

International Journal of Language Academy

E-ISSN: 2342-0251

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.72432>

Research Article

Şahin, G., Dilidüzgün, S. & Leana Taşcılar, M. Z. (2023). The effect of bibliotherapy based reading program on self perception and critical reading skills. *International Journal of Language Academy*, 11 (4), 279-296.

Volume 11/4 October 2023

p. 279-296

Article History:

Received

13/09/2023

Accepted

04/10/2023

Available online

20/10/2023

BİBLİYOTERAPİYE DAYALI OKUMA PROGRAMININ BENLİK ALGISI VE ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ

**The Effect of Bibliotherapy Based Reading Program on Self
Perception and Critical Reading Skills¹**

Güliz ŞAHİN²

Selahattin DİLİDÜZGÜN³

Marilena Zinovia LEANA TAŞCILAR⁴

Öz

Bu araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine bibliyoterapi temelli okuma programının (BDOP) etkisinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin batı bölgesinde bir ilkökuldaki, 4. sınıfta öğrenim gören ve 273 öğrenci arasından seçilen, 17 düşük benlik algısı düzeyine sahip öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Coopersmith ÖSE), Ünal'ın (2006) geliştirmiş olduğu Eleştirel Okuma Ölçeği (EOÖ), kişisel bilgi formu ile katılımcı ve araştırmacı günlüğü veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ön- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kullanılan 2x2'lik karışık desenden birinci faktör bağımsız işlem gruplarını, ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri göstermektedir. BDOP araştırmanın bağımsız değişkenini, öğrenci öz saygı ve eleştirel okuma düzeyleri ise bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır.

¹ Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığı ve üçüncü yazarın eş danışmanlığında tamamladığı "Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programının Benlik Algısı ve Eleştirel Okuma Düzeyine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, <https://orcid.org/0000-0003-4487-5258>

³ Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sdilid@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0897-614X>

⁴ Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, marilena.tascilar@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1271-0371>

International Journal of Language Academy

Volume 11/4 October 2023 p. 279-296

Total Number of Issues 47

Adana/Turkey

Uygulama öncesinde Coopersmith ÖSE ve EOÖ 273 öğrenciye uygulanmış öz saygı düzeyi ortalamasının altında puana sahip 17 öğrenci random olarak deney (n=10) ve kontrol (n=7) gruplarına ayrılmıştır. Sekiz hafta süre ile 80 dakikalık oturumlar, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonunda ölçme araçları son test olarak her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Araştırma sonucu; BDOP'nin öğrencilerin öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin Coopersmith ÖSE alt boyutlarından Genel Öz Saygı, Sosyal Öz Saygı, Akademik Öz Saygı alt boyutları ile toplam-öz saygı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve öz saygı düzeylerini arttırdığı gözlemlenirken, Ev-Aile Öz Saygısı alt boyutundaki ön- son test puan artışının anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin EOO ön- son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Bibliyoterapi tekniği, çocuk edebiyatı, eleştirel okuma, okuma eğitimi, öz saygı.

Abstract

This research aims to determine the effect of a bibliotherapy-based reading program (BDOP) on the self-esteem and critical reading levels of 4th-grade primary school students. The study was conducted with 17 students with low self-esteem levels, selected from 273 students in a primary school in the western region of Turkey. Coopersmith Self-Esteem Inventory (Coopersmith SEI), developed by Coopersmith (1967), and the Critical Reading Scale (EOÖ), developed by Ünal (2006), along with a personal information form, participant diary, and researcher diary were used as data collection tools. The research used a pre-post test control group quasi-experimental design. The 2x2 mixed method used in the study represents the first factor as independent process groups and the second factor as repeated measurements related to the dependent variable. BDOP constituted the independent variable of the research, while student self-esteem and critical reading levels constituted the dependent variables. Before the application, Coopersmith SEI and EOÖ were administered to 273 students, and 17 students with self-esteem scores below the average were randomly divided into experimental (n=10) and control (n=7) groups. The researcher implemented eight weeks of 80-minute sessions. At the end of the application, the measurement tools were re-administered to both groups as the post-test. The research results showed that BDOP positively affected students' self-esteem levels. It was observed that there was a significant difference in the Coopersmith SEI sub-dimensions of General Self-Esteem, Social Self-Esteem, Academic Self-Esteem, and total self-esteem scores of the students in the experimental group, indicating an increase in their self-esteem levels. However, the pre-post test score increase in the Home-Family Self-Esteem sub-dimension was not significant. No significant difference was observed in the students' EOÖ pre-post test scores.

Keywords: Bibliotherapy technique, children's literature, critical reading, reading education, self-esteem.

GİRİŞ

Araştırma konusunun belirlenmesinde, öğretmen ve öğrencilere yaşamlarında destek sağlayacak, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmelerine yardımcı olacak, uygulanabilir bir çalışmanın planlanması düşünülmüştür. Araştırmanın aynı zamanda öğrencilerin sürekli etkileşimde olduğu öğretmenlere rehberlik edebilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırmanın, sorun odaklı Çocuk kitaplarını merkeze alan ve bireyde iyi olma halini destekleyen bibliyoterapi tekniğinin kullanıldığı bir okuma programı olarak planlanması tercih edilmiştir.

Bibliyoterapi, Russell & Shrodes'a (1950) göre okurun edebî eser ve kişiliği arasında kurulan iyileştirme, değerlendirme ve bireyi geliştirme sürecinde kullanılması mümkün olan dinamik bir etkileşim süreci olarak tanımlanabilmektedir. Eğer kişide var olduğuna inanılan bir problem varsa bibliyoterapi uygulaması ile bu sorunun çözüme kavuşabileceği ifade edilir (Aix, 1993). Çünkü gerçekleştirilen uygulamalar kişiye, yaşam için gereksinim duyduğu becerilerin geliştirilmesine ve zedelenen öz saygının desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Shepherd & Iles, 1976). Bibliyoterapi, özenle

seçilmiş tematik kitaplar veya biyografiler, kısa hikâyeler, romanlar ve şiirler gibi her türlü okuma materyali kullanarak duygusal veya zihinsel problemlerle başa çıkmaya yardımcı olmak için kullanılan dolaylı bir müdahaledir (Branco, 2001).

Geçmişten günümüze, bibliyoterapinin farklı meslek gruplarından psikolojik danışmanlar, eğitim alanında çalışan uzmanlar, ruh sağlığı çalışanları ve kütüphaneciler tarafından farklı uygulama yöntemlerinin kullanıldığı bilinmektedir. Bibliyoterapi tekniği hem klinik hem de gelişimsel amaçlı kullanılmaktadır. Klinik amaçlı uygulanan teknik, bir psikolog ya da terapistin yönlendirmesiyle gerçekleşir. Bu uygulama bir klinikte, iyileşme amacıyla gelen kişinin duygu ve davranışlarında var olan sorunların çözümünde kullanılır (Hébert ve Furner, 1997). Gelişimsel amaçlı uygulanan teknik ise okul türü öğrenme ortamlarında, öğrenim gören bireylerin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılır (Hynes ve Wedl, 1990). Bibliyoterapi tekniği; bireyde pozitif yönde değişim sağlamak, kişisel gelişimi desteklemek, evrensel sorunları anlamak, dürtülere dair içgörü elde etmek, bilgi sağlamak, gerçekçi bir bakış açısı oluşturmak, olaylar karşısında yeni bir bakış açısı kazandırmak ve iletişim kapasitesini artırmayı amaçlar (Bryant ve Roberts, 1992).

Önleyici etkisi yüksek olduğu için bibliyoterapi tekniğinin uygulanması hem ergenlerde hem de çocuklarda tercih edilmektedir (Pardeck, 1991). Çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalarda çocuk kitaplarının tercih edilme gerekçesini ise Silverberg (2003) algılama ve kavrayış düzeyine en uygun materyal olmasından kaynaklandığını belirtir. Bibliyoterapi tekniği sadece duygusal sorunların çözümü için kullanılan bir teknik değildir. Aynı zamanda bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği uyum problemlerinin çözümüne ve gelişimsel ihtiyaçların giderilmesine destek olmak amacıyla da tercih edilmektedir (Pardeck ve Pardeck, 1989). Bibliyoterapi; büyük değişikliklerin bir dizi küçük etkinin biriktiği tutum veya davranış değişimleriyle oluşan döngüsel bir süreçtir (Rubin, 1978; akt. Mitchell-Kamalie, 2002).

Bazı öğrencilerin okullarda özgüven eksikliği, kaygı, korku, dışlanma, düşük benlik algısı, dalga geçilme stresle başa çıkma gibi sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Benzer bir sorun yaşadığında öğrenci, okuldaki öğretmen ile iletişime geçmektedir. Bibliyoterapi tekniğinde öğrencinin bu sorunu, edebî bir eser aracılığıyla tartışılır ve çözüme ulaştırılır. Direkt öğrencinin problemi üzerinden tartışılmaz. Bu nedenle de öğrenci, var olan sorununa çözüm bulmada yalnız olmadığını duyumsar, kendini daha rahat ifade edebilme fırsatını yakalamış olur. Böylelikle öğrenci, sorununu çözebilmek için uygun başa çıkma stratejisi geliştirmeyi öğrenirken nitelikli çocuk yazını ürünleriyle de tanışmış olur. Bir taraftan iyileşme sağlanırken bir taraftan da hem okuma alışkanlığı kazanır hem de okuma yoluyla üst düzey düşünme becerisinin gelişimi desteklenir.

Bibliyoterapi tekniğinin uygulanması belirli aşamaları kapsamaktadır. Bu aşamalar kısaca; kişinin içsel duygularını eylemleriyle birbirine bağlayabilmesinin sağlandığı özdeşim kurma; sorunlarıyla yüzleşmede yalnız olmadığını ayırmasına vardığı katarsis; yaşam koşullarına uzaktan bakarak yaşamın sorunları hakkında etkili sonuçları içselleştirdiği iç görüşü; benzer duyguları yaşayan başka insanların da var olduğunu ve bu nedenle normallik duygusunu yaşayabildikleri genelleme ve gelecek yaşamlarını anlamlandırılmalarını sağlayan yansıtmadır (Jacob & De Guzman, 2016; Jacob, 2017). Bibliyoterapi uygulaması planlanırken önce ele alınmak istenen sorunlar, durumlar, davranışlar veya beceriler belirlenmelidir (Pardeck, 1994; Sullivan ve Strang, 2003; Rozalski vd., 2010). Ardından uygulayıcının katılımcıyla olumlu ilişki kurması ve güven oluşturması sağlanmalı (Pardeck, 1994; Prater vd., 2006), tanımlanan problemle ilgili katılımcıya fayda sağlayacak (Pardeck, 1994; Sullivan & Strang, 2003), okuma seviyesine

ve ilgi alanına uygun (Rozalski vd., 2010; Sullivan & Strang, 2003), gerçekçi karakterlere ve probleme sahip (Pardeck, 1994; Sullivan & Strang, 2003) kitap seçimi yapılarak katılımcılar okuma süreciyle buluşturulmalıdır.

Okuma sürecinde ise uygulamaya rehberlik eden öğretmen, amaca uygun stratejiyi belirleyerek kitabın özümsemesine katkı sunmalıdır. Kitap kahramanıyla kurulacak özdeşim, öğrencinin kendini tanıdığı ve aynadaki yansımasını gördüğü bir süreçtir. Takip eden katarsis aşamasında kitaptaki kahraman, zor olduğuna inandığı problem durumundan başarıyla kurtulmayı düşünür ve bu süreçte takip edilen yol, arınma sürecinin gerçekleştiği aşamayı işaret eder. Öğrenci olayların neden ve sonuçlarına bu aşamada odaklanır (Halsted, 2009). Süreç adımının tamamlanmasından sonra okuma sonrası çalışmalara geçilir ki bu aşamada da iç görü ve genelleştirmenin gerçekleşmesi beklenir. Öğretmenin bu süreçte doğru zamanda soracağı doğru sorular çok değerlidir. Böylelikle iç görü aşamasında öğrenciler, kitaptaki kahramanın probleme çözüm bulduğu gibi kendi problemlerine çözüm bulma konusunda cesaret kazanıp eyleme geçmeye başlayacak (McIntyre, 1999), genelleştirme ile de diğerlerinin kendini desteklediğini hissedip yabancılaşma duygusunu zaman içinde kaybedeceklerdir (Ford, Tyson, Howard ve Harris III, 2000). Kitap okuma sürecinin ardından öğretmen rehberliğinde gerçekleşen tartışma süreci, kolaj, resim, yaratıcı yazma ya da yaratıcı drama çalışmaları gibi benzer tamamlama ve kapanış etkinlikleriyle uygulamanın amacına ulaşması beklenmektedir.

YÖNTEM

Ön- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, Kenny'nin (1975, s. 345) betimlediği gibi üç koşulun sağlanması beklenir. Bu koşullardan ilki; müdahale uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun olması, ikincisi; ön ve son test ölçümlerinin yapılmış olması, üçüncüsü de müdahalenin zaman içinde deney grubu ile kontrol grubu arasında fark oluşturuyor olması şeklindedir. Büyüköztürk (2007) deneysel deseni tanımlarken araştırmacı kontrolünde gerçekleşmesine, değişkenler arasında meydana gelen neden-sonuç ilişkilerinin keşfedilmesine ve bu süreçte gözlenen verilerin üretilmesine dikkat çekilen bir araştırma alanı olduğuna vurgu yapmaktadır.

Araştırmada katılımcılar, gönüllü öğrenciler arasından random yoluyla deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Araştırmada kullanılan 2x2'lik karışık desenin birinci faktörü bağımsız deney ve kontrol gruplarını gösterir. İkinci faktörü de bağımlı değişkene dair tekrar eden ön ve son test ölçümlerini gösterir. Tablo 3-1'de, araştırmada tercih edilen model sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Tercih Edilen Modele İlişkin Dağılım

Grup	Ön Ölçüm	Deneysel İşlem	Son Ölçüm
G1 (n=10)	CÖE, EOÖ	BDOP	CÖE, EOÖ
G2 (n=7)	CÖE, EOÖ	Müdahalede bulunulmadı	CÖE, EOÖ

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

CÖE: Coopersmith Öz Saygı Envanteri

EOÖ: Eleştirel Okuma Ölçeği

BDOP: Bibliyoterapiye Dayalı Okuma Programı

ÇALIŞMA GRUBU

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenen çalışma grubu, öz saygı düzeyi düşük ve ölçme aracı alt boyutlarındaki çeşitliliği gösteren durumlar arasında var olan benzerlik veya paylaşılan olguların olup olmama durumu göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s.109) ifadesine göre maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çeşitliliği gösteren kimi durumlar arasında ortak veya paylaşılan olgunun var olup olmadığının belirlenmeye çalışılması varsa da bu durumlar arasındaki ortaklık ya da benzerliklerin neler olduğunun belirlenmesidir.

Çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle il Millî Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş, birkaç okul arasından farklı sosyo-ekonomik düzey ve kültüre sahip öğrencilerin olduğu okul, araştırma örnekleme olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin Batısındaki bir ilkokulun, 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Deney grubu için 10 öğrenci, kontrol grubu için de 7 öğrenci, random yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın dışında kalan 3 öğrenci ise pilot uygulama grubunu oluşturmuştur. Tablo 2'de katılımcıların dağılımına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Grup ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çalışma Grubu Dağılımı

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

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Coopersmith Öz Saygı Envanteri

Envanter, Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal form 58 maddeden oluşur. 26 maddesi Genel Benlik Saygısını, 8 maddesi Okul- Akademik Benlik Saygısını, 8 maddesi Sosyal Benlik Saygısını, 8 maddesi Aile ve Eve İlişkin Benlik Saygısını ve 8 maddesi de Yalan ifadeleri ölçen beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bütün alt ölçeklerden alınan toplam puan, kişinin benlik saygısı puanını vermektedir. Ancak puan hesaplaması yapılırken yalan maddeler hesaplamaya dahil edilmemektedir. Çünkü bu maddelerin, kişinin savunucu tutumlarını ölçtüğü ifade edilmektedir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirliği beş hafta aralık için .88, üç yıllık aralık için .70 olarak bulunmuştur (Coopersmith (1967). Ölçeğin Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı, 4.-8. sınıf düzeyine kadar tüm öğrencilerle yapılan ölçümlerde .87 ile .92 arasında hesaplanmıştır.

Eleştirel Okuma Ölçeği

Tek faktör ve 22 maddeden oluşan ölçek, beşli likert türündedir. Ünal tarafından geliştirilmiştir (2006). Olumlu ifadelerin maddeleri "her zaman" ifadesinden başlanıp "hiç" ifadesi doğrultusunda 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde puanlanmaktadır. Olumsuz ifade maddeleri de 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde kodlanıp puanlanmaktadır. Tüm ölçek maddelerinden alınan puan toplamı, katılımcıya ait eleştirel okuma toplam puanını vermektedir. Ölçekten en az 22, en çok 110 puan alınabilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni, aile birliğine ilişkin bilgi, toplam gelir düzeyi, ebeveyn eğitim ve meslek bilgisi, kardeş sayısı, yazma çalışmasına ilişkin ilgi durumu (günlük, şiir, öykü vb.), katılımcı ve ebeveyn kitap okuma sıklığı gibi maddelere yer verilmiştir.

Katılımcı Günlükleri

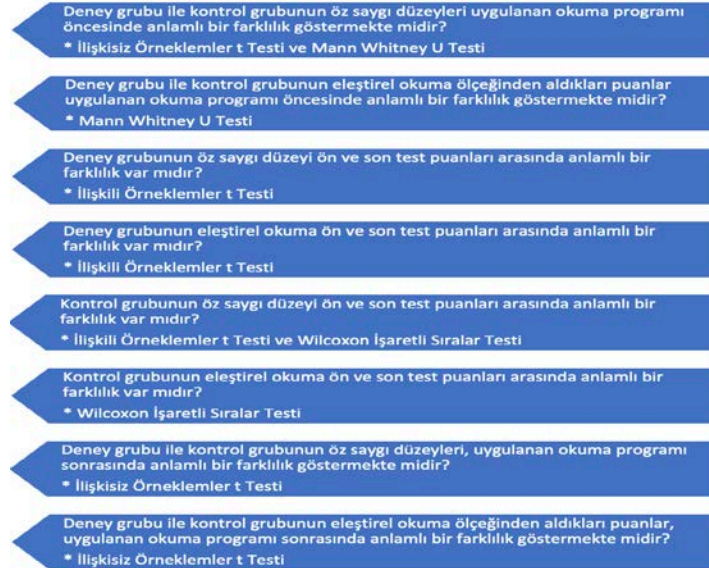
Günlükler, bilimsel araştırmalarda gerçekleştirilen uygulamanın farklı boyutlarını ele almayı amaçlar. Araştırma sürecinde kullanılan güçlü araçlardandır. Hem bireyin kendini ve başkalarını tanımaya hem de kendini diğer insanlara tanıtmaya kullanılan etkili bir araçtır (Ekiz, 2006). Katılımcılara araştırmacı tarafından verilen günlükler, uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini, duygu farklılıklarını, öğrenme sürecine yönelik yenilikleri paylaşmaları amacıyla verilmiş ve mümkün olduğunca düzenli biçimde yazmaları istenmiştir. Uygulama çalışmasının sonunda günlükler toplanmış, betimsel-yorumlayıcı analiz ile veriler çözümlenmiştir. Cinsiyet değişkeni gözetilerek KÖ1 ve EÖ1 biçiminde kodlama yapılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı tarafından gözlemlenen ve işitilen durumlara ilişkin notların fazlası, olarak ifade edilen araştırmacı günlüğü (Glesne, 2012) süreç boyunca araştırmacının öz yaşam öyküsel notlarını bir araya getirdiği yerdir. Araştırmacı tarafından uygulama süresince kaydedilen notlar da betimsel- yorumlayıcı analiz ile çözümlenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, Şekil 1'de yer alan analizler kullanılarak test edilmiştir.



Şekil 1. Alt Problemler ve Kullanılan Verilerin Analizi

Geçerlik Güvenirlik Analizleri

Ölçme araçları, araştırmanın gerçekleştirileceği okuldan farklı, ama bu okula denk sosyo-ekonomik düzeyi olan bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veriler, 550 kişilik bir gruptan elde edilmiştir. EOÖ için hesaplanan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.906 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik kanıtları için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde MLR yöntemi kullanılmış, ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı bulunmuştur. Coopersmith ÖSE için hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.855 çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar her iki ölçeğin de uygulamalarda güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Faktör Analizi

EOÖ maddelerinin tamamının t değerleri 0,01 düzeyinde (>2.56) anlamlı olarak hesaplanmıştır. Model uyum değerlerine bakıldığında, tek boyutlu ölçek yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Coopersmith ÖSE için hesaplanan birinci doğrulayıcı faktör analizinde “Ev- Aile Öz Saygısı” boyutundaki bir maddenin t değerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur (t=1.469; t<1.96; p>0.05). Dolayısıyla uzman görüşü neticesinde söz konusu maddenin veri setinden çıkarılması kararlaştırılmıştır. İkinci kez doğrulayıcı faktör analizi tekrar edilmiş, ölçek maddelerinin tamamının t değerlerinin 0,01 düzeyinde (>2.56) anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri, dört boyuttan oluşan envanter yapısının doğrulandığını göstermiştir.

Betimleyici Yorumlayıcı Analiz

Elde edilen nicel verilerin desteklenmesi amacıyla betimsel- yorumlayıcı analiz yöntemiyle hem katılımcı günlükleri hem de araştırmacı günlüğü analiz edilmiştir.

Araştırmanın Uygulama Süreci

İlgili alan yazın taraması yapılarak taslak bir BDOP hazırlanmıştır. Araştırma konusu kapsamında belirlenen bibliyoterapi amaçlı kullanılacak öğrenci yaş ve seviyesine uygun, özellikle öz saygı düzeyini olumlu yönde geliştirmeyi destekleyen kitaplar taranmıştır. Özellikle yayınevi katalogları, makale, dergi, kitap tanıtım yazısı, ödüllü kitaplar, APA ç ocuk ve gençlik kitaplığı taranarak bir kitap havuzu oluşturulmuş ve kitaplar temin edilmiştir. Uygulama okulu belirlendikten sonra il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış, on haftalık bir planlamayla araştırmanın gerçekleştirileceği gerekli birimlere iletilmiştir. Sınıf ve rehber öğretmenleriyle görüşülmüş, ön test verileri toplanarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Uygulama dışında kalan üç öğrenci ile iki oturumluk pilot uygulama gerçekleştirilmiş, alınan notlar değerlendirilerek hazırlanan taslak program yeniden yapılandırılmış ve son halini almıştır. Katılımcı ÖSE alt boyutlarından alınan puanlar incelenmiş, kitap havuzundan öğrenci ölçütlerine hitap edebilecek kitapların bir listesi hazırlanmış ve üç sınıf öğretmeni, Türkçe eğitimi alanında çalışan iki akademisyen ve iki psikolojik danışmanın görüşleri alınarak yedi kitap belirlenmiştir. Katılımcılar dışında, farklı bir okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören beş öğrenci kitapları okunmuştur. Hem ifade açısından hem de dil kullanımı açısından anlaşılır olup olmadığı ve seviyeye uygunluğu kendilerine sorulmuş, olumlu geri bildirimler alınmıştır. Katılımcı velileri de çalışma hakkında bilgilendirilmiş gerekli izni onamları teslim alındıktan sonra uygulama çalışmaları başlatılmıştır.

Katılımcıların tamamı, düşük benlik algısına sahip öğrencilerdir. Dolayısıyla kitap tercihinde bulunurken, söz konusu düzey alt boyutları dikkate alınmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde kullanmak amacıyla katılımcılara çalışma kâğıdı ve ek etkinlikler vermiştir. Böylelikle benlik saygısının olumlu yönde gelişmesi, Plummer'in (2011) belirttiği gibi yaratıcılıklarını serbest bırakma, sözlü olumlu iletişimi destekleme, farklı düşüncelere saygı gösterme gibi becerilerin gelişimi desteklenmiştir. Oturum planlarında Türkçe dersi kazanımları ile okuryazarlık becerilerine (ses bilgisel farkındalık ve akıcılığı sağlama, sorgulayıcı ve eleştirel okuma becerisi kazanma, görsel okuryazarlık becerisi kazanma, yansıma sözcüklerin öyküde dile şiirsel bir anlatım kattığının ayırımına varma) ilişkin kazanımlar öncelenmiştir. Aynı zamanda yaşam becerilerine yönelik kazanımlara (sorumluluklarının farkına varma, arkadaşlık ilişkilerini gözden geçirme, akran zorbalığına karşı farkındalık kazanma, fikirlerine ve kendine güvenmeyi öğrenme, bütün duyguların normal olduğunu bilme, duygularını anlama ve kabul etme, öfkesini ifade edebilmenin sağlıklı yollarını bulma gibi) yer verilerek bu kazanımların desteklenmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Alt Problemlere İlişkin Veri Analizleri

Araştırma alt problemine ait veri analizleri sırasıyla sunulmuştur.

A. Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Grup denkleğinin belirlenmesinde, öz saygı ve eleştirel okuma düzeylerini gösteren ön test puan karşılaştırması için ilişkisiz örneklem t testi ve Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aranması için öncelikle, deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığı incelenmiştir. Gruplara ait Coopersmith ÖSE alt boyut ve toplam puanları üzerinde tamamlanan analizlere yönelik sonuçlar Tablo 3'te paylaşılmıştır.

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

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

Tablo 3, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öz saygı alt boyut ile toplam puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların öz saygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aranması için deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait eleştirel okuma düzeyleri uygulama programından önce incelenmiştir. Tablo 4, bu inceleme sonuçlarını göstermektedir.

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

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

Tablo 4'te, öğrencilerin eleştirel okuma sıra ortalamalarının deney grubu için 9,15; kontrol grubu için 8,78 olarak hesaplandığı görülmektedir. Eleştirel okumaları arasındaki farkın incelenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre uygulamadan önce anlamlı herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur (U=33.5, p>0.05).

B. Deney Grubu Ön- Son Test Puan Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Deney grubuna ait öz saygı ile eleştirel okuma düzeyi ön-son test puanlarına ilişkin anlamlı herhangi bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla iki değişken için ilişkili örneklem t testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aranması için hem deney hem de kontrol grubu ön- son test puanları iki değişken için de karşılaştırılmıştır. Bu incelemelerdeki öncelikli amaç, deney grubu katılımcılarının dahil olduğu uygulamanın etkililiğini ortaya koymaktır. Katılımcıların öz saygı ön- son test alt boyut ile toplam puanları hesaplanmış, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu Ön- Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyi Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

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

*p<0.05

Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir. Buna göre deney grubu katılımcılarının öz saygı ön- son test puanları incelendiğinde; Genel Öz Saygı (t=-3.48; p<0.05), Sosyal Öz Saygı (t=-2.80; p<0.05) ve Akademik Öz Saygı (t=-4.83; p<0.05) alt boyutları ile toplam ölçek puanları için (t=-3.62; p<0.05) anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ev- Aile Öz Saygısı alt boyutunda ise ($t=-1.56$; $p>0.05$) ön- son test puanları arasında anlamlı herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların Ev- Aile Öz Saygısını ifade eden alt boyut dışında kalan tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanlarında gelişim gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Ön- son test ölçümleri aritmetik ortalamaları incelendiğinde Genel Öz Saygı boyutu için 10.80; Sosyal Öz Saygı boyutu için 2.80; Akademik Öz Saygı boyutu için 5.40 ve ölçek toplam puanları için 21.80 puanlık bir artışın son test lehine olduğu görülmektedir. Söz konusu artışların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu da bulgulanmıştır. Alt boyutlardan bir diğeri olan Ev-Aile Öz Saygısı için hesaplanan puan artışı ise 2.80 olarak ölçülmüştür ve istatistiksel olarak bu artışın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aranması için; deney grubu katılımcılarının eleştirel okumaya ilişkin ön-son test puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının tespiti amaçlanmış, bunun için de ilişkili örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Ön – Son Test Uygulaması Eleştirel Okuma Düzeyi Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

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

* $p>0.05$

Deney grubunun eleştirel okuma düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiş ($t=-0.99$; $p>0.05$) ve Tablo 6'da sunulmuştur. EOÖ toplam puanlarından ön-son test uygulamaları aritmetik ortalama puanları arasındaki fark, 5.00 puan değerinde bir artıştır. Söz konusu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, deney grubu katılımcılarının hem uygulama öncesinde hem de sonrasında eleştirel okuma düzeyi açısından benzer düzeyde olduğunun göstergesidir.

C. Kontrol Grubu Ön- Son Test Puan Karşılaştırmasına Yönelik Bulgular

Kontrol grubu öz saygı ve eleştirel okuma düzeyi ön- son test puanlarının karşılaştırılması ve aralarında herhangi bir anlamlı farklılığın olup olmadığının tespiti için ilişkili örneklem t testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt aranırken kontrol grubu katılımcılarının öz saygı ile eleştirel okuma ortalama puanları arasında ön-son test açısından herhangi bir anlamlılık durumunun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespiti ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubu Ön- Son Test Uygulamaları Öz Saygı Düzeyleri Karşılaştırması İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel Öz Saygı	Ön	7	27.71	6.47	3.26	6	0.01*
	Son	7	24.57	6.39			
Sosyal Öz Saygı	Ön	7	10.28	2.92	1.17	6	0.28
	Son	7	8.85	4.45			
Toplam	Ön	7	52.85	9.99	1.21	6	0.27
	Son	7	50.28	9.48			
Puan	Ön test-	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	

		Son test				
Ev- Aile Öz Saygı	Negatif sıra	2	3.00	6.00	-0.41	-0.55
	Pozitif sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	2				
Akademik Öz Saygı	Negatif sıra	1	3.50	3.50	0.68	0.58
	Pozitif sıra	3	2.16	6.50		
	Eşit	3				

*p<0.05

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcılardan kontrol grubunda yer alanların Genel Öz Saygı ($t= 3.26$; $p<0.05$) ortalama puanları anlamlı biçimde düşmüştür. Bu boyut için hem ön test hem de son test puanı aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, 3.14 puanlık bir farkın ön test lehine olduğu bulgulanmıştır. Sosyal Öz Saygı ($t= 1.17$; $p>0.05$) alt boyutu ile toplam ölçek puanları ($t=1.21$; $p>0.05$) arasındaki karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür. Kontrol grubu katılımcılarının Ev- Aile Öz Saygısını ($Z=-0.41$; $p>0.05$) ve Akademik Öz Saygı ($Z=0.68$; $p>0.05$) alt boyut puanları incelendiğinde de anlamlı düzeyde bir değişim olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt problemine yanıt aranırken kontrol grubu katılımcılarının eleştirel okuma ön- son test puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubu Ön- Son Test Uygulamaları Eleştirel Okuma Düzeyi Karşılaştırması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

Kontrol grubu katılımcılarının eleştirel okuma düzeyi açısından incelendiğinde ön- son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı ($Z= 0.01$; $p>0.05$) Tablo 8'de görülmektedir. Katılımcı sıra ortalamalarındaki değişikliklere bakıldığında ise; pozitif yönlü gelişim gösteren 4; negatif yönlü değişiklik gösteren 3 öğrenci olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubu katılımcılarının eleştirel okuma düzeylerinde herhangi bir anlamlı değişim gözlenmediği söylenebilir.

D. Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına ait -her iki değişken- son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilişkisiz Örneklem t Testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemine yanıt aranırken deney ve kontrol grubu öz saygı alt boyutları ile toplam ölçek son test puanları için analizler gerçekleştirilmiş, Tablo 9'da sonuçlar sunulmuştur.

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

Puan	Grup	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Genel	Deney	10	37.40	5.81	4.29	15	0.00*
	Kontrol	7	24.57	6.39			
Sosyal	Deney	10	10.60	3.65	0.88	15	0.39
	Kontrol	7	8.85	4.45			

Akademik	Deney	10	11.80	2.89	2.10	15	0.05
	Kontrol	7	8.57	3.40			
Ev-Aile	Deney	10	8.40	4.40	0.05	15	0.95
	Kontrol	7	8.28	4.38			
Toplam Öz Saygı	Deney	10	68.20	13.31	3.04	15	0.00*
	Kontrol	7	50.28	9.48			

Tablo 9 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu katılımcılarının öz saygı alt boyut ve toplam ölçek puanları için gerçekleştirilen karşılaştırmalarında, hem Genel Öz Saygı ($t=4.29$; $p<0.05$) alt boyutu hem de toplam öz saygı ($t=3.04$; $p<0.05$) ölçek puanları açısından anlamlı biçimde farklılığın gözlemlendiği görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde deney grubu katılımcılarının öz saygı düzeylerinde pozitif yönlü değişim olduğu, kontrol grubu katılımcılarında ise negatif yönlü bir değişim olduğu söylenebilir.

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

Araştırmanın sekizinci alt problemine yanıt aramak için deney ve kontrol grupları eleştirel okuma son test toplam puanları için karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da özetlenmiştir.

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

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

* $p>0.05$

Tablo 10'da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu son test eleştirel okuma puanları karşılaştırıldığında, aralarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı gözlenmiştir ($t=1.35$; $p>0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin katılımcı olduğu ve nitelikli çocuk kitaplarıyla bir araya getirildiği bu çalışmada, gelişimsel amaçlı kullanılan bibliyoterapi tekniği uygulanmıştır. Teknik, katılımcı grubun öz saygı ile eleştirel okuma düzeylerinde oluşabilecek değişimi gözlemlemeyi amaçlamıştır. Çünkü bireylerin hem okuma kültürü edinmeleri hem sahip oldukları hak ve özgürlüklerin bilincinde olmaları hem de yaşanan toplumda sorumluluk bilincine hâkim olabilmelerinde eleştirel okuma düzeyinin bir belirleyici unsur olduğu düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin benlik algısı gelişimiyle bibliyoterapi uygulamalarının birlikte gerçekleştirildiği araştırmalar görülmektedir. Ancak bu araştırmaların bir kısmının etkili sonuçlara ulaşmadığı fark edilmiştir (Dixon, 1974; Watson, 1993; Nuccio, 1997; Stringer, Reynolds & Simpson, 2003). Bunun yanı sıra etkililik düzeyinin oldukça belirleyici artış sağladığı araştırmalar da tespit edilmiştir (Lenkowsky, Barowsky, Dayboch, Puccio & Lenkowsky, 1987; Meier-Jensen, 2001; Karacan, 2009; Tofaha, 2012; Magaji, 2016; Leana-Taşçılar, 2017; Özcan, 2017; Nursalam, Harsaktiningtyas, Kurnia, Fadhillah & Efendi, 2018; Kurt, 2019).

Ele alınan bu çalışmada bibliyoterapinin temel alındığı okuma programının uygulandığı katılımcı grupların ön- son test puanlarındaki farklılaşmanın, deney grubu

katılımcılarının öz saygı düzeylerine pozitif yönde bir değişiklik sağladığı gözlenmiştir. Bu durum farklılığın anlamlı düzeyde olduğunun da bir göstergesidir. Ancak öz saygı ölçeği alt boyutlarından ev- aile öz saygısı sonuçları için aynı anlamlı farklılıktan bahsedilememektedir. Çünkü konu ile ilgili gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, aile faktörünün benlik algısı gelişiminde etkili bir rol oynadığı görülür (Demo, Small ve Williams, 1987; Ogelman, Önder, Seher & Erten, 2013). Özellikle aile etkinlikleri planlandığında boşanmış, tek ebeveyne sahip çocukların bu süreçte diğerlerine göre daha mutsuz oldukları ifade edilmektedir (Feyzioğlu & Kuşçuoğlu, 2011). Aileler kimi zaman boşanma kimi zaman da ölüm gibi gerekçelerle parçalanmaktadır. Dolayısıyla parçalanmış aileye sahip çocuk sayısında da önemli düzeyde artış gözlenmektedir (Şahin ve Altun, 2014). Boşanma konusu, yaşanan toplumda sıkça duyulan ve çocuğun yaşamında etkili bir rol üstlenen konudur. Benzer durumlarla karşılaşan çocuklar, bu süreçte yaşadıklarını direkt konuşmak veya açığa vurmak istemeyebilirler. Dolayısıyla böyle bir süreci en az hasarla atlatabilmek, okullarda öğretmenlerce mümkün olabilmektedir. Dilidüzgün (2003, s. 66) de bu konuya dikkat çekerek öğrencilerin, öğretmenlerince çok iyi tanınmaları gerektiğine vurgu yapar. Dolayısıyla hem öğretmenlere hem de çocuk ile ilgilenen eğitimcilere bazı görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin aile birliğine ilişkin ifadeleri hem katılımcı günlüklerine hem de araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Örneğin bir öğrenci (Kö4) anne ve babasının sürekli kavga ettiğinden, kendisinin de abisiyle kavga ettiğinden ve duyduğu üzüntüsünden bahsetmiştir. Bir başka öğrenci (Kö6) istemese de kardeşiyle oynamak zorunda olduğunu, aksi halde babasına şikâyet edileceğini ve şiddete maruz kalmaktan korktuğunu belirtmiştir. Bir öğrenci (Kö2) de kendisini kitap kahramanlarından biri olan Felix'e benzetmiş, onun da anne ve babasının boşanmış olduğunu, kendisiyle kimsenin ilgilenmediğini ve yalnız hissettiğini dile getirmiştir. Bu paylaşımlarda öğrenciler kimi zaman yalnız olduklarını, kimi zaman aile içindeki kavgaları ve öfke anlarını, kimi zaman da kitap kahramanı ile benzer ortak yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden de aile birliğine ilişkin bazı önemli notlar elde edilmiştir. Örneğin anne ve babası boşanmış bir öğrencinin (Kö2) oldukça sessiz, içe kapanık olduğu, babasının yeni bir kadınla evlendiği, yeni eşin kız öğrenciyi istismarda bulunduğu ve sıkıntılı bir velayet mahkemesi sürecinin yaşandığı ifade edilmiştir. Sonrasında anne ile yaşayan öğrencinin bu defa da evde sıklıkla yalnız bırakıldığı, akranlarıyla iletişim kurmada zorluk yaşadığı, ön ergenlik sürecini de problemlerle geçirdiği hem anne hem de babanın sorumsuz davranışlarının öğrenciyi her anlamda olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarından ayrı yaşamını sürdürüyor olması, katılımcıların öz saygı düzeyinin olumsuz biçimde etkilendiğini göstermektedir ki bu durum araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Ev-aile öz saygısına ilişkin bu sonuçlar; araştırma boyunca uygulanan müdahalenin sadece çocuklarla sınırlı olması ve çocuk ile ilgilenen bireylere hiçbir müdahalede bulunulmaması gerekçesiyle açıklanabilmektedir.

Uygulama sonrası katılımcı ön- son test puanları incelendiğinde; kontrol grubu katılımcılarının genel öz saygı puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüş tespit edilmiştir. Bu düşüşün gerekçesi araştırıldığında kimi çocukların yaşantı geliştirme sürecinde gerek rekabet gerekse sosyal kabul durumuna dair bazı yaşam değişikliklerinin, öz saygı düzeyine etkisinin olabildiği sonucuna ulaşılmıştır (Kernis, 2005). Dolayısıyla bu düşüşün gerekçesi olarak gündelik yaşamda karşılaşılan dalgalanmaların etki düzeyindeki farklılıklar olabileceği ön görüşünde bulunulmuştur.

Eleştirel okuma ölçek puanlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; katılımcı son test puanlarında farklılık gösterecek anlamlı bir değişikliğin sağlanmadığı görülmüştür.

Bunun sebebi deney grubu katılımcılarının eleştirel okumaya ilişkin ön-son test puanlarının benzer düzeye sahip olmasıdır. Bu çalışmada Ünal (2006) tarafından geliştirilen EOÖ kullanılmıştır. Araştırmacı beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini incelediği çalışmada, katılımcı eleştirel okuma düzeylerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu bu çalışmada ise katılımcıların eleştirel okuma düzeyleri ön-son test puanlarının orta ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ama bu düzey, farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla konuyla ilişkili benzer çalışma yürütecek araştırmacılara farklı bir ölçme aracının değerlendirilebileceği ve dolayısıyla farklı bulguların elde edilmesine fırsat sunabileceği önerilmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde alan yazınına katkı sunabileceği düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Çalışma sonuçları örneklem grubunda yer alan öğrencilerin benlik algı düzeylerinin artış sağladığı yönünde olsa da örneklem grubunun sayıca sınırlı olması sebebiyle araştırma genellenememektedir. Daha büyük örneklem grubuyla genellenabilirliğin sağlanma oranının daha yüksek olacağı düşünülmektedir.
- Ev yaşantısında aile bireylerinin sergilediği gerek tutum gerekse davranış kaynaklı bazı nedenler, öz saygı düzeyi alt boyutlarını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla ailelerin de dâhil edilebildiği eş zamanlı çalışmaların dikkate alınabileceği önerilmektedir.
- Katılımcı öz saygı düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı olup olmadığının belirlenebilmesi için sonraki çalışmalarda kalıcılığın kontrol edilmesi ve izleme testinin çalışma sürecine eklenmesi önerilmektedir.
- Gerek sınıf gerekse rehber öğretmenlerin hem bibliyoterapi tekniğinin sınıf içi uygulamaları konusunda hem de çocuk yazını konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bu konuya ilişkin eğitim, çalıştay ya da atölye çalışmalarının planlanması önerilmektedir.
- Araştırma 8-10 yaş grubundaki ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı yaş grupları ile gerçekleştirilecek bibliyoterapi temelli uygulamaların konuya ilgi duyan araştırmacılara değerli katkı sunacağı düşünülmektedir.
- Kitap havuzu oluşturma sürecinde kütüphane ve yayınevi desteği talep edilmiş, ancak bibliyoterapi konusunda bilgi sahibi uzman çalışanlara ulaşamamıştır. Bu nedenle gerek kütüphanelerde gerekse yayınevlerinde çalışan bireylerin, konu ile ilgili yeterlilik kazanması konusunda ilgili kurum ve yayınevlerine eğitim desteği verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy, ERIC clearing house on reading and communication skills bloomington IN*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357333.pdf>
- Branco, T. (2001). *Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança [Child stories in ludotherapy with children]*. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas.
https://gruposerbh.com.br/textos/dissertacoes_mestrado/dissertacao05.pdf

- Bryant, J. & Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 25, 51-67. <https://psycnet.apa.org/record/1993-42199-001>
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman ve Co.
- Cornett, C. E. & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the right time*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED192380.pdf>
- Demo, D. H., Small, S. A. & Williams, R. C. S. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescent and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715. doi: 10.2307/351965
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Dixon, J., R. (1974). The effect of four methods of group reading therapy on the level of reading, manifest anxiety, self-concept and school personal-social adjustment among fifth and sixth grade children in a central city school setting, (Doctoral dissertation), Buffalo: University of New York at Buffalo. <https://psycnet.apa.org/record/1976-26710-001>
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Feyzioğlu, S. & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Aile ve Toplum*, 12, 7 (26), 97-110. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/198025>
- Ford, D. Y., Tyson, C. A., Howard, T. C. & Harris III, J. J. (2000) Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride, *Roeper Review*, 22,4, 235-240, doi: 10.1080/02783190009554045
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (3rd Ed.). Great Pottential Press: Inc.
- Hébert, T. P. & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(4), 164-178. doi:10.1177/1932202x9700800403
- Hoge, D. R., Smit, E. K. & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students, *Journal of Educational Research*, 82, (1), 117-127. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.117
- Hynes, A. M. & Wedl, L. C. (1990). Bibliotherapy: An interactive process in counseling older persons. *Journal of Mental Health Counseling*, 12(3), 288-302. <https://eric.ed.gov/?id=EJ417809>
- Inman, D., Bloss, K., Marlow, L. & Bernard, D. (2000). Encouraging self-reflection and awareness through the use of children's books. *Bibliotherapy and Reading*, 11(1), 1- 4.
- Jacob, J. & De Guzman, R. G. (2016). Effectiveness of taking in the good based-bibliotherapy intervention program among depressed Filipino female adolescents. *Asian. Journal of Psychiatry*, 23, 99-107. doi:10.1016/j.ajp.2016.07.011
- Jacob, J. (2017). *Taking in the good based bibliotherapy, A novel treatment for adolescent depression*. Partridge Publishing.
- Karacan, N. (2009). *The effect of self-esteem enrichment bibliocounseling program on the self-esteem level of sixth grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara,
- Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

- Fakültesi Dergisi*, 37, 1, 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509200>
- Kenny, D. A. (1975). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82(3), 345-362. doi: 10.1037/0033-2909.82.3.345
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73, (6), 1569-1605. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2, 118-136. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931870.pdf>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 37, 73-95. doi: 10.31795/baunsobed.645183
- Lenkowsky, R. S., Dayboch, M., Barowsky, E. I., Puccio, L. & Lenkowsky, B. E. (1987). Effects of bibliotherapy on the self-concept of learning disabled, emotionally handicapped adolescents in a classroom setting. *Psychological Reports*, 61, (2), 483-488. doi: 10.2466/pr0.1987.61.2.483
- Lucas, E., Caldin, C. & Silva, P. (2006). *Biblioterapia para criança, as em idade pre-escolar*: Estudo De. <https://www.scielo.br/j/pci/a/bHbjc6YTjmRC3Sq3StWRw8m/?lang=pt>
- Magaji, S. (2016). Bibliotherapy as a problem-solving skill of counsellors and teachers for character and skills development in Ogun State Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7, (20), 18-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109184.pdf>
- McIntyre, T. (1999). *Bibliotherapy*. http://maxweber.hunter.cuny.edu/eres/docs/eres/EDSPC715_MCINTYRE/Biblio.html
- Meier-Jensen, W. (2001). *The effects of bibliotherapy on reducing stress/worry in inner-city first grade students*. Master thesis, The University of Wisconsin, Stout. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40063/2001meier-jensenw.pdf?sequence=1>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). California: Thousands Oaks, Sage Publications. <https://b-ok.cc/ireader/874803>
- Mitchell-Kamalie, L. (2002). *The application of bibliotherapy with primary school children living in a violent society*. Bellville: University of The Western Cape.
- Nuccio, L. M. (1997). *The effects of bibliotherapy on the self-esteem and teacher-rated classroom behavior on third-grade children of divorce*. Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, United State. https://aquila.usm.edu/theses_dissertations/2357/
- Nursalam, N., Harsaktiningtyas, K., Kurnia, I. D., Fadhillah, H. & Efendi, F. (2018). Effect of bibliotherapy on self-concept in children with mental retardation in SLB. *Indian Journal of Public Health Research & Development an International Journal*, 9, (11), 612-616. doi: 10.5958/0976-5506.2018.01526.7
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, E. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29, 143-152.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/50/34>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do understanding children's worlds*. USA: Blackwell Publishing Ltd. <https://b-ok.cc/book/1204557/ceb15c>
- 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, İstanbul.
- Paker, T. (2015). *Durum çalışması*. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde (ss. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships, *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129. doi:10.1080/0300443890470106
- Pardeck, J. T. (1991). Using reading materials with childhood problems. *Stephen Everson (Ed.), Psychology (Companions to Ancient Thought: 2)* içinde. Cambridge University Press. ss. 28-3 (1991). <https://philpapers.org/rec/PARURM>
- Pardeck, J. T. (1994). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110 (1), 83-88. doi:10.1080/0300443951100106
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ankara: Pegem Akademi.
- Pişkin, M. (1996). Self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey. Doctoral dissertation, Faculty of Education ve Continuing Studies, University of Leicester.
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34551>
- Plummer, D. M. (2011). *Benlik saygısı. Çocuklarda nasıl geliştirilir?*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5-13. doi:10.3200/PSFL.50.4.5-10
- Rozalski, M., Stewart, A. & 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
- Rubin, R. J. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*, Phoenix, AZ: Oryz Press. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/2421462>
- Russell, D. H. & Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language arts program. *School review*, 58, 335-342.
<https://www.jstor.org/stable/1082532>
- Schlichter, C. L. & Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students, *Roepers Review*, 16, 4, 280-283. doi: 10.1080/02783199409553598
- Shepherd, T. & Iles, L. B. (1976). What is bibliotherapy?. *Language Arts*, 53(5), 569-571.
<https://www.jstor.org/stable/41404208>
- Silverberg, L. I. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training. *Journal of the American Osteopathy Association*, 103(3), 131-135.
https://www.researchgate.net/profile/Lawrence_Silverberg/publication/10831467
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P. & Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-

- esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30, (1), 69-77.
<https://search.proquest.com/docview/213906632?accountid=15410>
- Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2003). Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.
- Şahin, Z. D. & Altun, T. (2014). Parçalanmış aileye sahip çocukların hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasının işlenişine katılım düzeylerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 13(4), 1249-1277. doi: 10.17051/io.2014.51178
- Tofaha, J. A. (2012). The effect of bibliotherapy intervention program on self esteem of gifted primary school children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1,1,63-70.
- Uzun, K. & Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (62), 1108-1118. doi: 10.17719/jisr.2019.3123
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Watson, D. C. (1993). *The effects of three bibliotherapy techniques on fourth graders' self-esteem, reading achievement, and attitudes toward reading*, Doctoral dissertation, North Carolina State University.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.