneri/Yorum:					

B. Kitabın Bibliyoterapi Tekniğine Uygunluğu

	(Uygun) 5	4	3	2	(Uygun değil) 1
1. Çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olması bakımından					
Öneri/Yorum:					
2. İlginç ve iyi hazırlanmış bir olay örgüsü içermesi bakımından					
Öneri/Yorum:					
3. Çocuğun ruhsal gelişimine fayda sağlaması bakımından					
Öneri/Yorum:					
4. Rol modeli teşkil edecek bir ana karakter sunması bakımından					
Öneri/Yorum:					
5. Çocuğu sorunlarla başa çıkabilme, problem çözme konusunda teşvik etmesi bakımından					
Öneri/Yorum:					
6. Konu aldığı problemi gerçekçi bir şekilde sunması bakımından					
Öneri/Yorum:					
7. Üzücü, kafa karıştırıcı, yaralayıcı özellikler <u>barındırmaması</u> bakımından					
Öneri/Yorum:					
8. Rahatlatan ve güven veren unsurlara sahip olması bakımından					
Öneri/Yorum:					