

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİN EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİNİN BİR
YÖNTEM OLARAK İMKÂNI**

Nuran ÇINAR

2501150166

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ayşe Zişan FURAT

İSTANBUL – 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : NURAN ÇINAR Numarası : 2501150166
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Dönüşümü : DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT
Tez Savunma Tarihi : 26.08.2019 Saati : 14:00
Tez Başlığı : "DİN EĞİTİMİNDE BIBLIYOTERAPİNİN BİR YÖNTEM OLARAK İMKANI"

TEZ SAVUNMA SINAVI İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılır.
suzular sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezini **KABULÜNE** OYBİRLİĞİ / OYÇOKLULUĞUyla karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. HAMİT ER		KABUL
2- DOÇ. DR. AYŞE ZİŞAN FURAT		KABUL
3- DR. ÖCR. ÜYESİ EMİNE KESKİNER		KABUL

YEDİK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- DOÇ. DR. BANU GÖRER		
2- DR. ÖCR. ÜYESİ MAHMUT SALİHOĞLU		

ÖZ
DİN EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİNİN BİR YÖNTEM OLARAK İMKÂNI
NURAN ÇINAR

Kitap okuyarak iyileşme anlamına gelen bibliyoterapi, 20. yüzyılın başlarında bir din eğitimcisi olan Samuel Crothers tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bibliyoterapi, bir terapi yöntemi olarak kütüphanecilerin ve tıp doktorlarının iş birliğiyle öncelikle hastanelerde uygulanmıştır. Zamanla bibliyoterapiden klinik ortamlar dışında da faydalanılmış ve klinik bibliyoterapi, gelişimsel bibliyoterapi gibi alt türler oluşmuştur. Gelişimsel bibliyoterapinin kullanıldığı alanlardan biri eğitimidir. Gelişimsel bibliyoterapi, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkıda bulunmayı, mevcut iyi hallerini devam ettirmeyi ve öğrencinin gelecekte yaşayabileceği muhtemel problemler için önleyici olmayı amaçlar. Bu çalışmada gelişimsel bibliyoterapinin din eğitiminde bir yöntem olarak kullanımının imkânı ele alınmıştır. Birinci bölümde bibliyoterapiye dair kuramsal çerçeve çizilmiş, ikinci bölümde gelişimsel bibliyoterapi eğitim bağlamında incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise bibliyoterapinin bileşenleri ve kapsamı din eğitimi literatürü açısından değerlendirilmiş, yöntemin din eğitime katkısı tartışılmış, ilkelere, sınırlılıklara ve mümkün metinlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, din eğitimi, din eğitimi yöntemleri, bibliyoterapi, kitap, okuma, terapi

ABSTRACT

THE POSSIBILITY OF BIBLIOTHERAPY AS A METHOD IN RELIGIOUS EDUCATION

NURAN ÇINAR

Bibliotherapy, i.e. *healing through books* was mentioned as a concept for the first time by a religious instructor, Samuel Crothers, at the beginning of the 20th century. Bibliotherapy was first applied in hospitals as a therapy method in the cooperation of librarians and medical doctors. Over time, the method has also been used out of clinical settings and evolved into two sub-branches: clinical bibliotherapy and developmental bibliotherapy. One of the application areas for developmental bibliotherapy is education. Developmental bibliotherapy aims to contribute to psycho-social development of the students, to maintain their well-being and to prevent them from possible psychological problems of the future. This study examined the possibility of bibliotherapy as a method in the religious education. In the first chapter a theoretical framework for bibliotherapy is established, and in the second chapter developmental bibliotherapy is introduced in the context of education. The components and scope of bibliotherapy are evaluated in terms of religious education in the third chapter. Thus the contribution of bibliotherapy to religious education is discussed and information is given about the principles, limitations and possible texts.

Key Words: Education, religious education, religious education methods, bibliotherapy, book, reading, therapy

ÖNSÖZ

Din eğitimi, insanın psiko-sosyal gelişim boyutlarının birçoğunu içine alır. Dolayısıyla bu boyutlarda yaşanan problemler, din eğitimini de doğrudan ilgilendirmektedir. Bilgiye ulaşım hızının artmasına rağmen duygusal, ahlakî ve ruhsal gelişimin aynı hızda seyretmediği günümüzde öğrenciler, birçok problem durumuyla karşı karşıyadırlar. Bu mesele hem eğitimin hem de din eğitiminin önemli gündem maddelerindedir. Çözümü için ise etkili yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yüzyılda çeşitli gelişimsel hedefler doğrultusunda eğitimde yaygın bir şekilde kullanılan, problem temelli yöntemlerden biri bibliyoterapidir. Doğru zamanda, doğru bireyle doğru kitabı buluşturmak olarak özetlenen bibliyoterapi, kitapla okuyucu arasında dinamik bir ilişki kurarak psikolojik iyi hali muhafaza etmede insanlara yardımcı olmayı amaçlar. Yöntemin temel vurgusu, kendi öyküsünü yaşarken karşılaştığı problemlerde yalnız olmadığını insana hatırlatmaktır. Bu hatırlatmayı başka insanların yaşadığı benzer hikâyelerin anlatıldığı kitaplarla yapar. Okuyucu, hikâyedeki karakterin problemine bulunduğu çözümü örnek alarak kendi hayatındaki benzer bir probleme çözüm bulmaya çalışır. İlk yıllarda genellikle ruhsal hastalıkların tedavisinde klinik olarak uygulanan bibliyoterapi, zamanla klinik ortamlar dışında da kullanılmaya başlanmış ve *klinik* ve *gelişimsel* olarak iki ana kola ayrılmıştır. Gelişimsel bibliyoterapinin yoğunlukla kullanıldığı alanlardan biri, eğitimdir. Araştırmalar, bibliyoterapinin psiko-sosyal birçok problemin çözümünde olumlu etkiye sahip olduğunu ve eğitimin her basamağında kullanılabileceğini göstermiştir.

Bibliyoterapinin, insana ait problemlerin çözümüyle doğrudan ilişkisi olan din eğitiminde bir yöntem olarak kullanılmasının imkânı, araştırılması gereken bir konudur. Türkiye’de bibliyoterapinin eğitimde kullanımıyla ilgili yapılan sınırlı sayıdaki çalışma, yöntemin daha çok okul rehberlik servislerinde kullanımı üzerinde durmuştur. Bibliyoterapinin sınıf içi eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili yeterli çalışma olmadığı gibi din eğitiminde bir yöntem olarak uygulanmasıyla ilgili bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışma, bu konudaki eksikliği gidermek için katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Tez konumu belirlememde ve kaynaklara ulaşmamda bana yardımcı olan ve süreçteki rehberliğiyle çalışmamın nihayete ermesini sağlayan hocam Doç. Dr. Ayşe Zişan Furat'a ve yurtdışında yapılmış çalışmalara erişimimi kolaylaştıran kıymetli arkadaşlarıma teşekkürü bir borç biliyorum. Başta İlâhî Kitap olmak üzere kitapların sevildiği ve kıymet verildiği bir evde yetişmemi sağlayan ve eğitim hayatımda desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili aileme en kalbî şükranlarımı sunuyorum. Çocukluğumdan itibaren beni sözlü ve yazılı 'iyileştirici' hikâyelerle buluşturan başta beni yetiştiren hocalarım olmak üzere isimlerini hatırladığım ve hatırlamadığım tüm hikâye anlatıcıları da en kalbî teşekkürleri hak etmektedirler.

NURAN ÇINAR

İSTANBUL, 2019



İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. BİBLİYOTERAPİNİN TANIMI	15
1.2. BİBLİYOTERAPİNİN BİR YÖNTEM OLARAK GELİŞİMİ.....	17
1.2.1. Bibliyoterapinin Tarihsel Kökenleri	18
1.2.2. Sürecin 'Bibliyoterapi' Olarak İsimlendirilmesi	19
1.2.3. Kitap Listeleri	21
1.2.4. Bilimsel Çalışmalar	22
1.2.5. Bibliyoterapinin Kapsamının Genişlemesi	24
1.2.6. Bibliyoterapiye Yönelik Tartışmalar	25
1.3. BİBLİYOTERAPİNİN METODOLOJİSİ	26
1.3.1. Yöntemin Dayandığı Yaklaşımlar	26
1.3.1.1. Psikodinamik Yaklaşım	27
1.3.1.2. Estetik Tecrübe	27
1.3.1.3. Alan Teorisi ve Grup Dinamikleri	28
1.3.2. Modeller	29
1.3.2.1. Shrodes'un Üç Aşamalı Modeli.....	29
1.3.2.2. Dört-Beş Aşamalı Modeller	30
1.3.3. Bibliyoterapi Türleri	32
1.3.3.1. Hedefe Göre Bibliyoterapi Türleri	32
1.3.3.1.1. Klinik Bibliyoterapi	33
1.3.3.1.2. Gelişimsel Bibliyoterapi	33
1.3.3.2. Uygulama Yaklaşımına Göre Bibliyoterapi Türleri.....	34
1.3.3.2.1. Bilişsel Bibliyoterapi.....	34
1.3.3.2.2. Duyuşsal Bibliyoterapi	35

İKİNCİ BÖLÜM

GELİŞİMSEL BİBLİYOTERAPİ VE EĞİTİMDE KULLANIMI

2.1. BİBLİYOTERAPİYİ EĞİTİM ORTAMLARINDA DEĞERLİ KILAN SEBEPLER.....	38
2.1.1. Eğitim Süreçleri Bakımından Değeri.....	38
2.1.1.1. Alternatif Bir Öğrenme Aracı Sağlaması.....	39
2.1.1.2. Bütüncül Algı Sağlaması.....	41
2.1.1.3. Ders Kitaplarına Yönelik Eleştiriler Bağlamında Bibliyoterapi	42
2.1.2. Öğrenci Bakımından Değeri	44
2.1.3. Öğretmen Bakımından Değeri	45
2.2. EĞİTİMDE KULLANIM AMAÇLARI	49
2.2.1. Önleyici Hedeflerle Bibliyoterapi Uygulaması.....	49
2.2.1.1. Kendini Tanıma Hedefi	50
2.2.1.2. Bilişsel Gelişim Hedefleri	51
2.2.1.3. Duygusal Gelişim Hedefleri	52
2.2.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişim Hedefleri	52
2.2.2. İyileştirici Hedeflerle Bibliyoterapi Uygulaması	54
2.2.2.1. Kişisel Problemler	57
2.2.2.2. Kişilerarası Problemler.....	59
2.2.2.3. Değişimle Başa Çıkma Problemleri	63
2.3. UYGULAMA SÜRECİ.....	67
2.3.1. Hazırlık.....	67
2.3.1.1. Öğrenci İhtiyaçlarını Tespit Etme ve Hedefleri Belirleme	67
2.3.1.2. Uygun Materyalin Tespiti	70
2.3.1.2.1. Materyalin Türü	70
2.3.1.2.2. Materyal Tespitinde Gözetilecek İlkeler	71
2.3.1.3. Süreçle İlgili Kararların Alınması.....	75
2.3.1.3.1. Uygulama Zamanı ve Süresi.....	75
2.3.1.3.2. Uygulama Mekânı	76
2.3.1.3.3. Uygulama Şekli	76
2.3.1.3.4. İzleme Etkinlikleri.....	77
2.3.1.4. Materyalleri Hazırlama.....	78
2.3.2. Uygulama.....	78
2.3.2.1. Öğrencileri Giriş Etkinlikleriyle Motive Etme ve Bilgilendirme	78
2.3.2.1.1. Motive Etme.....	78
2.3.2.1.2. Bilgilendirme	79
2.3.2.2. Okuma (Dinleme) Tecrübesi Sağlama	80
2.3.2.2.1. Sessiz Okuma	80
2.3.2.2.2. Sesli Okuma	81
2.3.2.2.3. Sesli ve Sessiz Okumanın Entegre Edilmesi	82
2.3.2.2.4. Okuma Süresi.....	83
2.3.2.3. Kuluçka (İnkübasyon) Zamanı Sağlama.....	83
2.3.2.4. İzleme Etkinliklerini Gerçekleştirme	83
2.3.2.4.1. Tartışma Bölümü	85
2.3.2.4.2. Ek Aktiviteler Bölümü	87
2.3.2.5. Değerlendirme ve Öğrencileri Kapanışa Doğru Yönlendirme	89

2.4. UYGULAYICI ÖĞRETMENİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER	90
2.4.1. Bilgi Alanları	90
2.4.2. Kişisel Özellikler, Tutum ve Değerler	91
2.4.3. Bibliyoterapi Uygulaması İçin Gerekli Beceriler	92

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BİBLİYOTERAPİNİN DİN EĞİTİMİNE KATKISI

3.1. KİTAP VURGUSUNUN DİN EĞİTİMİ İÇİN ÖNEMİ	95
3.1.1. Kitabın ve Okuma Tecrübesinin Din Eğitimindeki Merkezî Konumu	96
3.1.2. Kitap Etrafında Gelişen Okuma Şekilleri ve Tartışma Usulleri	102
3.1.3. Edebiyatın Din Eğitimindeki Yeri	107
3.1.4. Medya Araçları Karşısında Kitabın Eğitsel Değeri	109
3.1.5. Kitabın Dengeleyici Potansiyeli	111
3.2. DİN EĞİTİMİNDE İYİLEŞTİRİCİ ve ÖNLEYİCİ MÜDAHALENİN YERİ	114
3.2.1. Din Eğitiminin Kaynakları Bakımından	115
3.2.2. Din Eğitiminin Hedef ve Yöntemi Bakımından	125
3.2.3. Bilginin İyileştirici Özelliği ve Öğretmenin İyileştirici Bilgideki Rehberliği	135
3.3. İLİŞKİLİ OLDUĞU DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIM VE YÖNTEMLERİ	147
3.3.1. Hermenötik Din Eğitimi Yaklaşımı	148
3.3.2. Problem Temelli Din Eğitimi Yaklaşımı	149
3.3.3. Tecrübe Temelli Din Eğitimi Yaklaşımı	151
3.3.4. Terapötik Din Eğitimi Yaklaşımı	156
3.3.5. İlişkili Olduğu Din Öğretim Yöntemleri	158
3.4. DİN EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ UYGULAMASININ KAPSAMI	160
3.4.1. Önleyici ve Terapötik Hedeflerin Kapsamı	161
3.4.2. Problem Kategorisinin Kapsamı	168
3.4.3. İçgörünün Kapsamı	169
3.4.3.1. Yaratıcıyla İlgili İçgörü	170
3.4.3.2. Öğrencinin Kendi Varlığıyla İlgili İçgörü	171
3.4.3.3. Problemiyle İlgili İçgörü	173
3.4.4. Bibliyoterapötik Bir Yaklaşımın Din Eğitimine Sunacağı İmkanlar	180
3.5. İLKELER	184
3.5.1. Eğitim Süreci ile İlgili İlkeler	184
3.5.2. Metinlerle İlgili İlkeler	190
3.6. SINIRLILIKLAR	192
3.6.1. Okuyucuyla İlgili Sınırlılıklar	192
3.6.2. Uygulayıcıyla İlgili Sınırlılıklar	194
3.6.3. Süreçten Kaynaklanan Sınırlılıklar	195
3.6.4. Okuma Materyaliyle İlgili Sınırlılıklar	195
3.7. KULLANILABİLECEK METİNLER	196
3.7.1. Dinî Metinler	196

3.7.2.	Dinî- Kültürel Edebiyat	205
3.7.3.	Güncel Metinler	211
SONUÇ	217
KAYNAKÇA	230



KISALTMALAR LİSTESİ

ALA	: American Library Association
Akt.	: Aktaran
a.s.	: Aleyhisselam
bkz.	: Bakınız
ed.	: Editör
h.	: Hicri
m.	: Milâdî
m.ö.	: Milattan önce
ö.	: Ölümü
örn.	: Örnek
r.a.	: radiyallahu anhu/anha/anhum
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
t.y.	: Tarih yok
V.A.	: Veterans Administration
v.b.	: ve benzeri
v.d.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınları

GİRİŞ

Hiç şüphesiz eğitim, salt akademik hedef ve kazanımlarla yürütülen bir süreçten çok daha fazlasıdır. İnsanlar, hayatlarının gelişimsel olarak kritik ve daha sonraki yıllarını büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahip bir dönemini eğitim kurumlarında geçirmektedirler. Bu durumda eğitim kurumlarının, eğitim süresince tecrübe edilen fiziksel, psikolojik, sosyal vb. problemlerin çözümünde öğrencilere destek olması ve ayrıca hayat boyu karşılaşılabilecek muhtemel problemlerin çözümünde kullanacakları bilgi ve açıklamaları içeren öğrenme süreçlerini sağlaması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin durumunun, ihtiyaç ve problemlerinin gündeme alınmasının gerekliliği, *öğrenciye görelilik* ilkesi etrafında günümüzde eğitimin her aşamasında dile getirilen bir hakikattir. *Hazırbulunuşluk* ve *ihtiyaçlar* olmak üzere iki önemli unsur barındıran bu ilke, öğrencinin yaşadığı ve yaşaması muhtemel problem ve kriz durumlarının eğitim programlarına alınması gerekliliğinin altını çizer. Buna göre öğrencinin durumuna hitap etmeyen unsurlar, onun için bir anlam taşımaz ve öğrenme süreçleri için bir engel teşkil eder. Dolayısıyla okul, hayata hazırladığı gibi hayatın ta kendisi de olmalı (Tosun, 2014:122), öğrencinin şimdiki ve gelecekteki muhtemel problem ve ihtiyaçları, eğitim ortamlarında ciddiye alınmalıdır.

Öğrencilerinin tecrübe ettikleri problem durumları, gelişim dönemlerine özgü kişisel ya da kişilerarası problemler olabileceği gibi sevilen birinin ölümü, hastalık vb. gibi hayatın sınır durumlarında yaşadıkları krizler de olabilir. Bunlara ek olarak, hız, tüketim, medya gibi çağa özgü unsurların etkisi, hayatın anlamı ve değerler noktasındaki krizleri arttırmakta ve böylece öğrencilerin yaşadıkları problemlerin kategorileri gitgide çeşitlenmektedir.

Din eğitimi, kriz ve problemlerinin çözümünde ve bu çözüm için gerekli açıklayıcı bilgilerin sağlanmasında önemli vazife gören/görmesi gereken bir alandır. Çünkü din, insanın yaşadıklarına bir anlam ve açıklama bulmasında en güçlü referans çerçevesidir. Öte yandan din eğitimi, insan varlığının bütünü ile ilgilenme ve insan hayatını bütünlük içinde ele alma noktasında (Bilgin, 1988: 28) herhangi bir bilim alanından daha fazla imkana sahiptir.

Din eğitiminin hayat problemlerinin çözümünde bir işlev görmesinin gerekliliği, din eğitimine dair tanımlarda da ifade bulunmaktadır. Bilgin'e göre (1988:27,28) din eğitimi bilimi, insanların hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri, dini anlayış ve yaşayışla ilgili teorik ve pratik problemleri araştırır, inceler, çözümler üretmeye, geleceğe yönelik teoriler geliştirmeye çalışır. Cebeci'nin (1996:28) "Dinden gelen bilgilerle eğitim biliminin verilerini birleştirerek, insanların Allah'ın iradesine uygun kişiler olarak yetişmelerinde katkıda bulunacak çalışmalar yapan ve onları hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili teorik ve pratik çözümler bulmaya çalışan bir bilim" şeklindeki tanımı da söz konusu işlevi vurgulamaktadır. O halde din eğitimi, bu hedefleri gerçekleştirmek için etkili ve uygun metotlar bulmak zorundadır. Nitekim hayatla başa çıkmada yardımcı olacak dinî muhtevanın öğrenciye sunumunda yeni ve etkili yöntemlere olan ihtiyaç, günümüz din eğitimi literatüründe sıklıkla dile getirilen bir durumdur. Son yüzyılda psikolojide ve eğitimde kullanılan problem odaklı yeni ve etkili yöntemlerden biri olan bibliyoterapi, bu manada din eğitimine yardımcı bir yöntem olabilir.

Bibliyoterapi, uygun amaç ve hedefler doğrultusunda seçilmiş kitapların rehber eşliğinde okunduğu bir aktivite programıdır (Olsen, 1975: 424). *Kitap okuyarak iyileşme* anlamına gelen bibliyoterapi terimi, ilk kez 1930'larda kullanılmıştır. İnsanoğlunun kitapla kadim bir geçmişi olduğunu düşündüğümüzde bibliyoterapinin bu geçmişi ve kitapların insan ruhu üzerindeki etkisini modern dönemde yeniden hatırlatan bir metot olduğu söylenebilir. Nitekim Callaghan (1949:1) okuma eyleminin kendisi kadar eski olan bibliyoterapiyi "eski bir konseptin yeni bir terimle dile getirilmesi" olarak ifade etmiştir.

Bibliyoterapinin ilk bileşeni olan kitapların (yazılı metinlerin), insanlık tarihinde büyük önemi ve etkisi olmuştur. Dinlerin merkezindeki Kutsal Kitaplar tarihin akışını değiştirmiş ve düşünürlerin farklı devirlerde yazdıkları kitaplar toplumsal değişimlere neden olmuştur. Toplumsal etkilerinin yanısıra kitaplar, kişilerin bireysel tarihlerinde de değiştirici ve dönüştürücü işlev görmüşlerdir. Kitabın insan üzerindeki tesirine delil teşkil eden yakın dönemli şu örnekler, konumuzun çerçevesini çizmede fayda sağlayacaktır. Meşhur İslam ve Tasavvuf araştırmacısı Annemarie Schimmel, ilmî hayatının büyük bir kısmını tasavvufa ve Müslüman kültürüne hasretmesinin sebebini bir kitapta gördüğü bir cümleye bağlamıştır. Bir hastalık sebebiyle vaktini yatakta masal kitabı okuyarak geçirdiği çocukluk günlerinden birinde bir masal

seçkisinde gördüğü “İnsanlar uykudadırlar, ölünce uyanırlar.” cümlesi gönlünde yer edinen Schimmel, Peygamber (a.s)’a ait olduğunu on yıl sonra öğreneceği bu sözün peşi sıra önce gönlüyle sonra kalemiyle yollara revan olduğunu ifade etmektedir (akt. Nihayet Dergisi, 2017: 89). Dostoyevski’nin Karamazov Kardeşler romanı, Kohlberg’in ahlak teorisini oluşturmasında etkili olmuştur (Dobbert ve Mackey, 2015: 131). “Kelimeler canlıdır. Hayvandan ve insandan daha canlı. Kendi kendine ölmezse onu öldüremeyiz.” ifadesinin sahibi Peyami Safa (2016:294), kelimenin ve içinde binlercesini barındıran kitabın gücüne işaret etmektedir.

Bibliyoterapinin ikinci bileşeni olan *terapi*, kelimelerin iyileştirici etkisini vurgulamaktadır. Tarih boyunca sözlü ve yazılı dil, kültürel mirası aktarma, sosyal, ahlâkî ve manevî davranış örnekleri sunma işlevinin yanısıra tedavi amaçlı da kullanılmıştır. Kelimeler, sıkıntılı ruhları iyileştirmek, insanların duygusal iyi hallerini teşvik etmek için etkili araçlar olmuşlardır (Jack ve Ronan, 2008: 162). Sokrates, kendisine baş ağrısı şikâyetiyle gelen bir gence bedeni iyileştirmek için ruhun iyileştirilmesi gerektiğini, ruhun ise etkileyici sözlerle tedavi edileceğini, etkileyici sözün de güzel kelimeler olduğunu ve bu kelimelerin ruhta doğurduğu bilgeliğin bedeni sağlıklı kıldığını söylemiştir. “Hastalıkların tedavisinde en büyük yanlılık, ruh ve beden için ayrı doktorlar olmasıdır, halbuki bu ikisi birbirinden ayrılamaz” (Platon, 2013: 303). Aristoteles hem kendinin hem öğrencilerinin içindeki iyileştirici duyguları canlandırmak için kitaplardan istifade etmiştir (akt. Afolayan, 1992:139). Tarih boyunca tüm kültürlerde sözlü ve yazılı hikâyeler, ders vererek iyileştirmek amacıyla kullanılmıştır. Her hikâyesi bir kıssadan hisseye ya da hikmetli bir sözle biten ve iki bin yıldır anlatılan Ezop Masalları bunun bir örneğidir. Heath, Smith ve Young’a göre (2017: 550) bu hikâyelerin hala yaşamalarının sebebi, insanlık hafızasında kolayca muhafaza edilmeleri, ihtiyaç halinde kolayca hatırlanmaları ve böylece okuyucu-dinleyici üzerinde rahatlatıcı bir etki görmeleridir.

Antik Yunan’da Teb Kütüphanesi’nin kapısında “ruhun iyileşme yeri” yazması, kitaplardan terapötik olarak faydalanmayı hedefleyen bibliyoterapinin tarihsel kökenlerinden biri olarak görülmektedir (Yılmaz, 2014:169). Kütüphanenin ve onu oluşturan kitapların insan ruhundaki tesirleri, yazar ve düşünürlerin sözlerinde de ifade bulmuştur. Shakespeare (ö.1616) “Gel kütüphanemden dilediğini seç ve kederini bertaraf et” cümlesiyle kitapların teskin edici etkisine dikkat çekmiştir (akt. Afolayan, 1992:139). 16. yüzyılda yaşamış bir Osmanlı şairi olan Abdullatif

Çelebi (ö.1582), kütüphanesindeki her kitap için şöyle demiştir: “bütün dertleri defeden hakikî ve müşfik dost” (Manguel, 2013:7). 1272’de Kâhire’deki el-Mansûr Hastanesi’nde, tedavi yönteminin bir parçası olarak Kur’ân-ı Kerîm’den bölümlerin okunmuş olması da (Yılmaz, 2014:169) bibliyoterapiye temel teşkil eden bir diğer tarihî uygulama olarak görülmektedir.

Kitapların terapötik potansiyeline dair farkındalık, okuma eyleminin kendisi kadar eski olsa da buna dair sistemli çalışmalar 18. yüzyılın sonlarında Avrupa’da, 19. yüzyılda ise Amerika’da görülmüştür. Tıp doktorları ve kütüphanecilerin iş birliği ile iyileştirme özelliğine sahip olduğu düşünülen kitaplar ciddi ruhsal sıkıntılar yaşayan bireylerle klinik ortamlarda buluşturulmuştur (Jack ve Ronan, 2008: 64). Bu süreç ilk kez 1913 yılında ‘bibliyoterapi’ olarak kavramsallaştırılmıştır (Crothers, 1916: 292). İlerleyen yıllarda bibliyoterapi, tıbbi ortamların dışında, hayatın normal akışı içerisinde karşılaştıkları sıkıntıların çözümüne yardımcı olmak için farklı yaş gruplarındaki insanlarla da kullanılmaya başlamış ve böylece *linik bibliyoterapi* ve *gelişimsel bibliyoterapi* olarak iki kol oluşmuştur (Jack ve Ronan, 2008: 170). Eğitim, gelişimsel bibliyoterapinin en yoğun uygulandığı alanlardan biri olmuştur.

Kitapların iyileştirme amaçlı kullanımını ifade etmek için çalışmalarda kimi zaman farklı isimlendirme ve kavramların da yer aldığı görülmektedir. Bu isimlendirmelerden bazıları özgün halleriyle şu şekildedir: “reading therapy, biblio-counseling, biblio-psychology, biblio-education, biblio-guidance, biblio-prophylaxis, biblio-diagnostics, library therapeutics, narrative therapy, literatherapy ve storybook guidance” (Pardeck, 2014: 2; Pardeck, 1995:84; Dirks, 2010: 8). Arapça literatürde ise kavram el-ilâc bî'l-kırâa şeklinde yer bulmuştur (Halîfe, 2000: 480). Şüphesiz bu farklı isimlendirmeler, kitap ve terapi kelimelerinin kapsamının genişliğinden ve ilişkili alanların çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Bibliyoterapiyle ilgili yapılan çalışmalarda *ruhsal hijyen* literatürüne (Tyson, 1948: 304) ve 2000’li yılların başlarından itibaren en büyük yayın kategorilerinden birini oluşturan *kişisel gelişim* kitaplarına da kimi zaman yer verildiği görülmektedir (Helliker, 2007).¹

Yukarıda yer verilen farklı isimlendirmelerin de işaret ettiği gibi bibliyoterapi, bazı alanlarla doğrudan ilişkilidir ve yöntemin başarısı için disiplinlerarası bir iş

¹ Son yıllarda kitabın yanı sıra farklı araçların da kullanılmasıyla bibliyoterapiyle bağlantılı yeni kavramlar üretilmiştir. Bilgisayar destekli girişimlerin ve sanal gerçeklik terapilerinin kullanıldığı internet bibliyoterapisi ve web-tabanlı bibliyoterapi bunların arasında sayılabilir (McCulliss, 2012: 30).

birliğinin gerektiğine dair genel bir kanaat bulunmaktadır. Kütüphanecilik, bunlar arasında sayılabilir. Kütüphanecilik, hem bibliyoterapi süreci için uygun kitapların belirlenmesinde hem de yöntem için kaynak sağlamada rehberlik edecek önemli yardımcı alanlardan biridir. Beyni fizyolojik ve işlevsel olarak tarif eden ve insan beyninin özellikle okuma ile ilgili bölümlerini inceleyen *nörobijoloji*, okuyucunun okuma sürecindeki psikolojisini, metni alımlamanın [reception] ön şartlarını, okuma materyalinin psikolojik yapısını ve etkisini inceleyen *edebiyat psikolojisi*, dil ve duygusal tecrübe arasındaki ilişkiyi inceleyen *psiko-linguistik*, bibliyoterapi yöntemi için önemli yardımcı disiplinlerdendir (Munzel, 1997: 106). Sanat terapisi, şiir terapisi ve yazı terapisi de bibliyoterapinin irtibatlı olduğu alanlar arasındadır (Cornett ve Cornett,1980:10).

Bibliyoterapinin bu disiplinlerarası karakteri, din olgusuyla ilişkisine de ışık tutmaktadır. Yöntem, din ve eğitimiyle birkaç yönden zorunlu olarak ilişkilidir. Kitabı merkeze alan bir yöntemin kadim bir kitap geleneğine sahip olan dinlerin tecrübesini göz ardı etmesi mümkün değildir. İnsanlık tarihinin kitaplarla olan geçmişı dinî-kutsal metinlerden ayrı düşünülemez. Bu metinler, birçok kitaba ve edebî metne ilham veren bir kaynak olmaları sebebiyle de bibliyoterapi araştırmalarına dahil edilmelidirler.

Bibliyoterapinin nihâi amacının içgörü sağlamak ve bir anlam bulmak olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda da dini geleneğin bibliyoterapi araştırmalarının dışında tutulamayacağı anlaşılır. Hayatın anlamı sorusuna güçlü cevapları ve kurtuluşa dair sözleri olan Kutsal Kitaplar, tarih boyunca insana rehberlik ederek iyileştirici etki göstermişler ve “en temel bibliyoterapi eseri” olmuşlardır (Engelhardt, 1985:8, akt. Munzel, 1997: 123-124). “Tanrının Onuru İnsan” kitabında Kemal Demirel (2004) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Hangi dinden olursak olalım tüm din kitaplarını sevmek ve saymak zorundayız. Bunun nedeni onların sadece eşsiz birer eser oluşları değil, milyarlarca insanın acı ve mutsuz günlerinde onlara umudu yaşatmış olmalarıdır”. Atalay (2011:45), dinî metinlerin, insanlara yüksek özgüven, kuvvetli sorumluluk duygusu ve musîbet durumlarıyla yüzleşme ve onlarla başa çıkma cesareti sağladığını aktarmaktadır. Bu nedenle psikolojinin ve eğitimin dinsel metinlerin özünde mevcut olan hikmetlere duyarsız kalmaması ve faydasını göz ardı etmemesi gerekir. Nitekim Kur’ân-ı Kerîm,

kendisindeki 'iyileştirici' etkiye vurgu yapan ayetlere sahiptir (bkz. Yunus 10/57, İsrâ 17/82).

Öğrenci için uygun kitabı seçme ve kitabın eğitimsel tutarlılığını belirleme noktasında da yöntemin din eğitiminden yardım alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Doğru kitapla, doğru kişiyi, doğru zamanda karşılaştırmak olarak tanımlanan bibliyoterapi, öğrenciyi gelişimine uygun kitaplarla buluşturmayı hedefler. Kitabın öğrenciye uygunluğu tespit edilirken eğitimde bütünlük ilkesi gereği çocuğun dinî gelişim basamaklarının da göz önünde bulundurulması gerekecektir.

Bibliyoterapi çalışmalarının dinî literatürü göz önünde bulundurması gerektiği gibi din eğitiminin de bibliyoterapi yöntemini gündemine almasını gerektiren bazı sebepler sıralamak mümkündür. Son yıllarda yapılan araştırmalar, gençlerin genel olarak din dersinden beklentilerinin kişisel hayatın sürdürülmesi, insan varlığının anlamı gibi problemler etrafında toplandığını göstermektedir. Tosun'a göre (2014: 126) bu durum, öğrencilerin kişisel dindarlıklarını kuvvetlendirmekten ziyade kendi hayatlarının üstesinden gelmede din eğitiminden bir yardım bekleyişi içinde olduklarını göstermektedir. Dinî muhtevayı öğrencinin durumunu merkeze alarak okumaya dair düşünceler, din eğitiminde *eğitimsel yaklaşım* olarak da nitelenen *dinden öğrenme yaklaşımı* etrafında da ortaya konmaktadır (Kaymakcan, 2014:95; Meydan, 2015: 276). Eğitim, her eksiği tamama erdiren bir faaliyet olmalıdır. O halde felaketler, ölüm, kayıp, yaşlılık, üzüntü ve hastalık gibi sınır durumlarda gündeme gelen, hayatın anlam ve gayesine yönelik sorulara cevap vermede oluşan boşluğu doldurmada, teskin ve teselli eden bir açıklamaya duyulan ihtiyacı gidermede özellikle din eğitimi, öğrenciye yardımcı olmalıdır. Nitekim insanları hayatın manasını aramaya çağırmak ve bu arayışı canlı tutmak, din eğitiminin temel vazifelerindedir (Cebeci, 2005: 32; Meydan, 2015: 266).

Öğrencinin yaşadığı problemlerin çözümü, manevi olarak güçlendirilmeleri ile ilişkili bir durumdur. Usta (1995: 30), eğitimi "manevi bir bakış açısından yoksun olanlara can kaynağından arklar açma sanatı" olarak tanımlamaktadır. Manevi olarak güçlendirilen öğrenci hayatın üstesinden daha kolay gelecektir. Sayar (2014:108), öğrencilerin iç alemlerini besleyip güçlendirmeyen eğitim ortamlarını "kaba güç tapınakları" şeklinde tasvir etmektedir. Öğrencinin manevi gelişimi ise "iç dünyanın keşfi", "içgörü", "içebakış", "kendini tanıma", "anlama", "anlamlandırma"

gibi süreçlere imkân veren ve “duygusal tecrübeleri” dikkate alan metotlara olan ihtiyacı gündeme getirir.

Çelikel'e göre (2014: 540) psikolojideki gelişmeler de din eğitiminde “anlamlandırmayı” öne çıkaran bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Davranışçı ve bilişçi yaklaşımlardan sonra gündeme gelen psikodinamik teoriler, öğrenmenin gerçekleşmesi ve davranışın şekillenmesinde çevresel faktörlerle birlikte iç dinamiklerin rolüne odaklanırlar. Davranış konusunda psikolojinin geldiği bu nokta, din eğitiminin görmezden gelemeyeceği kadar önemlidir. Din eğitimi süreçleri, varoluşsal bir anlamlandırmaya dönüşüyorsa eğer gerçek öğrenme ve dinî tecrübe gerçekleşecektir. Bu yüzden din eğitiminde dersler kendini tanıma ve kendini gerçekleştirme süreçlerini destekleyecek yöntemlerle işlenmelidir (Meydan, 2015: 297- 298).

Kitapla öğrenci arasında öğretmen yardımıyla dinamik bir ilişki kurmaya çalışan ve psikodinamik yaklaşımla temellendirilen bibliyoterapi yöntemi, bu anlamda din eğitimi için ümit vadeden bir yöntem olabilir. Çünkü “dağıtma”, “kendine yabancılaştırma”, “hız”, “dış resimlerin bombardımanı altında bırakma”, “anestetik etki” gibi kavramlarla özdeşleşen medya ve iletişim teknolojilerinin şekillendirdiği çağımızda kitap, “toplama ve terekküz”, “kendine aşinalık”, “sakinlik”, “iç resimler üretme”, “farkındalık ve uyanıklık” gibi süreçleri temsil etmektedir. Bu süreçler ise öğrencinin manevi olarak güçlenmesine ve problemlerini içinde keşfettiği güç ile çözüme kavuşturmasına yardımcı olacaktır. Kitap, insanın en aşına olduğu kadim bir bilgi aracı ve rehberdir. Yaratıcı, insan için kitapların önemli rol oynadığı bir tarih dilemiştir. Bu kitapların en önemlisi şüphesiz İlahi Kitap'tır. Din eğitimi, öğrencinin vahyi tanıyıp kavramasına, onu anlamlandırıp özümsemesine rehberlik etmek, bunu gerçekleştirmek için de vahiyle birlikte öğrencinin hayatını, ihtiyaçlarını ve problemlerini merkeze almak, anlamayı ve anlamlandırmayı öncelemek durumundadır.

Zikredilen hususlar dikkate alındığında, bibliyoterapi yönteminin din eğitimi bağlamında incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmüş, Türkiye’de bibliyoterapiyi din eğitimi bağlamında inceleyen bir araştırmacının yapılmamış olması da bu düşüncüyü pekiştirmiştir. Çalışmamız, bu düşünceden hareketle ortaya konmuştur. Bu amaçla başlangıçta, bibliyoterapinin din eğitiminin hedeflerini gerçekleştirmedeki etkisini ölçmek için bir tasarım oluşturularak deneysel bir uygulama yapılması, elde

edilen veriler doğrultusunda da mümkün metinlerin yer aldığı bir okuma listesinin hazırlanması planlanmıştır. Ancak araştırma süreci içinde, deneysel bir uygulama yapabilmek için öncelikle gerekli altyapının oluşturulması ihtiyacı kendini göstermiştir. Bu nedenle, bibliyoterapinin din eğitiminde uygulanmasının imkanını tartışan, yöntemi din eğitiminin dinamikleri içinde ele alan kuramsal bir çalışma yapılmasının daha isabetli olduğuna kanaat getirilmiştir. Din eğitimi uygulamalarında bibliyoterapi yönteminin imkânına dair kuramsal bir çerçeve oluşturmak ve bununla ilgili ilkeleri belirlemek bu çalışmanın amacıdır.

Yukarıda yer verilen açıklamalar doğrultusunda tez çalışmamızın temel problemini “Din eğitiminde bibliyoterapi yöntemini kullanmanın imkânı nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde ele alınan alt problemler ise şunlardır:

- Yöntem, eğitim ortamlarında hangi hedef ve şekillerde kullanım bulmuştur?
- Yöntemin din eğitiminde kullanımına dair bir zemin nasıl oluşturulabilir?
- Yöntem mevcut din eğitimi yaklaşım ve yöntemlerinin hangileriyle ilişkilidir?
- ‘Kitap’ vurgulu bir yöntemin din eğitimine katkısı nedir?
- ‘Terapötik’ bir yaklaşımın din eğitimindeki yeri nedir?
- Yöntem, din eğitiminde hangi hedef ve ilkelerle, nasıl kullanılabilir?
- Ne tür metinlerden faydalanmak mümkündür?

Çalışmamızda, din eğitimi araştırmalarında en güçlü tez olarak görülen disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmiştir (Tosun, 2014:59). Bu amaçla İlahiyat bilimlerinin, eğitim bilimlerinin, din bilimlerinin ve ayrıca edebiyat, psikoloji, felsefe alanlarının verilerinden istifade edilmiştir. Yukarıda zikredilen problem sorularına cevap verebilmek için ilgili literatür taranmış, elde edilen veriler açıklanmış, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bibliyoterapi literatüründe özellikle yöntemle ilgili genel bir çerçeve sunan ve eğitim bilimiyle ilişkili çalışmalara başvurulmuştur.

Araştırmamız, bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımının imkânını, belli bir din eğitim-öğretim programını, müfredatı veya eğitim kademesini merkeze alarak değil din eğitiminin genel kavramları çerçevesinde değerlendirmektedir. Bununla

birlikte araştırmamızdaki vurgular daha çok örgün öğretimdeki öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşmıştır.

Kitabın ve dolayısıyla okuma eyleminin, eğitim süreçlerinin hayatı unsurlarından birini oluşturduğu, edebiyatın zengin öğrenme imkânları barındırdığı ve bibliyoterapinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından uygulanabilecek bir yöntem olduğu bu araştırmanın temel varsayımlarıdır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında bibliyoterapi yöntemiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Yöntem 1916 yılında kavramsallaşmış olmasına rağmen Türkiye’de ilk kez 1969 yılında bir araştırmaya konu olmuştur. Yöntemle ilgili ilk makale 1969 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Ortopedi Bölümü kütüphanecisi Gülçin Altay tarafından yazılmış ve bibliyoterapinin hastane kütüphanelerinde nasıl etkin bir biçimde kullanılabileceği tartışılmıştır (Altay, 1969:4). Bu yıldan itibaren yapılan çalışmaları “genel bilgi ve çerçeve sunan çalışmalar”, “metinlerden hareketle yapılan çalışmalar”, “eğitim ortamlarıyla ilgili çalışmalar” ve “din bilimlerinde yapılan çalışmalar” başlıkları altında incelemek mümkündür.

Uğur Öner, 1987 yılında yazdığı “Bibliyoterapi” makalesinde yöntemle ilgili genel bilgi vermiş ve yöntemin anne-babası ayrılmış ve istismara uğramış çocuklarla nasıl kullanılabileceğini tartışmıştır. Öner, 2007’de yayınladığı aynı ismi taşıyan başka bir makalesinde ise bibliyoterapiyle ilgili verdiği kavramsal çerçeveyi genişletmiş ve öykülerin insan yaşamındaki önemine dikkat çekmiştir. Müge Yılmaz (2015) “Bilgi İle İyileşme: Bibliyoterapi” isimli yüksek lisans tezinde bibliyoterapinin Türkiye’de nasıl tanıtılabileceğinin ve bilgi yöneticilerinin bibliyoterapide nasıl yer alabileceğinin cevabını aramıştır. Sevinç’in (2019) “Ruh Sağlığını Okuma Yoluyla İyileştirme: Bibliyoterapi” isimli makalesi, bibliyoterapi konusunda yapılan son çalışmalardan biridir ve bibliyoterapinin tarihi, türleri ve aşamalarına yönelik bilgileri derlemeyi amaçlamıştır.

Bibliyoterapi ile ilgili genel bir çerçeve sunan zikredilen bu çalışmaların yanı sıra yöntemin etkinliğini belli bir eserden hareketle inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Aracı’nın (2007) “Sûfi Hikâyelerinin Kullanıldığı Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Bibliyoterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi” isimli yüksek lisans çalışması, bibliyoterapinin

işlevsel olmayan düşünceleri azaltırken kendini gerçekleştirme düzeyini arttırdığını ortaya koymuştur. 8 oturumda 20 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen deneysel araştırmada, bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş bibliyoterapi uygulamasıdır. Ak, Eşen ve Özdengül (2014), “Mevlâna Penceresinden Bilişsel Terapiler” başlıklı çalışmalarında psikoterapi uygulamalarında kendi kültürümüze ait eserleri ortaya çıkarmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Zeynep Ezgi Erdemir (2016) “100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Masallardaki Bibliyoterapik Unsurlar” başlıklı yüksek lisans tezinde 100 temel eser listesinden seçtiği masallarla bibliyoterapi yönteminin nasıl uygulanacağı konusunda önerilerde bulunmuştur. Erdemir, Eğilmez (2016) ile hazırladığı başka bir çalışmada ise Eflâtun Cem Güney’in “Evvel Zaman İçinde” isimli masal kitabını gelişimsel bibliyoterapi açısından incelemiştir. Semerci’nin (2018) “Mesnevi ve Bibliyoterapi” isimli yüksek lisans çalışması da bu minvalde başka bir örnektir. Bu çalışmada Semerci, psikolojik rahatsızlıkları ile başa çıkamayıp sağlık kuruluşlarına başvuran bireyler ile Mesnevi’de geçen hikâyeler yoluyla bibliyoterapi uygulaması yapmış ve araştırma sonuçlarını manevi danışmanlık ve rehberlik alanında kullanılmasına örnek teşkil etmesi amacıyla yorumlamıştır.

Eğitim ortamlarında, özellikle rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak yapılan çalışmalar ise ülkemizde yapılan bibliyoterapi araştırmalarının büyük kısmını teşkil etmektedir. Öner ve Yeşilyaprak’ın (2006) II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’ndaki “Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma” isimli tebliğleri, Yeşilyaprak’ın (2009) Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’ndaki “Bibliyoterapi: Okuma İle Sağaltım” isimli tebliği, Öncü’nün (2012) “Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması” isimli makalesi ve Bulut’un (2010a) “Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenler Tarafından Kullanılması” çalışması, bibliyoterapi yöntemini rehberlik amacıyla kullanmak isteyen psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için bir rehber niteliğindedir. Bulut (2010b), başka bir çalışmada ise bibliyoterapinin yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada nasıl kullanılabileceğini tartışmıştır. Uçar (1996), “Orta Öğretim Rehberlik Hizmetlerinde Edebiyat Eserlerinden Yararlanma” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Başkent Lisesi’nin rehberlik servisine farklı sıkıntılarla başvuran 12 öğrenciyle yapılan psikolojik danışmada edebiyat eserlerinin kullanımını incelemiş ve yöntemin okullarda uygulamak için uygun olduğu sonucuna varmıştır.

Bibliyoterapinin öğrencide belli bir kazanımın sağlanmasında veya bir problemin çözümünde yardımcı olarak kullanılmasıyla ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Bilge Yılmaz (2002), “Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde deney ve kontrol gruplarındaki 12’şer lise öğrencisi ile yaptığı deneysel araştırmanın sonuçlarına yer vermiştir. Buna göre anne-baba ile çatışma düzeyini düşürmede bibliyoterapinin etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Turan (2005), “Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemlerini Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma” isimli makalesinde söz konusu çocukların problemlerini çözmede bibliyoterapi yöntemini kullanmak isteyen öğretmenler ve veliler için yol gösterici bir örnek ortaya koymaya çalışmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini Türkyılmaz (2013), “The Effect of The Juvenile Fiction on the Reading Skills of Junior High School Students” isimli makalesinde bibliyoterapi bağlamında deneysel olarak incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında 24 öğrencinin yer aldığı çalışmada öğrenciler, beş kurgu edebiyat eseri okumuşlardır. Bulgular, deney grubunun okuma tutumlarının ve okuma becerisi puanlarının olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiğini ancak anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediğini ortaya koymuştur.

Karagöz’ün (2015) “Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı” isimli çalışması, bibliyoterapinin kendilik değerini korumada işlevsel açıdan nasıl kullanılabileceğini ele almıştır. İter (2015) “Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında bibliyoterapinin öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan diğer bir çalışma, Kurt’un (2018) “Bibliyoterapi Yönteminin Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Empati Düzeyine Etkisi” isimli yüksek lisans tezidir. 2.sınıf düzeyinde 9’u deney 8’i kontrol olmak üzere toplam 17 öğrenci ile 40 dakikalık 8 oturumda gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulamasından elde edilen bulgular, üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyinin artırılmasında bibliyoterapinin etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Arıcan ise (2019), bibliyoterapinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisini tespit etmeye çalışmış ve elde ettiği bulgular

bibliyoterapi temelli aile eğitim programının ebeveynlik farkındalığını arttırdığını ortaya koymuştur.

Özan ise (2017) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bağlamında bibliyoterapiyi incelemiştir. “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasının sonuçları, bibliyoterapi programının söz konusu çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığını ortaya koymuştur. Koçak (2017), “Sınıf Yönetiminde, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Çocukların Tanınması Üzerine Bibliyoterapik Bir Çalışma” isimli makalesinde, bu bozukluk konusunda eğitim yöneticilerini ve öğretmen adaylarını bilgilendirmek amacıyla “Çalığışu” romanını bibliyoterapötik olarak incelemiştir.

Bibliyoterapinin okul eğitim programlarında ve ders etkinlikleri çerçevesinde nasıl uygulanabileceğiyle ilgili sınırlı çalışmalardan biri Taşcılar’ın (2012) “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi” isimli makalesidir. Bibliyoterapinin sınıf ortamında öğretmenler tarafından da kullanılabileceği görüşünün savunulduğu makalede buna ilişkin ilkelere ve uygulamalara yer verilmiştir. İnan ve Erkuş (2018) ise bibliyoterapiyi ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin matematik başarı ve tutumlarına etkisi bağlamında incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile yürüttükleri çalışmada elde edilen veriler, yöntemin öğrencilerin ön yargı, korku ve algılarını olumlu yönde değiştirdiğini ve derse karşı ilgi, istek ve genel uyarılmışlık düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönemle ilgili yapılan tek çalışma Akgün ve Benli’nin (2019) bu dönem çocukları ile bibliyoterapi kullanımını kuramsal olarak değerlendirdiği “Okul Öncesi Dönem Çocuklarla Bibliyoterapi: Bir Uygulama Örneği” isimli makaledir. Araştırmacılar, Feridun Oral’ın (2017) “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” isimli resimli kitabıyla bir uygulama örneği hazırlamışlardır.

Din bilimlerinde ise bibliyoterapiyle ilgili çalışmaların daha çok din psikolojisi alanında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Atalay’ın (2011), bibliyoterapinin kapsamının felsefi ve dinî metinleri de içine alacak şekilde genişlemesi gerektiğini tartıştığı “Dinsel Metin Okuyarak Psikolojik Zorluklarla Başa

Çıkmak: Bibliyoterapinin Kapsamını Genişletmek” isimli makalesidir. Belen (2014), “Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi Tekniği ve Uygulanması” isimli doktora tezinde kültürümüzde bibliyoterapi tekniğinin nasıl uygulanabileceğine dair teorik bir çerçeve oluşturmuş ve manevî metinlerle yapılandırılmış bibliyoterapi uygulamasının algılanan stres seviyesi, dinî başa çıkma ve Allah tasavvuru üzerindeki etkisini incelemiştir. 24’ü deney, 24’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 kadının katıldığı 12 oturumda, manevî metinlerle yapılandırılmış bibliyoterapi uygulamıştır. Bulgular, bibliyoterapinin algılanan stres düzeyinin düşmesinde, olumlu dinî başa çıkma düzeyinin artmasında, olumsuz dinî başa çıkma düzeyinin düşmesinde, olumlu Allah tasavvuru düzeyinin yükselmesinde ve olumsuz Allah tasavvuru düzeyinin düşmesinde anlamlı derecede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda zikredilen çalışmalara baktığımızda Türkiye’de bibliyoterapiyle ilgili araştırmaların 2000’li yıllarda artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunlar arasında eğitim alanı ile ilişkili olanların çoğunlukla rehberlik hizmetleriyle ilgili olduğu, din bilimleri alanında ise konunun din psikolojisi tarafından manevi danışmanlık bağlamında ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de bibliyoterapinin ders etkinlikleri çerçevesinde kullanımıyla ilgili az sayıda çalışma olduğu gibi din eğitiminde kullanımıyla doğrudan ilişkili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uluslararası literatüre bakıldığında ise bibliyoterapi ve din eğitimi konusunda çok az sayıda çalışma bulunduğu görülmüştür. Ulaşabildiğimiz en kapsamlı çalışma, Friedhelm Munzel’in (1997) “Bibliotherapie und Religiöses Lernen” [Bibliyoterapi ve Din Eğitimi] başlıklı doktora tezidir. Bu çalışmada Munzel, Hristiyan teolojisinden yola çıkarak yöntemin din eğitiminde kullanımı için bir zemin oluşturmaya çalışmıştır. Ayrıca Astrid Lindgren’in “Mio Mein Mio” kitabını da bibliyoterapötik olarak din eğitimi bağlamında incelemiştir.

Bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımıyla ilgili yeterince çalışmanın olmadığı ve dinî metinlerin bibliyoterapi uygulamalarında çok az yer bulduğu görülmüştür. Yöntemden din eğitiminde nasıl istifade edilebileceğini ele alan, buna dair ilkeler ortaya koyan ve yöntemin din eğitimindeki etkinliğini ölçen kuramsal ve deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu aşikârdır. Tez çalışmamızın zikredilen konulardaki eksikliği gidermeye katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Bu araştırma, bibliyoterapi literatürüne katkıda bulunacak olması, öğrenci merkezlilik, bütüncül yaklaşım, bireysel farklılıkları dikkate alma gibi güncel eğitim yaklaşım ve ilkelerinin birçoğunu kucaklayan bir yöntemi incelemesi, eğitimde

kitabın, okumanın ve edebiyatın yerini hatırlatması ve bibliyoterapinin din eğitiminde kullanılabilirliğini Türkiye’de tartışan ilk çalışma olması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmamızın birinci bölümünde tarih, tanım, temel kavramlar gibi bilgilere yer verilerek bibliyoterapiyle ilgili kavramsal çerçeve çizilmiştir. İkinci bölümde gelişimsel bibliyoterapinin ortaya çıkışı, eğitim ortamlarında kullanım amaçları ve uygulama aşamalarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Gelişimsel bibliyoterapinin sınıf ortamında nasıl uygulanacağı ile ilgili çalışmalar, dağınık bir görüntü sergilediğinden bu bölümde yöntemin çerçevesini çizmeye ihtiyaç duyulmuş ve uygulama aşamaları, uyulması gereken ilkelerle birlikte ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise bibliyoterapinin din eğitimine katkısı tartışılarak kavramsal bir zeminin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bibliyoterapinin bileşenleri ve kapsamı din eğitimi literatürü içerisinde değerlendirilmiş, ilkelere, sınırlılıklara ve mümkün metinlere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

20.yüzyılın başlarında bir kavram olarak gündeme gelen ve başlangıçta hem tanım hem de uygulamada dağınık bir görüntü sergileyen bibliyoterapinin metodolojisi, gerçekleştirilen kuramsal ve deneysel araştırmalar sonucunda zamanla daha net bir çerçeveye oturmuştur. Bu bölümde bibliyoterapinin kuramsal çerçevesi, tanımı, bir yöntem olarak gelişimi ve metodolojisi başlıkları altında incelenerek ortaya konacaktır.

1.1. BİBLİYOTERAPİNİN TANIMI

Bibliyoterapinin tanımı, tarihsel süreç içinde uygulama alanına göre gelişen ve değişen bir seyir göstermiştir. Yunanca kitap anlamına gelen *biblion* ya da *biblos* ve terapi anlamına gelen *therapeia* kelimelerinden türetilmiş olan bibliyoterapi, kelime anlamıyla *kitaplar yoluyla tedavi etme* anlamına gelmektedir (Callaghan,1949:3). Kelimeyi ilk defa kullanan Crothers (1916: 292) bibliyoterapi için “hem kurgu hem kurgu olmayan belli edebî metinlerin çeşitli rahatsızlıklar için iyileştirici olarak tavsiye (reçete) edildiği bir süreç” tanımını yapmıştır. Bu tanımda Crothers, rahatsızlıkların çeşitleriyle ilgili genel bir ifade kullanmış olmasına karşın metinleri kurgu ve didaktik olarak ikiye ayırmıştır.

Sclabassi (1973: 72; akt. Piercy,1996:13) bibliyoterapiyle ilgili literatürü inceleyerek bibliyoterapi kavramlarını ve tanımlarını açıklığa kavuşturmaya çalışmış ve bibliyoterapinin genellikle hedeflere göre tanımlandığını ifade etmiştir. Bu hedefleri ise *zihinsel, sosyal, duygusal ve davranışsal* hedefler olarak sıralamıştır. Ancak genel olarak tanımların medikal-klinik ve gelişimsel-önleyici olarak iki ana kategoride yapıldığını söylemek mümkündür (Lindeman ve Kling, 1968:36). Medikal-klinik tanımlarda yöntemin ciddi psikolojik rahatsızlıkları olan bireylerle, gelişimsel-önleyici tanımlarda ise bir hayat problemiyle karşılaşmış normal bireylerle kullanımı öne çıkmaktadır. Kimi tanımlar ise bu iki boyutu da ihtiva etmektedirler.

Bibliyoterapiyle ilgili ilk bilimsel tezi yazan Shrodes (1950: 335; akt. Lindeman ve Kling, 1968: 36), “okuyucu ve edebiyat ürünü arasında –kişilik değerlendirmede, uyumunda ve gelişiminde kullanılabilecek – dinamik bir etkileşim

süreci” ifadesiyle bibliyoterapinin ilk bilimsel ve açıklayıcı tanımını yapmıştır. Gelişimsel-önleyici bu tanımın kapsamını Shrodes şöyle açıklamaktadır:

“Bu tanım bize bibliyoterapinin yabancı, gizemli değil, bir grupta herhangi bir çocukla çalışan herhangi bir edebiyat öğretmenin de ilgi ve yetki alanında olan bir aktivite olduğunu gösterir. Her öğretmenin usta bir terapist olması ya da çocuğun klinik tedaviye ihtiyaç duyacak derecede uyumsuz olması gerekmez. Daha ziyade her öğretmenin kitap okumanın çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olması gerektiğini ve uyumla ilgili gelişimsel problemlerini çözmede çocukların çoğuna edebiyat yoluyla yardım edebileceğini varsayar.”

Bibliyoterapi kelimesinin yer aldığı ilk sözlüklerden biri olan DorLand’s Illustrated Medical Dictionary (1941), bibliyoterapi için medikal-klinik bir tanım yapmıştır: “Sinir hastalığının tedavisinde kitapların kullanılması ve okunması” (akt. Cornett ve Cornett,1980:6). Webster Third International Dictionary (1961) ise bibliyoterapiyi: “seçilmiş okuma materyallerinin tıp ve psikiyatride terapötik yardımcıları olarak kullanılması; ayrıca kişisel problemlerin çözümünde yönlendirilmiş okuma yoluyla rehberlik” olarak tanımlamıştır (akt. Thomas,1967:21). Tanımın birinci kısmı medikal/klinik ikinci kısmı ise gelişimsel/önleyici bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Webster’in bu tanımının biri bilimsel diğeri informal bir teknik olarak iki yaklaşım önerdiği de söylenebilir (Lindeman, Kling, 1968: 36).

Amerikan Kütüphane Birliği’nin (ALA) oluşturduğu bibliyoterapi komitesi, 1961 yılında kütüphanecilerin, psikiyatristlerin, eğitimcilerin ve sosyologların doldurduğu anketler sonucu bibliyoterapi için şöyle bir tanım belirlemiştir: “Duygusal ve diğer problemlerin tedavisi için bir doktorun rehberliğinde planlanan, yürütülen ve kontrol edilen, okuma materyallerini içeren bir aktivite programı” (Thomas,1967:21). Rubin ise (1979: 239) okuma materyalinin içeriğini ayrıntılandıran bir tanım yapmıştır: “kurgusal ya da didaktik, basılı veya basılı olmayan bir metnin tecrübe edilip bir uygulayıcı yardımıyla tartışıldığı, medyanın interaktif süreçlerine ve onu tecrübe eden insanlara dayalı bir aktivite programı”. Rubin, bu tanımında kurgusal ve didaktik vurgusu yapmış ve medya kelimesini tercih ederek bibliyoterapi uygulamasında kullanılacak materyalin kapsamını genişletmiştir. Landreville ve diğerlerinin (2001; akt. Yılmaz, 2014:173) tanımında ise bibliyoterapinin yardımcı bir yöntem olduğuna dikkat çekilmektedir: “duygusal ve fiziksel problemlerin tedavisinde kitapların okunmasını gerekli kılan, diğer terapilere yardımcı bir yöntem”. Yeşilyaprak (2009), bu kavramı dilimize uyarlamış ve bibliyoterapi yerine ‘okuma yoluyla sağaltımı’ kullanmayı tercih etmiştir. Yılmaz (2014: 174), kitap okuyarak

iyileşme anlamına gelen bibliyoterapidaki 'kitap' kelimesini 'bilgi' şeklinde genişleterek şöyle bir tanım yapmıştır:

"(...) günümüzün gelişen teknolojisi ve bilgi kaynakları düşünüldüğünde tanımı daha anlamlı ve kapsamlı kılmak için "bilgi ile iyileşme" olarak sunmak daha doğru olacaktır. Bibliyoterapiyi, "bireylerin, bilgi ihtiyacının farkında olması, hangi bilgiyi, nereden ne şekilde elde edeceğini bilmesi, elde ettiği bilgileri ne şekilde analiz etmesi ve kullanması gerektiğini bilmesi, bilgiyi kullanması, son olarak tüm aşamaları ve sonuçları değerlendirmesi sonucu, sorunları hayatlarını zorlaştıran bir yapı değil aksine geliştiren bir yapı olarak dönüştürme yeteneğini edinmesi" şeklinde tanımlayabiliriz."

Bibliyoterapiyle ilgili oldukça genel tanımlar da yapılmıştır. Lundsteen'in (1972; akt. Cornett ve Cornett,1980:7) slogan niteliğindeki "doğru problemle ilgili doğru kitabı, doğru çocuğa, doğru zamanda vermek" tanımı bibliyoterapiyi açıklamak için en çok kullanılan ifadelerden biri olmuştur. Lones ise (2006: 24) daha somut bir şekilde örneklendirerek bibliyoterapinin kapsamını şöyle ifade etmektedir:

"Bibliyoterapi nedir? Depresyonla mücadele eden birine bir kişisel gelişim kitabı vermek mi? Bir kitabı birlikte çalışarak bir üçüncü sınıf öğrencisine problem-çözme yeteneklerini öğretmek mi? Diyabet hastalığına yakalanan bir çocuğun durumunu kabullenebilmesine yardımcı olmak için bir hemşirenin kitapları kullanması mı? Bu durumların hepsine "evet" diyebiliriz. Bibliyoterapiyle ilgili literatür –ister kontrol grupları kullanılarak yapılan niceliksel araştırma çalışmaları, ister anektod şeklinde anlatılar, isterse kitapların etkinliği ve gücüyle ilgili ifadeler olsun- tek bir sonuca işaret etmektedir: kitaplar bir değişim gerçekleştirebilirler ve gerçekleştirirler."

Bibliyoterapinin tanımlarında şu unsurların ortak olduğu söylenebilir: İnsanın çözmesi gereken bir problem ya da kazanması gereken bir gelişimsel hedef söz konusudur; bireyin bu problemi çözebilmesi için kendini ve sorununu tanıması gerekir; kitaplar yoluyla bibliyoterapi sorunun tespiti ve çözümüne yardımcı olabilir; bibliyoterapi bir uygulayıcının rehberliğinde gerçekleşir; diğer yöntemlere yardımcı bir yöntemdir; bu sürecin sonunda okuyucu kendi yaşantısında karşılanmamış bir ihtiyaçla ilgili düşüncesinde bir değişim tecrübe eder.

1.2. BİBLİYOTERAPİNİN BİR YÖNTEM OLARAK GELİŞİMİ

Okumanın insan duygularını, tavır ve davranışlarını değiştirebileceğine dair inanç, okumanın kendisi kadar eski olup kitaplar önceden beri terapötik amaçlarla kullanılmış olsa da kitapların kişilik ve zihinsel uyum üzerindeki etkisine dair bilimsel araştırmalar bibliyoterapi başlığı altında ilk kez 20.yüzyılda yapılmıştır (Narang, 1975: 2; Hoopes,1989: 1). Tıp, psikoloji, kütüphanecilik, sosyal hizmet, eğitim gibi farklı alanlarda kimi zaman iş birliğiyle yürütülen çalışmalar, bibliyoterapinin bir yardım ve eğitim yaklaşımı olarak gelişmesine katkı sağlamıştır. Bibliyoterapinin

tarihsel süreç içinde bir yöntem olarak gelişimini belli başlıklar altında ele almak mümkündür.

1.2.1. Bibliyoterapinin Tarihsel Kökenleri

Çalışmalarda bibliyoterapinin köklerinin Antik Yunan'a dayandığı ve 'kelimelerin' terapötik değeriyle ilgili farkındalığın M.Ö ikinci binyıla kadar uzandığı ifade edilmektedir. Dönemin ünlü hekimlerinin yetiştiği, su ve diğer tedavi yöntemlerinin uygulandığı, dünyanın ilk psikiyatri hastanesi olarak bilinen Bergama Asklepionu'nun girişinde 'ölümün girmediği yer' yazan bir kütüphaneye sahip olduğu aktarılmaktadır (Yılmaz, 2014: 169). Yunan tarihçi Diodorus Siculus, Firavun II. Ramses'in Kutsal Tebe kütüphanesinin girişinde "insan ruhunun iyileştiği yer" yazısının yer aldığını bildirmektedir (akt. Nichani, 2016:1). Tebeliler, kıymetleri sebebiyle kitapları el üstünde tutmuşlar ve kütüphaneleri iletişim, eğitim, tefekkür, terapi ve dinlenme amaçlarıyla kullanmışlardır (Schrank ve Engels, 1981: 143). Kitapların insan ruhunun ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olduklarına dair inancın örneklerinden bir diğeri de M.Ö yaklaşık 300'de kurulan İskenderiye kütüphanesinin girişinde yer alan *ruh için şifa* (Jack ve Ronan, 2008: 162) ya da *ruhun gıdası* (Narang,1975: 2) şeklinde tercüme edilebilecek yazıda görülmektedir. İsviçre'nin Saint Gall şehrindeki orta çağa ait Abbey kütüphanesinde de Yunanca benzer bir ifade yer almaktadır: *ruhun ecza dolabı* (Cornett ve Cornett, 1980: 9). Bu ifadeler, bilgi aktarımı fonksiyonuna ek olarak kitabın antik çağlardan beri terbiye etme [erbauung] ve iyileştirme gücüne sahip olarak görüldüğünün delilleridir (Munzel, 1997: 27).

Munzel (1997:124), Orta Çağ'ın önemli düşünür ve ilim adamlarından olan Yahudi filozof ve tıpçı Moses Maimonides'in (m.1135-1204), tıp eserlerinde edebiyatın terapötik ve diyetetik gücünü vurguladığını aktarmaktadır. Kitaplardan terapötik amaçlarla istifade edilmesinin yine Orta Çağ'dan bir diğeri ise Mısır'daki bir uygulamadır. 1272 yılında Kahire'deki el-Mansûr hastanesinde Kur'ân-ı Kerîm'den bölümler tedavilerinin bir parçası olarak hastalara okunmuştur (Jack ve Ronan, 2008:164).

Modern dönemde ise kitapların tedavi amaçlı kullanımına yönelik ilk uygulamalar -başlangıçta bibliyoterapi olarak isimlendirilmese de- Avrupa ve Amerika'daki akıl hastanelerinde başlamıştır. 18.yüzyılın ikinci yarısında Avrupa'da o zamanın tabiriyle 'deli' addedilen insanların tedavisi için insanın tabiatına daha

yakın metotlar savunulmuş ve fiziksel/tıbbi tedaviye ek olarak manevî tedavi gündeme gelmiştir. Kitap okuma etkinliği bu terapi yöntemlerinden biri olarak kurumsal hale gelmiş ve 18.yüzyılın sonuna doğru Avrupa'daki birçok psikiyatri hastanesinde kütüphaneler kurulmuştur (Jack ve Ronan, 2008:64). Kitapların hastanelerde terapötik amaçlarla kullanımı 19. Yüzyılda Amerika'da da yaygınlaşmıştır (Cornett ve Cornett,1980:10).

Amerika'da psikiyatrinin kurucusu kabul edilen Benjamin Rush, 1802'de verdiği bir konferansta "bir hastanedeki hastaların tesliyesi ve eğitimi için, küçük bir kütüphanenin mutlaka hastane donanımının bir parçası olması gerektiğini" ifade etmiştir (McCulliss, 2012:24). Bush, dinî ve ahlâkî metinler dışındaki metinlerin de tedavide kullanılabilceğini savunarak iki okuma kategorisi belirlemiştir. Birinci kategoride eğlence sunması amaçlanan seyahatnâme ve roman gibi metinler, ikinci kategoride ise felsefî, ahlâkî, dinî, güncel vb. konularda bilgi sağlaması amaçlanan kitaplar yer almıştır (Jack ve Ronan, 2008:164). Bu kategoride Benjamin Rush ve diğer tıp doktorları, hastalara reçete olarak İncil'e ve diğer dinî metinlere de yer vermişlerdir (Cornett ve Cornett,1980:10). Charles Dickens "Amerika Notları" (1842) kitabında bir akıl hastanesine yaptığı ziyareti anlatmakta ve orada müşahade ettiği dinlence uğraşlarına katılan ve kitap okuyan hastalardan bahsetmektedir (McCulliss, 2012:24).

Rush, tedavide kitap okumayı tavsiye eden ilk kişi olmasına rağmen bu konuda ilk makaleyi yazan John Minson Galt'tır. Galt, 1853'de yayınladığı "Akıl Hastaları için Okuma, Dinlence ve Eğlence Üzerine [On Reading, Recreation, and Amusements 19vliyyay Insane]" başlıklı meşhur makalesinde akıl hastaları için okumanın neden önemli olduğuna dair beş sebep sıralamış ve hastalara okuma konusunda rehberlik ve kitap seçimiyle ilgili genel ilkeler belirlemiştir. Böylece Rush ve Galt, kitapla tedaviyi tedavi yöntemlerinden biri haline getirmek için uğraşan iki önemli isim olmuştur (Jack ve Ronan, 2008:165).

1.2.2. Sürecin 'Bibliyoterapi' Olarak İsimlendirilmesi

Kitapların terapötik amaçlarla kullanımı, ilk kez Samuel 'Mchord Crothers tarafından 1916'da Atlantic Monthly'de yazdığı bir makalede bibliyoterapi olarak isimlendirilmiştir (Crothers, 1916: 292). Bir Üniteriyen kilise papazı olan Crothers (Jones, 2006:24), bu makalede kurgu olan ve olmayan edebiyat ürünlerinin farklı sıklıklardan muzdarip yetişkinlere ilaç olarak tavsiye edildiği bir teknikten

bahsetmiştir. Bu teknikte yetişkinler, öngörülen materyali okuduktan sonra kitabın içeriği ve kendi iyi halleri üzerindeki etkisi hakkında terapistleri ile müzakere etmektedirler (Jack ve Ronan, 2008:166). Crothers tarafından dile getirilen bibliyoterapi kelimesi, 1941'de Dorland Resimli Tıp Sözlüğü'nde (McCulliss, 2012: 23), 1961 yılında ise Webster Sözlüğü'nde yer alarak resmi bir hüviyet kazanmıştır (Monroe ve Rubin,1974:7). Bu resmi hüviyetten sonra bibliyoterapi özellikle - kütüphanecilerin yardımıyla- hastanelerde ayrıca hapisane ve ıslah evlerinde uygulama bulmuştur.

Kütüphaneci ve Tıpçıların Ortak Çalışmaları: Bibliyoterapinin gelişiminde kütüphaneci ve tıpçıların ortak çalışmaları büyük rol oynamıştır. 1900'lü yıllarda akıl hastanelerinin bir bölümü olarak -hastalara zihinsel ve duygusal eczaneler olarak hizmet vermesi amacıyla- kurulan kütüphanelerde, kütüphaneciler istihdam edilmiştir. ALA, kitap okumayı terapötik bir araç ve kütüphaneciliğin bir veçhesi olarak tanıyıp desteklemiş, 1904 yılında ilk eğitilmiş ve uzman kütüphaneci olan Kathleen Jones'u özel bir psikiyatri hastanesi olan Boston'daki MacLean Hastanesi'nin hasta kütüphanesinin sorumluluğuna atamıştır (Jack ve Ronan, 2008:165). Kütüphaneci Elizabeth Green ile nörolog Sidney Schwab'ın (1919) birlikte hazırladıkları "Hastane Kütüphanesinin Terapötik Kullanımı" isimli çalışma, kütüphaneci ve tıp doktorları arasındaki iş birliğinin örneklerinden biridir (McCulliss, 2012:25).

1939 yılında ALA'nın hastane birimi, bir bibliyoterapi komitesi oluşturmuştur. Böylece bibliyoterapi, kütüphanecilikte resmi bir statü kazanmıştır (Rubin, 1979: 242). Yine bibliyoterapinin artan popülaritesinin bir kanıtı olarak, bibliyoterapi terminolojisini ve önemini açıklığa kavuşturmak amacıyla Library Trend dergisi, 1962'de bibliyoterapiyle ilgili bir sempozyum düzenlemiş ve derginin Ekim 1962 sayısını tamamen farklı mesleklerden bibliyoterapi hakkında katkıda bulunan yazarların yazılarına ayırmıştır. Benzer bir amaç ALA'yı 1964'te bir atölye çalışması yapmaya yöneltmiştir. ALA'nın doktorların, meslek terapistlerinin, psikologların, kütüphanecilerin, eğitimcilerin ve din görevlilerinin katıldığı bu atölye çalışması üç gün sürmüştür. Bibliyoterapinin potansiyellerini açıklığa kavuşturmak isteyen bu çalışmanın en önemli başarısı, bibliyoterapinin bir alan olarak gelişebilmesi için üç temel ihtiyacın olduğuna dair bir fikir birliğiyle sonuçlanmasıdır. Bunlar; bibliyoterapi eğitim kursları, sonuç araştırmaları ve standart bir terminolojidir (Jack ve Ronan,

2008:170). Benzer bir çalışma 1970'lerin başında kütüphaneci Arleen McCarty Hynes'in, 1970'lerin başında Washington DC'deki St. Elizabeths Hastanesi'nde kurduğu *Bibliotherapy Round Table* isimli organizasyondur. İlk kurul üyeleri arasında bir psikiyatrist, bibliyoterapist, kütüphaneci, psikiyatri hemşiresi ve sosyal hizmet çalışanı yer alan bu organizasyon, dersler ve sempozyumlar düzenlemiş ve bibliyoterapiyle ilgili bilgiyi arttırmak ve uygulamayı teşvik etmek için kapsamlı bir bibliyografya yayınlamıştır. Hynes'in kızıyla birlikte hazırladığı, kitap ve şiir terapisi alanında önemli bir kaynak olan ve sertifika programında öncelikli bir ders kitabı olarak okutulan "Bibliotherapy- The Interactive Process: A Handbook" (1986) çalışması (akt. McCulliss, 2012:26) ve ALA'nın 1971 yılında yayınladığı "Bibliotherapy; Methods and Materials" isimli rehber, bibliyoterapinin bir disiplin olarak gelişmesine önemli katkı sağlamış yayınlardır (Narang, 1975: 5).

İlerleyen yıllarda birçok ülkedeki ulusal ve yerel kütüphanede bibliyoterapi aktif olarak uygulanmış, hastane kütüphaneleri oluşturulmuş (Jack ve Ronan, 2008:166), kütüphanecilik okullarında dersler düzenlenmiş, konferanslar verilmiş ve hazırlanan yüzlerce makale, tez ve konuşma ile bibliyoterapi için standartlar oluşturulmuştur (Cornett ve Cornett,1980:10).

Hapishane ve İslah Evleri: Bibliyoterapi, hapishane ve ıslah evlerinde de kullanılmış ve bununla ilgili çalışmalar yapılmıştır. New York'un Sing Sing hapishanesinde 1840 yılında mahkûmlar için kurulan kütüphane, kitapların ıslah amaçlı kullanımının ilk örneklerinden birini teşkil etmektedir (Eric, 1982:3). 1950'lerde Maurice Floch Detroit İslah Evinde de bibliyoterapi çalışmaları yapılmıştır (Beatty, 1962:113). 1963 yılında Margaret Hannigan and William Henderson, devlet hapishanelerinden şartlı olarak tahliye olmuş genç uyuşturucu bağımlıları ile bir bibliyoterapi projesi yürütmüşlerdir. 1965 yılında Charles Whipple, Oklahora Çocuk İslah evinde bibliyoterapi seanslarını biyoloji dersine dâhil ederek biyoloji bilgisini ve becerisini arttırmayı hedeflemiştir (akt. Monroe ve Rubin,1974:9). Lesta N. Burt'ün "Bibliotherapy: Effect of Group Reading and Discussion-on Attitudes of Adult Inmates in Two Correctional Institutions" (1972) başlıklı doktora tezi de bu alanda yapılan çalışmalara örnek gösterilebilir (Monroe ve Rubin,1974:7-8).

1.2.3. Kitap Listeleri

Kitap listeleri, bibliyoterapinin gelişiminde önemli rol oynamış çalışmalardır. 1930'lu yıllardan itibaren farklı disiplinlerden uzmanlar, yoğun bir şekilde, düşünce,

duygu ve davranışlarını değiştirmede kişilere yardımcı olacağı düşünülen kitapların listelerini derlemeye başlamışlardır (Abdullah, 2002: 2). Rehberler yardımıyla ve terapötik amaçlarla hazırlanan bu listelerden biri William Bishop'un hastane kütüphaneleri için 1931'de hazırladığı listedir (akt. Beatty, 1962:107). Elbert Lenrow'un 1940 yılında yayınladığı bibliyografyası da belli duygusal ihtiyaçları resmeden, hayat durumlarına göre kategorize edilmiş büyük bir kitap listesidir. Lenrow, bibliyoterapi için önemli bir kaynak sayılabilecek "Okuyucu İçin Kurgu Rehberi [Reader's Guide to Prose Fiction]" isimli bu çalışmayı bir ortaöğretim kurumunda İngilizce öğretmeni olarak çalışırken hazırlamıştır (akt. Monroe ve Rubin,1974:7).

Kitapların farklı amaçlar doğrultusunda listelenmesinin başka bir örneği de Amerikalı bir psikolog olan Edwin Starbuck'ın Iowa Üniversitesi'nin Karakter Araştırmaları Enstitüsü'nde 1928 yılında hazırladığı "Karakter Eğitimi İçin Çocuk Edebiyatı Rehberi"dir. İki cilt halindeki bu çalışmanın birinci cildinde masal, mit ve efsaneler, ikinci cildinde ise kurgu türü ele alınmıştır. Rehberde, öğretmenlere ve ailelere çocuklar için uygun gelişim kitaplarını seçme konusunda yardımcı olmak için şahsiyet gelişimini, ahlâkî değer ve erdemleri ele alan kitaplar ve çocuğun bu kitapları okurken kazanacağı ahlâkî değerler listelenmiştir (akt. McCulliss, 2012: 25; Yılmaz, 2014:170). Bu çalışma, çocuklar için bibliyoterapinin ilk tohumları olarak görülebilir. Bir halk kütüphanesi çalışanı olan Clara Kircher de (1945) sınıf seviyelerine göre bir çocuk edebiyatı bibliyografyası hazırlamıştır. "Kitaplar Yoluyla Kişilik Oluşumu: Bir Bibliyografya Çalışması" başlığıyla yayınlanan bu bibliyografyada kitaplar, çocukların davranışlarının farklı yönlerine ve kitabı okuyan çocuk için sunabileceği ilke ve çözümlere göre bir konu indeksinde başlıklar altında toplanmıştır (Jack ve Ronan, 2008:169). Sosyolog Austin L. Porterfield 1957 yılında bibliyoterapi alanındaki klasiklerden kabul edilen, kitapları açık ve örtük duygusal ihtiyaçlara göre listelediği "Ayna Ayna: Kitaplarda Kendini Görmek [Mirror Mirror: On Seeing Yourself in Books]" başlıklı bir bibliyografi yayınlamıştır (Monroe ve Rubin, 1974:7). 'Kitap listesi hazırlama', bibliyoterapi çalışmalarında günümüze kadar devam eden bir gelenek olmuştur.

1.2.4. Bilimsel Çalışmalar

Bibliyoterapinin etkinliğini ortaya koyan bilimsel çalışmalar, yöntemin bir disiplin olarak gelişiminde önemli rol oynamıştır. Savaş gazileriyle yapılan

bibliyoterapi uygulamalarının, bu bilimsel çalışmaların ilk örneklerini oluşturduğunu söylemek mümkündür.

I. Dünya Savaşı sonrasında kitapların terapötik kullanımı üzerine yapılan çalışmalar büyük artış göstermiştir. McDaniel (1959: 586; akt. Jack ve Ronan, 2008: 166) bu durumu, “Bibliyoterapi hiç tartışmasız bir savaş çocuğudur. I. Dünya Savaşı’nın hastane kütüphanelerinde doğan bir bebektir” şeklinde ifade etmektedir. Savaş sırasında kütüphanecilerin ve sosyal hizmet çalışanlarının iş birliğiyle ordu hastanelerinde kütüphaneler kurulmuş ve bu heterojen gruptaki insanların, onları avutan ya da ruhlarını besleyen okuma materyali sayesinde sıkıntılarını daha kolay göğüsleyeceğine inanılmıştır. Bu yöntem, savaştan travma sonrası hastalık ve rahatsızlıklarla dönen birçok asker için uygun maliyetli bir tedavi olarak görülmüştür (Shechtman, 2009: 21).

Amerika Birleşik Devletleri Gazi İdare Hastanesi baş kütüphanecisi Sadie Peterson-Delaney, 1923 yılında VA [Veterans Administration] hastanesinde ilk kez resmi bir bibliyoterapi süreci başlatmış ve Afro-Amerikan savaş gazilerinin psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını tedavi etmek için kitapları kullanmıştır. Sosyal hizmet uzmanları ve psikiyatlardan oluşan bir takımla çalışan Delaney (Jones, 2006:24), kitaplar yoluyla askerlerin yaşam becerilerini geliştirip izzeti nefislerini güçlendirmeyi, rehabilite edip bilgilerini arttırmayı, zihinlerini üzüntü ve endişeden uzaklaştırıp rahatlatmayı amaçlamıştır. Delaney ayrıca 1938 yılında “Bir Hastanede Bibliyoterapinin Yeri” isimli bir makale yayınlamıştır (akt. Jack ve Ronan, 2008:166). Kütüphaneyi “bireyin bütüncül bir şekilde iyileşip gelişmesi için bir laboratuvar ve atölye” olarak ifade eden Delaney’in bibliyoterapinin biçim ve işlevini belirlemede büyük katkısı olmuştur (akt. McCulliss, 2012:25). Büyük yankı uyandıran teknikleri dünya çapında tanınan Delaney, 1924-1958 yılları arasında birçok önemli konferansa konuşmacı olarak katılmış, psikoloji dersleriyle bağlantılı dersler vermiş ve bibliyoterapi konusunda diğer kütüphaneciler için bilfiil eğitimler düzenlemiştir (Jones, 2006:24). Gazilerle yapılan çalışmaların diğer bir örneği Elizabeth Pomeroy’un araştırmasıdır. 1937 yılında altmış iki Gazi Hastanesinde 1500’den fazla hastanın okuma ilgisini tespit etmiştir (akt. McCulliss, 2012: 26).

1930’lu yıllarda Menninger kliniğinin kurucularından olan William C. Menninger, klinikte beş yıl süreyle uygulanan bibliyoterapi programını raporlamış, ayrıca tıp doktorunun ve kütüphanecinin süreçteki görevini belirlemeye çalışmıştır.

Boston Psikopatik Hastanesi Genel müdürü Doktor Salomon Gagnon, 1942'de bibliyoterapiyle ilgili yayınladığı "Okumak Terapi midir?" başlıklı makalesinde 529 hastanın okuma kayıtlarından elde edilen veriyi özetlemiştir (akt. Beatty, 1962: 108 - 109; Jack ve Ronan, 2008: 167).

Bibliyoterapinin bilimselliğine dair tartışmaların yapıldığı yıllarda Caroline Shrodes, bibliyoterapiyle ilgili ilk bilimsel tezi yazmıştır (Pehrsson ve McMillen, 2006:6). Bir İngilizce öğretmeni olan Shrodes (Monroe ve Rubin,1974:7), "Bibliyoterapi: Teorik ve Klinik-Deneysel Bir Çalışma" başlıklı doktora tezinde (1949; akt. Beatty,1962:111) ve D.H. Russell ile birlikte School Review için hazırladığı bir makalede konuyu temellendirmeye çalışmıştır (1950; akt. Eric, 1982:3). Shrodes ayrıca teorisini örneklendirmek için üniversite öğrencileriyle yaptığı vaka çalışmalarını raporlamıştır. Bireysel okuma tercihlerini belirlemek için her öğrenciye bir takım test, mülakat ve otobiyografik ödevler vermiştir. Her öğrenci okuma metinleriyle ilgili kişisel tepkilerini ayrıntılı olarak yazmış, daha sonra deneyci ve okuyucu bunları birlikte müzakere etmişlerdir. Shrodes'un vaka çalışmaları, oluşturduğu teorik yapı kadar bilinmese de günümüze kadar izlenegelen araştırma desenine örnek teşkil ettiği için önemlidir (Monroe ve Rubin,1974:6).

1.2.5. Bibliyoterapinin Kapsamının Genişlemesi

Shrodes'un bibliyoterapiye bilimsel bir hüviyet kazandıran doktora tezi, bibliyoterapi için bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. "Okuyucunun kişiliği ve edebî metin arasında -kişiliğin değerlendirilmesi, gelişimi ve uyumu için kullanılabilir- dinamik bir etkileşim süreci" tanımıyla Shrodes (1949), bibliyoterapinin kapsamını genişletmiştir (akt. Eric, 1982:3). Bu tanım, bibliyoterapiyi ciddi psikolojik rahatsızlıkların tedavisi için kullanıldığı klinik ortamlardan, hayatın normal akışı içinde gelişimsel amaçlarla da kullanılacağı bir noktaya taşımıştır.

"Bibliyoterapi El Kitabı: Teori ve Uygulama" (1978) kitabının yazarı olan Rhea Rubin, bibliyoterapiyi *kurumsal*, *linik* ve *gelişimsel* olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma, bibliyoterapinin artık sadece klinik amaçlarla kullanılmadığını netleştirmiştir. Bibliyoterapi alanında araştırma yapan hemen herkesin yararlandığı bu kitap alanında bir klasik niteliğindedir. Çalışmalarında Rubin, "bilim" olarak nitelendirilebilmesi için bibliyoterapinin etkililiğini ispatlayan bilimsel veriler de sunmuştur (Rubin, 1979: 244, 249).

Bibliyoterapinin gelişimsel yönüne odaklanan çalışmamız için önemli olması bakımından zikredilmesi gereken bazı isimler vardır. 1960'lı yıllardan sonra bibliyoterapinin gelişimsel amaçlarla kullanımıyla ilgili önemli gelişmeler kaydedilmiştir. İki de eğitim psikoloğu olan Zaccaria ve Moses'in (1968) "Facilitating Human Development Through Reading: The Use of Bibliotherapy in Teaching and Counseling" isimli çalışmaları, bu alanda kaydedilen en önemli gelişmelerden biridir. Bibliyoterapiyi eğitim süreçleri için bir yardımcı araç olarak gören Zaccaria ve Moses'e göre bibliyoterapi hem akademik öğrenmeye hem de psikolojik olgunluğa odaklanan eğitimsel bir duruşun ifadesidir. Bu yüzden bibliyoterapi, öğretmenler ve danışmanlar tarafından öğrencilerin zihinsel sağlıklarında terapötik bir araç olarak uygulanabilecek bir tekniktir (akt. Jack ve Ronan, 2008:170). Bibliyoterapinin gelişimsel kullanımıyla ilgili diğer bir kaynak kitap ise ikisi de eğitimci olan Cornett ve Cornett'in (1980) "Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time" isimli çalışmalarıdır. Pardeck ve Pardeck'in 1983 yılından itibaren birlikte ve ayrı olarak yaptıkları çok sayıda çalışma ise çocuk ve gençlerle bibliyoterapi kullanımını daha sağlam bir zemine oturtmuştur (bkz. Pardeck ve Pardeck, 1984, 1986,1989a,1989b; Pardeck, 1993, 1995; Pardeck ve Markward, 1995). Yukarıda zikredilen üç çalışma, bibliyoterapinin gelişimsel kanadı için temel taşlar yerleştirmiştir. Bibliyoterapinin eğitimde kullanımıyla ilgili yapılan hemen hemen her araştırmada bu kitaplara başvurulduğu görülmektedir.

İlerleyen yıllarda bibliyoterapinin daha özel amaçlarla uygulanmasına yönelik araştırmalar artış göstermiştir. Günümüzde bibliyoterapi, kekemeliğin çözümünden, akademik başarıyı arttırmaya kadar çeşitli hedeflerle kullanılmakta ve incelenmektedir.

1.2.6. Bibliyoterapiye Yönelik Tartışmalar

Bibliyoterapinin kapsamının genişlemesiyle beraber, yöntemin bir 'bilim', 'sanat' yoksa 'heves' olarak mı değerlendirilmesi gerektiği sorusuna yönelik bazı tartışmalar yapılmıştır. Bibliyoterapinin bir bilim olup olamayacağı sorusunu ilk kez 1939'da Alice I. Bryan gündeme getirmiştir (akt. Jones, 2006: 25). Bu sorunun çıkış noktasını, edebiyatın etkisinin bilimsel olarak araştırılma ve ispatlanma imkânına dair tartışmalar oluşturmaktadır. Munzel'e göre (1997: 102,114) bibliyoterapinin ortaya çıkışından beri -özellikle Amerika'da- yapılan sistematik, ampirik ve deneysel çalışmalar sayesinde bu soruya olumlu cevap verilmiştir. Okumanın iyileştirici

gücünü gösteren birçok gözlem ve bulgu bir bibliyoterapi teorisi kurmak için yeterli görünmektedir. Heitzmann ve Heitzmann (1975), Schrank ve Engels (1981), Lenkowsky (1987), Marrs (1995), Piercy (1996), Adams ve Pitre'in (2000) çalışmaları bibliyoterapiyle ilgili yapılan araştırmaların olumlu ve olumsuz sonuçlarına, bunların eleştirel değerlendirmelerine, analiz ve metaanalizlere yer veren böylece bibliyoterapiyle ilgili genel bir çerçeve sunan çalışmalardır. Bu çalışmaların sonuçları genel olarak şöyle özetlenebilir: Bibliyoterapinin yardımcı bir teknik olarak faydalı olduğu ortaya konmuş olsa da tek başına bir müdahale yöntemi olarak etkililiğini anlamak için başka araştırmalara da ihtiyaç vardır.

Munzel (1997:118), bilimsel araştırma sonuçlarının süreçte yardımcı olmasına rağmen, bibliyoterapi yöntemi için tamamen deneysel-bilimsel bir yaklaşımın mümkün ve mantıklı olmayacağını savunmaktadır. Bunun sebebi bibliyoterapinin geleneksel sebep-sonuç ilişkisini aşmasıdır. Okuma eylemi esnasında insan fizyolojisinde gerçekleşen değişim ve tepkiler tespit edilebilir ancak bibliyoterapötik sonuçların tespiti aynı zamanda sezgisel hermenötiğin görevidir. Bibliyoterapi, kişisel bir prosedür içerir çünkü bir kitap farklı okuyucular üzerinde farklı bir etki bırakacaktır. Ancak bu, bibliyoterapinin tamamen keyfi bir süreç terk edildiği anlamına gelmez. İnsana bütüncül bir şekilde yaklaşan, bilimsel ve hümanistik yaklaşımları içeren, disiplinlerarası bir yaklaşımla bibliyoterapi daha başarılı olacaktır.

1.3. BİBLİYOTERAPİNİN METODOLOJİSİ

Bibliyoterapinin kitaplar yoluyla 'iyileştirici' ve 'problem çözücü' etkiyi nasıl gerçekleştirdiği, bazı yaklaşımlara dayanarak temellendirilmiştir. Okuyucunun bibliyoterapi sürecinde tecrübe ettiği psikolojik aşamalarla ilgili olarak ise modeller ortaya konmuştur. Bu yaklaşım ve modelleri tanımak, bibliyoterapi sürecinde isabetli kararlar almak ve yöntemi etkin bir şekilde kullanabilmek için önemlidir.

1.3.1. Yöntemin Dayandığı Yaklaşımlar

Shrodes'un 1949 yılında hazırladığı doktora tezi, bibliyoterapiye bilimsel bir hüviyet kazandırmış ve daha sonra yapılan çalışmalarda genellikle onun ortaya koyduğu yaklaşım temel alınmıştır. Shrodes'un, bibliyoterapi sürecini açıklarken atıfta bulunduğu *psikodinamik yaklaşım*, *alan teorisi* ve *estetik tecrübeye* (Jackson, 1962: 119) kısaca değinmekte fayda vardır.

1.3.1.1. Psikodinamik Yaklaşım

Shrodes (1950), bibliyoterapi sürecini, psikodinamik kuramı merkeze alarak açıklamıştır. Psikodinamik terapi, *konuşma tedavisinin* babası olan Sigmund Freud'un psikanaliz metodu çerçevesinde gelişmiş bir terapi şeklidir. Bu tür terapide savunma ve çatışma gibi kişiliğin bilinçdışı dinamikleri keşfedilmeye çalışılır. Psikodinamik yaklaşımın savunucuları, bunu derinlik terapisi olarak da isimlendirirler çünkü amaç, 'yüzeysel' semptomlara ve bilinç düzeyindeki inançlara yoğunlaşmaktan ziyade hastanın problemlerinin kaynağı olduğu düşünülen bilinçaltı süreçleri araştırmaktır (Wade ve Tavis, 2004: 396). Shrodes, psikodinamik terapinin 'özdeşleşme, katarsis, içgörü' gibi kavramlarını bibliyoterapi sürecine uyarlamıştır.

1.3.1.2. Estetik Tecrübe

Estetik tecrübe, günlük deneyimlerden niteliksel olarak farklı, özel bir zihin durumudur. Diğer tüm nesne, olay ve kaygıların bastırılıp dikkatin estetik nesneye odaklandığı psikolojik bir süreçtir. Belli bir nesnenin etraftaki diğer nesne ve olayları gölgeleyerek öznenin zihnini güçlü bir şekilde meşgul ettiği özel bir özne-nesne ilişkisi olarak da tanımlanmıştır (Marković, 2012).

Shrodes (1949), estetik tecrübe yaşatan kitap okuma eylemiyle psikoterapi arasında *özdeşleşme, katarsis, içgörü* gibi müşterek aşamalar tespit ederek bibliyoterapiyi psikodinamik bir temele oturtmuştur:

"Estetik tecrübenin dinamik süreçleri hem öz hem de işlev bakımından psikoterapinin temel aşamalarına tekabül etmektedir. Kitaplara verilen tepki ve psikoterapi arasındaki bu benzerlik, bu iki tekniğin hem hastanın hem de terapistin karşılıklı yararına olacak şekilde birbiriyle etkileşime girmelerine ve birbirlerine yardımcı olmalarına imkân sağlar" (akt. Monroe ve Rubin, 1974:6).

Yazarın estetik bir şekilde ortaya koyduğu eseri ve oluşturduğu biçimi tecrübe eden okuyucu, kendisini bilinçsiz bir şekilde konuyla özdeşleştirir. Bibliyoterapinin, *özdeşleşme ve katarsisten* sonra gelen *içgörü* aşaması güdülerin duygusal olarak fark edildiği aşamadır. Estetik tecrübe, hem psikolojik teşhisi [psychodiagnosis] kolaylaştırır hem de okuyucunun kendisini geliştirdiği duygusal tecrübeler sağlar (Jackson, 1962:119). Pehrson ve McMillen (2005) "Bibliotherapy Evaluation Tool" isimli bir ölçüm aracı geliştirmişler ve kişinin bir metinle ne derecede güçlü estetik bağlantılar kurduğunu tespit etmeye çalışmışlardır.

1.3.1.3. Alan Teorisi ve Grup Dinamikleri

Alan teorisi, Kurt Lewin'in Geşalt psikolojisinin bütüncül perspektifini sosyal psikolojiye taşıyarak geliştirdiği, insan davranışına dair kavramsal bir modeldir. Daha öncekiler insan davranışının fizyolojik yönlerine odaklanmış olmasına rağmen Lewin, psikolojiyi bir sosyal bilim olarak ele almıştır. Teorisini oluşturmak için diğer Geşalt teorisyenleri gibi fizikten 'alan' kavramını ödünç almış ve kişinin tecrübe ve ihtiyaçlarının mahalli olarak bir 'psikolojik alan (yaşam alanı)' belirlemiştir (Editors of Encyclopedia Britannica, 2016). Kişiyile 'toplam alan' yani çevre arasındaki etkileşim şekillerini inceleyen alan teorisinde grup dinamiklerine dikkat çekilir ve insanların hem kendileriyle ilgili bilgi edinmek hem de davranış geliştirmek için diğerlerine ihtiyaç duyan sosyal varlıklar olduğu ifade edilir (Mitchell-Kamalie, 2002 :51).

Bibliyoterapide alan teorisine iki açıdan vurgu yapılmıştır. Öncelikle kitap, sunduğu semboller, durumlar, karakterler ve çatışmalarla bir 'alan' ya da,'alanın bir parçası' olarak görülmüştür. Okuyucu, kitabı okumakla bu yaşam alanına dahil olmaktadır (Jackson, 1962: 119). Bibliyoterapide alan teorisine değinilmesinin diğer sebebi ise bibliyoterapi sürecinin genellikle bir grup içinde gerçekleşmesidir. Bibliyoterapide kitap, grup üyeleriyle birlikte okunup değerlendirilmesinden dolayı alan teorisinin grup dinamiklerine dair açıklamaları bibliyoterapi süreci için de geçerli olmaktadır (Mitchell-Kamalie, 2002: 52).

Bazı yazarlara göre bibliyoterapi sürecinde sadece kitabın değil, geribildirim alma, kişilerarası alternatif davranışları öğrenme ve uygulama, farklı bakış açılarını dinleme gibi grup dinamiklerinin de 'iyileştirici' etkisi de söz konusudur (Pehrsson ve McMillen, 2005: 7). Varoluşçu terapinin temsilcilerinden biri olan Yalom'a göre (2002: 41-50) insan topluluğu hangi bakış açısıyla incelenirse incelenir, insanları her zaman kendi bireylerarası ilişkileri matrisinde ele almak gerekir çünkü insan, doğası gereği toplumsal varoluşa bağlıdır. Yalom, "Varoluşçu Psikoterapi" kitabında grup dinamiklerinin öğretici ve iyileştirici potansiyeline dair ilgili önemli bilgiler sunmaktadır.

Munzel'e göre (1997:111,112) bibliyoterapi yöntemi ayrıca, kişinin tecrübesine uyan metinlerin seçilmesi, gönüllülüğün vurgulanması, kişinin kendini değerlendirmesini sağlayarak kişilik bütünlüğüne katkıda bulunması, başkalarına karşı hoşgörüyü ve değer vermeyi teşvik etmesi gibi özellikleri nedeniyle *hümanistik* yaklaşımla; metinler yoluyla okuyucuya problemlerle başa çıkmak için davranış

modelleri sunduğu için *davranış terapisiyle*; başa çıkma becerilerini teşvik ettiği içinse insan düşünce ve davranışındaki asıl itici güç insanın yaşadığı aşağılık ve eksiklik hissini telafi etme arzusu olduğunu varsayan *bireysel psikolojiyle* yakından ilişkilidir.

1.3.2. Modeller

Bibliyoterapinin uygulama sürecinde okuyucunun tecrübe ettiği psikolojik aşamaların ve iyileştirici etkinin gerçekleşme şekli, farklı modeller ile açıklanmıştır. Söz konusu modelleri kısaca da olsa izah etmek, okuyucunun tecrübe ettiği varsayılan bu süreci tanımak açısından önemlidir.

1.3.2.1. Shrodes'un Üç Aşamalı Modeli

Bibliyoterapide öncü kabul edilen Shrodes (1950), bibliyoterapinin dinamiklerini psikoterapinin temel aşamalarına tekabül eden süreçlerle açıklamıştır. Shrodes'a göre kitabın etkisi altındaki okuyucu *özdeşleşme (evrenselleştirme)*, *katarsis (duygusal boşalma)* ve *içgörü (bütünleşme)* şeklinde bir takım adaptasyon ve gelişim süreçlerine tabi olur. Shrodes'a göre bu aşamalar kitaplardan terapötik faydanın elde edildiği temel basamaklardır. Daha sonra yapılan araştırmalar genelde bu modele dayandırılmıştır (akt. Pehrsson, McMillen, 2005: 6).

Özdeşleşme [identification] aşamasında okuyucu, terapistin rehberliğinde kitaptaki bir karakter ya da durumla kendisi arasında bir benzerlik bulur ve duygusal bir bağ kurar. Büyük ölçüde bilinçsizce kendini kitaptaki karakterle özdeşleştirir. Karakterle kendini özdeşleştiren okuyucu karakterin güdülerine, duygularına ve çatışmalarına ortak olur. Dolaylı olarak yaşadığı bu tecrübe, duygularının sansürsüz ve kendiliğinden serbest kalmasını sağlar ve böylece kendi durumu sebebiyle yaşadığı gerginlikten kurtulup rahatlar. Bu aşama *katarsis [catharsis]* aşamasıdır. *İçgörü [insight]* aşamasında ise metinde tarif edilen davranışlarda kendini gören okuyucu bir içgörü gerçekleştirir. Kendi davranışlarının sebeplerinin, problemlerinin ve bu problemlere çözüm bulma ihtiyacının farkına varır. Kitap karakterinin tecrübesini kendi davranış metotlarında dışa vurarak hayatında pozitif bir değişim sağlamaya girişir (Narang,1975: 2; Piercy,1996:10).

1.3.2.2. Dört-Beş Aşamalı Modeller

Kimi yazarlar bibliyoterapi sürecindeki bu aşamaları farklı şekilde isimlendirmiş ya da aynı süreç için dört-beş basamaklı modeller önermişlerdir. Halstead (1991:80; akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013:14), bibliyoterapinin bu üç aşamasını *farketme [recognising]*, *hissetme [feeling]* ve *düşünme [thinking]* olarak isimlendirmiştir. Bazı araştırmacılar, dördüncü bir aşama olarak problemleri yaşayanın sadece biz olmadığımızı dair bir farkındalığı içeren *evrenselleştirme [universalization]* aşamasını da eklemektedirler. Hynes ve Hynes-Berry de (1986/1994/2012; akt. McCulliss, 2012: 32), bibliyoterapinin hedeflerinin gerçekleşmesi sürecini dört aşamalı olarak açıklamışlardır. Birinci aşama, okuyucunun bir tür aşinalık duygusu tecrübe ettiği *farketme [recognition]* aşamasıdır. İkinci aşama, okuyucunun kitaptaki konulara bakmaya ve duygusal olarak tepki vermeye başladığı *inceleme [examination]* aşamasıdır. Üçüncü aşama olan *bitiştirme [juxtaposition]* aşamasında okuyucu, terapistle etkileşimi sonucu bir anlayış ve içgörü geliştirir. Okuyucunun okuma süreçlerinde kazandığı içgörülerini kendi hayatıyla bütünleştirdiği *öz uygulama [self-application]* ise dördüncü aşamayı oluşturur.

Wilson ve Thornton'a göre ise (2007/2008; akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013:14) okuyucular kendi durumlarıyla ilgili içgörü edindikten sonra gerçekleşen beşinci bir bibliyoterapi aşaması vardır. *Yansıtma [projection]* olarak isimlendirilen bu aşamada okuyucu, edindiği içgörünün gelecek için ne anlam ifade edebileceği üzerinde düşünür.

Bibliyoterapiyle ilgili ortaya konan bu modellere dair açıklamalarda sıkça kullanılan bazı kavramlar vardır. *Evrensellik, güvenli mesafe, dolaylı tecrübe ve ayna görüntü* olarak sıralanabilecek bu kavramları açıklamak, bibliyoterapi sürecini daha iyi anlamak açısından faydalı olacaktır.

Bibliyoterapi, öncelikle mesele ve sıkıntıların *evrensel* olduğunu fark ettirerek okuyucuyu rahatlatmayı amaçlar. Yaşadıkları zorluklarda yalnız olmadığını, diğerlerinin de aynı problemleri paylaştıklarını hatırlamasının insan üzerinde iyileştirici ve problemlerle başa çıkma becerisini geliştirici bir etkisi vardır (Fuhriman ve Barlow, Wanlass,1989: 153).

Bibliyoterapi, okuyucuya şimdiki zamanın tehlike ve gerginliğini yaşamadan hayata dair birçok meseleyi tecrübe edeceği *güvenli bir mesafe* sağlar (Fuhriman ve Barlow, Wanlass,1989: 153). Böylece okuyucu doğrudan tecrübe etmesi tehdit edici

olan olayları *dolaylı yoldan tecrübe* eder. Dolaylı tecrübeye meselelerin daha kontrollü bir şekilde ele alınacağı ve okuyucunun hayatıyla ilgili değişimleri daha kolaylıkla gerçekleştireceği dile getirilmiştir (Thomas,1967: 23). Bibliyoterapi, kişiyi kendi probleminin stresinden uzaklaştırarak rahatlatır ancak aynı zamanda metinle özdeşleştirerek problemine çözüm bulması konusunda onu teşvik eder. Aynı anda uzaklaştırma- dahil etme, çözme- birleştirme işlevi görür (Munzel, 1997: 126).

Bibliyoterapi, okuma faaliyetinin kişiye kendisini görmesini sağlayan bir *ayna* tutacağını varsayar. Kitap sadece bir içerik nakledici değil aynı zamanda okuyucunun kendi izdüşümünü yansıttığı bir şeydir. Bu *ayna görüntü [mirror image]* okuyucunun egosunu doğrudan tehdit etmediğinden okuyucu kitap okurken kendi zayıflıklarına dair tatsız değerlendirmeleri daha kolaylıkla kabul eder. Bu yüzden herhangi bir meseleyi kitaptan okumanın, kimi zaman gerçek bir yaşam durumundan daha üstün olabileceği dile getirilmiştir. Shrodes'a göre (1955:26; akt. Olsen, 1975: 424) bir karakter, okuyucunun dikkatini tamamen yakalarsa bir özdeşleşme vuku bulur. Bu özdeşleşmede daha önce yaşanan gerçek bir tecrübedeki duyguyla dolaylı tecrübe arasında bir karşılaşma gerçekleşir. Bu yansıtmaları teşvik eden okuma süreci, duyguları bilinçaltı köklerinden çıkarıp serbest bırakmak için bir katalizör görevi görmektedir. James Britton (1993; akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013: 32), "Kendimizi okuyunca yani kendimizi edebiyat ürününde 'seyirci ve katılımcı' rolleri arasında kalmış ya da bu rolleri dengeleme çalışır görünce yansıtıcı sürece girmiş oluruz" ifadesiyle kitabın okuyucu için ayna işlevine dikkat çekmektedir.

Genellikle yazarlar, kitabın içeriğinin okuyucunun durumuyla eşleşmesi gerektiği konusunda ısrarcıdırlar. Örneğin üvey bir ailede depresyon yaşayan bir çocuk, aynı durumdaki bir çocuğun anlatıldığı bir kitabı okumalıdır. Bu yazarlara göre okuyucular, kendi durumlarına benzer bir durumla karşı karşıya olan bir karakteri okurken onunla özdeşleşir ve böylece kendi motivasyonları, düşünceleri ve duygularıyla ilgili bir farkındalık ve anlayış kazanırlar. Ancak bazı yazarlar, *özdeşleşme, içgörü, problem çözme* paradigması, bibliyoterapiyle ilgili teori ve araştırmaya hâkim olsa da kitap gibi karmaşık bir sanat eseriyle ilgili farklı uygulamaların da olabileceğini söylemişlerdir. Kitabın okuyucunun durumuna mümkün olduğunca uyması ilkesinin bibliyoterapi sürecini daralttığı ve pratik olarak da her yaşam durumuna uyan kitabın her zaman bulunamayacağı şeklindeki

düşünceler, bibliyoterapi sürecini açıklamada farklı teorilerin de geliştirilebileceğini gündeme getirmiştir (Detrixhe, 2010: 60, 62).

1.3.3. Bibliyoterapi Türleri

Bir yöntem olarak ortaya çıktığı 19.yüzyılın başlarında daha çok tıp alanında kullanılan bibliyoterapi, daha sonra ıslah evleri, hapishaneler, kütüphanecilik, sosyal hizmet, psikoloji ve eğitim gibi çeşitli alanlara yayılmıştır. Günümüzde yöntem, çok geniş bir yelpazede farklı yaş gruplarını ve kültürleri kapsayan popülasyonlarda kullanılmaktadır (Jack ve Ronan, 2008: 171; McCulliss, 2012: 32). Kullanım alanı genişleyen bibliyoterapi, zaman içinde farklı alt türlere ayrılmıştır. Genel bir sınıflandırma yaparsak bunları 'uygulama hedefine göre bibliyoterapi türleri' ve 'uygulama yaklaşımına göre bibliyoterapi türleri' şeklinde incelemek mümkündür.

1.3.3.1. Hedefe Göre Bibliyoterapi Türleri

Kullanım amacına göre farklı tanımları yapılan bibliyoterapiye ait sınıflandırmalar, 1970'lerde netlik kazanmıştır. Hedefe göre sınıflandırmalardan birini Scabassi (1973:72; akt. Piercy,1996: 13) yapmış ve bibliyoterapiyi *tıbbi, psikiyatrik, eğitimsel ve ıslahî* olarak ayırmıştır. Scabassi, bu alanların her birinde bibliyoterapinin farklı şekillerde uygulandığını belirtmiştir.

Bu sınıflandırmalardan en çok kabul görenlerden bir diğeri ise Rubin'e aittir. Rubin (1979: 244, 249) katılımcılara, hedeflere, ortama ve uygulayıcıya göre bibliyoterapiyi *kurumsal, klinik ve gelişimsel* olarak sınıflandırmıştır. *Kurumsal bibliyoterapi*, öncelikli olarak didaktik edebiyat ürünlerinin bir kuruma bağlı bireylerle kullanılmasıdır. Bu tür, bibliyoterapinin geleneksel tıbbi kullanımlarını içerir. *Klinik* bibliyoterapi öncelikli olarak kurgu edebi metinlerin duygusal ya da davranışsal problemler yaşayan kişi ve gruplarla kullanılmasıdır. Bu türde hedefler, içgöründen davranış değişikliğine kadar uzanmaktadır. *Gelişimsel* bibliyoterapi ise hem kurgu hem de didaktik edebiyat ürünlerinin 'normal' bireylerin oluşturduğu gruplarda kullanılmasıdır. Bu türdeki hedefleri, 'normal gelişimi ve kendini gerçekleştirme teşvik etmek ya da zihinsel sağlığı korumak' oluşturmaktadır.

Daiva Janavičienė (2010, akt. Yılmaz, 2014: 175) ise bibliyoterapi için *klinik, rehabilite edici* ve *eğitici* şeklinde bir sınıflandırmaya gitmiştir. *Klinik bibliyoterapi*, tedaviye ek olarak özellikle tıbbi bir ekip tarafından uygulanan bir iyileştirme yöntemidir. *Rehabilite edici bibliyoterapi*, zor bir hastalıktan sonra hastaların iyileşme

sürecinde içinde buldukları durumu kabullenmeleri, adapte olmaları ve umutsuzluğa kapılmamaları için uygulanan bir yöntemdir. *Eğitici bibliyoterapi* ise kişilik gelişimi sağlamak, problemleri tespit etmek ve muhtemel problemleri önlemek için uygulanan bibliyoterapidir. Bu şekilde farklı sınıflandırmalar yapılırsa da günümüzde bibliyoterapiye ait çalışmaların aşağıda inceleyeceğimiz şekilde *linik ve gelişimsel* olmak üzere iki ana koldan devam ettiğini söylemek mümkündür (Rozalski, Stewart, Miller, 2010:34).

1.3.3.1.1. Klinik Bibliyoterapi

Bibliyoterapinin bu türü, ciddi duygusal ve davranışsal problemler yaşayan bireyler için bibliyoterapinin yapılandırılmış bir ortam olan klinikte kullanılmasını içermektedir (Bohning,1981: 166). Klinik bibliyoterapi eğitilmiş ve donanımlı bir danışman, psikolog ya da terapist tarafından uygulanır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92). Ruh sağlığı hastaneleri ve ıslah evleri, bu tür bibliyoterapinin kullanıldığı iki önemli alandır. Zihinsel hastalıkların tedavisinde ve ıslah çalışmalarında daha insanî metotların kullanılması fikri, doktor ve psikiyatrların tedavi sürecinde bibliyoterapiye yer vermesinde etkili olmuştur. Julius Sohon'un (1942: 210, akt. Beatty, 1962:109) "Hasta adama uygulanan tüm şifa reçeteleri arasında doğal olarak tek kabul ettiği kitap okumaktır" sözü de bu düşüncüyü ifade etmektedir. Menninger kliniğinin kurucusu Menninger de (1937, akt. Narang,1975: 4) kitapların tedavi sürecinde doktora yardım edeceğini ve hatta doktordan da önce gelebileceğine inanmıştır. Hastanelerde uzun süreli kalan hastaların dikkatlerini hastalıklarından ve sıkıntılarından başka bir yöne çekmek ve tecrübe ettikleri ağır şartlarda izolasyon düşüncesiyle mücadele etmelerine yardımcı olmak da klinik bibliyoterapinin amaçları arasında yer almıştır. Hastanın ruhsal dengesini restore edip korumaya ve derinleştirmeye yönelik bu çalışmalar, genellikle tıp doktorlarının ve psikologların kütüphanecilerle yaptıkları iş birliğiyle gerçekleşmiştir (Munzel, 1997: 80).

1.3.3.1.2. Gelişimsel Bibliyoterapi

Klinik ortamlarda, ciddi psikolojik rahatsızlıklar yaşayan hastalarla kullanılan klinik bibliyoterapinin aksine hayatın normal akışı içerisinde ortaya çıkan problemleri çözmek, karşılaşılan zor durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak ve farklı gelişimsel hedefleri gerçekleştirmek için normal insanlarla uygulanan bibliyoterapi, *gelişimsel* olarak isimlendirilmiştir (Abdullah, 2002: 1). Kitapların belli hastalıkları

teşhiste ve onların tedavisinde terapötik bir yardımcı araç olarak kullanıldığı klinik bibliyoterapiye nazaran gelişim odaklı bibliyoterapi daha mutedil bir çağrışıma sahiptir (Monroe ve Rubin,1974: 2). Bu açıdan gelişimsel bibliyoterapinin, bibliyoterapiyi klinik ortamlardan çıkararak daha geniş bir kapsama taşıdığı söylenebilir. Gelişimsel bibliyoterapi başta eğitim, psikoloji, kütüphanecilik, sosyal hizmet olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır (Piercy,1996: 9). Eğitim, çalışmamızın ikinci bölümünde ayrıca inceleneceği üzere gelişimsel bibliyoterapinin en yoğun kullanıldığı alanlardan biri olmuştur.

1.3.3.2. Uygulama Yaklaşımına Göre Bibliyoterapi Türleri

Bibliyoterapide hangi tür edebiyat eserlerinin okunacağı, gereken terapinin ve terapistin müdahalesinin ne kadar olacağı şeklindeki sorular ve bu sorulara farklı teorik yönelimlere sahip araştırmacıların verdiği farklı cevaplar, bibliyoterapinin *bilişsel-duyuşsal* şeklinde ayrılmasına neden olmuştur. Bir uçta kitabın 'ana terapötik araç' olup terapistin çok az müdahale ettiği ve kitapların bireysel olarak okunduğu *bilişsel bibliyoterapi yaklaşımı* yer almaktadır. Diğer uçta ise bibliyoterapi 'sürecinin' ve terapistin müdahalesinin temel terapötik etken ve kitabın 'yardımcı bir araç' olarak kabul edildiği *duyuşsal bibliyoterapi* yaklaşımı vardır (Shechtman, 2009: 22). Farklı yaklaşımlar, okuyucunun problemine uygun olanı seçme konusunda alternatifler sağlamaktadırlar.

1.3.3.2.1. Bilişsel Bibliyoterapi

Shrodes'dan sonraki bazı araştırmacılar, bibliyoterapi sürecini psikoterapiden değil bilişsel terapidan yola çıkarak açıklamışlardır. Bilişsel terapilerin temel varsayımı, tüm davranışların öğrenilmiş olduğu ve uygun bir rehberlikle yeniden öğrenilebileceği şeklindedir. Bu teoriler, davranış değişikliğinin nihai katalizörü olarak öğrenmeyi görürler. Bilişsel bibliyoterapi, bilgi ve beceri edinmenin ana hedef olduğu bir müdahale biçimidir. Bir kişisel gelişim girişimi olarak da isimlendirilebilecek bu süreç, terapistin olmamasını ya da varsa bile müdahalesinin çok az olmasını ilke edinir. Gerçek dünyasında neler olduğunun anlaşılması için bu terapötik süreci okuyucunun kendisinin gerçekleştirmesi gerektiği düşünülür. Bu yüzden kişisel gelişim terapisi [self-help therapy] olarak da isimlendirilmiştir. 'Öğrenme süreçlerini' değişimin ana mekanizmaları olarak gördükleri için kurgu olmayan didaktik yazılı metinler seçilir ve daha çok kişisel gelişim kitapları kullanılır.

Ancak bu kitaplar, belirli bir program ya da tedavi dâhilinde kullanıldıklarında bibliyoterapi materyali olarak kabul edilirler (Shechtman, 2009: 22-23).

1.3.3.2.2. Duyuşsal Bibliyoterapi

Duyuşsal bibliyoterapi, derindeki duygu ve tecrübelerle ilgilendiği için 'kendi kendine yardım tedavisi' şeklinde yapılamaz ve bilişsel bibliyoterapinin aksine bir terapistin müdahalesini gerektirir (Shechtman, 2009:22). Psikodinamik teorilere dayanan duyuşsal bibliyoterapinin temel varsayımı, insanların acıdan kurtulmak için bastırma gibi savunma mekanizmalarını kullandıkları şeklindedir. Bu mekanizmalar etkin olduğunda insanlar kendi duygularından kopar, gerçek hislerinin farkında olmaz ve böylece problemlerini yapıcı bir şekilde çözemezler. Hikâyeler, okuyucuyu doğrudan karşılaşılması tehdit edici ve muhtemelen acı olacak meselelerin ucuna dolaylı bir şekilde getirir. Okuyucu, bu güvenli mesafede kişisel problemleri konusunda bir içgörü kazanır. Duyuşsal bibliyoterapinin diğer bir varsayımı da duyguları tanımlamanın, keşfetmenin ve yansıtmanın terapötik sürecin önemli bileşenlerinden olduğudur. Kitap karakterleriyle özdeşleşme yoluyla okuyucu, geniş bir duygu yelpazesıyla karşı karşıya kalır ve böylece kendi duygu dünyasıyla yeniden bağlantı kurar. Duyuşsal bibliyoterapide hem edebiyatın hem de terapistin varlığının bir araya gelmesi, uygulamayı daha güçlü bir hale getirmektedir. Çocuk ve gençlerle yapılan bibliyoterapi literatürünün çoğu duyuşsal bibliyoterapi yaklaşımını içermektedir (Shechtman, 2008: 26).

Duyuşsal bibliyoterapide genellikle kurgu edebiyat eserleri tercih edilir. Özdeşleşme, katarsis, içgörü aşamalarının gerçekleşebilmesi için psikolojik hikmet [psychological wisdom] içeren, edebi değeri olan kurgu eserlere ihtiyaç olduğu vurgulanır. Bu tür edebiyatın kişinin ikilemlerine ayna olacağı ve acılarıyla en az korkuyla bağlantı kurmasında ona yardım edeceği kabul edilir. Basmakalıp karakterlere sahip, karmaşık sorulara basit cevaplar veren üstünkörü bir şekilde yazılmış bir romanı okumanın, okumamaktan daha kötü olacağı düşünülür. Okuyucuların hayatına dokunan, psikolojik durumları, ikilem ve çatışmaları sergileyen hikâye, şiir gibi herhangi bir edebiyat eseri bu türde kullanılabilir (Shechtman, 2009:22, 26).

Bibliyoterapi uygulamasıyla ilgili yukarıda yer verilen yaklaşımlarda *kurgu* ve *didaktik* olmak üzere iki edebi türün öne çıktığı görülmektedir. *Didaktik edebiyat* benlikle ilgili bilişsel bir değişim meydana getirmede kullanılan öğretici ve eğitici materyalleri kapsar (Piercy,1996: 13). Öğretmeye ve bilgilendirmeye yönelik olan bu

tür edebiyattan terapötik etki beklenmez. Rubin (1978: 260, akt. Kamalie, 2002: 48), bu türün okuyucularının bilgi edindiklerini ve edindikleri bilgiyi kullandıklarını ancak ne *dolaylı tecrübeyi* ne de sonrasında *içgörü* gerçekleşen *katarsisi* tecrübe ettiklerini belirtmiştir. Kurgu metinler ise insan hayatının dramatik sunumuna, şiire, oyunlara ve biyografilere atıfta bulunan materyallerdir. Rubin'e göre bu tür edebiyat, ister iyi bir biyografide bir hayatın nakledilmesi, ister şiirdeki gibi mananın özünün yakalanması ya da anlamlı kurgusal bir durumun oluşturulması şeklinde olsun, insan tecrübesini yeniden inşa eder.

Kurgu metnin hususiyetlerini vurgulamasına rağmen Rubin (1978, akt. Kamalie, 2002: 48), iki türün de bibliyoterapi sürecinde önemli olduğunu ve farklı işlevler göreceklarını ifade etmiştir. Zaccaria ve Moses ise (1978) hem didaktik hem kurgu edebiyatın pek çok durumda aynı mekanizmaların işlenmesini sağlayacağına dikkat çekmişlerdir. Bir konunun tartışıldığı bir makale ve aynı konunun ele alındığı kurgusal bir metin okuyucuda eşdeğer tepkiler ortaya çıkarabilir. İyi seçilmiş didaktik bir edebî metin, okuyucunun kendi motivasyon ve davranışlarını anlamasına yardımcı olabilir. Ancak genel olarak didaktik literatürün insanın entelektüel farkındalığına daha çok katkıda bulunacağı varsayılır. Kurgu edebiyat ise –etkili terapinin olmazsa olması olan- duygusal tecrübeyi yaşatma ve içgörü sağlamada daha fazla güce sahiptir. Kamalie'ye göre (2002: 49) öğrenmeyle ilgili didaktik ve akademik yaklaşımlara 'doğrudan' ya da 'dolaylı' tecrübe eşlik etmedikçe, tutum ve davranışlarda çok az dönüşüm olacaktır.

Coleman ve Ganong ise (1990) kurgu ile yapılan bibliyoterapiden didaktik kazanımlar da elde edilebileceğini vurgulamışlardır. Kişi 'kurgu' okuyor olsa bile kendi durumuyla ilgili bazı 'gerçekleri' öğrenebilir. Yazarların çoğu, bibliyoterapi terimini ilk kez kullanan Samuel Crothers'ı takip ederek tanımlarını hem didaktik hem de kurgu metinleri içine alacak şekilde geniş tutmuşlar ve iki türün ayrı veya birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Detrixhe, 2010: 58, 60). Bibliyoterapi ile ilgili ilk bilimsel çalışmayı yapan Shrodes (1950:33, akt. Pehrsson ve McMillen, 2007:1), bu türlerin taşıdıkları potansiyele şöyle dikkat çekmiştir:

"Kurgu olmayan didaktik metinler okuyucunun kendi güdü ve davranışlarını anlamasına ...(ve) kişinin kendi entelektüel farkındalığına katkıda bulunur. Kurgu metinler ise okuyucuya (olmadan etkin bir terapinin mümkün olmadığı) duygusal tecrübeyi sağlamak için daha uygundur."²

² Bibliyoterapi literatüründe duyuşsal ve bilişsel bibliyoterapi arasındaki farklı vurguların kimi zaman *reaktif ve interaktif bibliyoterapi* (Malchiodi, 2008:168; Abdullah, 2002: 2) kimi zaman da *yüzey ve derinlik* teorisi bağlamında incelendiği de görülmektedir (McKinney, 1977: 550).

İKİNCİ BÖLÜM

GELİŞİMSEL BİBLİYOTERAPİ VE EĞİTİMDE

KULLANIMI

Bibliyoterapinin ortaya çıkış süreci daha çok klinik bir çerçeveye sunsa da bibliyoterapinin gelişiminde eğitimciler büyük rol oynamışlardır. Nitekim kavramı ilk kez kullanan Samuel Crothers bir din eğitimcisi, konuyla ilgili ilk bilimsel çalışmayı hazırlayan Shrodes ise bir öğretmendir. Özellikle 1950'lerde başta dil dersi öğretmenleri olmak üzere öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar da bibliyoterapinin bir yöntem olarak gelişmesine büyük katkı sağlamıştır (Monroe ve Rubin, 1974: 2).

1960'lardan itibaren bibliyoterapi tanımlarında gelişimsel özellikler, çocuk, genç ve öğrenci kelimeleri vurgulanmaya başlamıştır (Cornett ve Cornett, 1980:6-7). Bibliyoterapi kelimesi 1959 yılında ilk kez bir eğitim sözlüğünde [The Dictionary of Education] şu şekilde yer almıştır:

"Bütüncül bir gelişim gerçekleştirmek için kitapların kullanımı: kişilik değerlendirmesi, uyumu ve gelişimi, klinik ve ruhsal hijyen gibi hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan okuyucu ve edebiyat arasındaki bir etkileşim süreci: seçilmiş okuma materyallerinde var olan düşüncelerin okuyucunun ruhsal ve fiziksel hastalıkları üzerinde terapötik bir etkiye sahip olabileceğine dair bir anlayış" (Mullins, 1974: 3)

Rubin'in 1970'lerin sonlarında yaptığı sınıflandırma ile (bkz. 1.3.3.1) gelişimsel bibliyoterapi resmi bir hüviyet kazanmıştır. Buna göre gelişimsel bibliyoterapi, normal gelişimi ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmek ya da ruh sağlığını devam ettirmek amacıyla, 'normal' bireylerin ya da çocukların oluşturduğu gruplarla hem kurgu hem de didaktik metinlerin kullanılmasıdır. Rubin, bilinçlendirme ve duyarlılık eğitimini de gelişimsel bibliyoterapinin kullanım amaçları arasında zikretmiştir. Bu tür bibliyoterapi programı genellikle okullarda, kütüphanelerde ve diğer sosyal ortamlarda bir öğretmen, kütüphaneci ya da (sosyal hizmet çalışanı, psikolog gibi) yardıma dayalı mesleklere mensup biri tarafından tasarlanıp yönetilir (Rubin, 1979: 244, 249). Çocuk ve gencin hayatının büyük bir bölümünde yer alan, aile ve toplumla karşılıklı ilişki içinde bulunan okul ortamları, doğal olarak gelişimsel bibliyoterapinin en çok uygulandığı alanlardan biri olmuştur. Öğrenciyi iyi tanıdıkları varsayılan öğretmen, kütüphaneci, rehberlik danışmanı gibi farklı okul çalışanları bibliyoterapi uygulamasında yer almışlardır (Gordon, 2015: 302).

Rubin'in sınıflandırmasından sonra bizzat gelişimsel bibliyoterapiye ait tanımlar yaygınlaşmıştır. Bu tanımlardan eğitim bağlamında en kapsamlı olanlardan biri, Johnson ve diğerlerinin (2000:6) ortaya koyduğu tanımdır:

“Bibliyoterapi, bilinçli karar vericiler olarak öğretmenlerin, öz farkındalıklarının ve problem çözme becerilerinin gelişiminde, bakış açısı edinmelerinde ve problemleri anlamalarında öğrencilere yardımcı olmak için uygun okuma materyallerini seçip öğrencilerin ihtiyaçlarıyla bireysel olarak eşleştirdiği bir süreçtir”

Bu bölümde gelişimsel bibliyoterapi, eğitim ortamlarında kullanımı bağlamında ele alınıp tanıtılacaktır. Bunun için öncelikle yöntemi eğitimde değerli kılan sebepler tartışılacaktır. Ardından hangi hedef ve kazanımları gerçekleştirmek için kullanıldığı incelenecek ve ilgili araştırma sonuçlarına yer verilecektir. Son olarak da bibliyoterapi uygulamasının aşamalarına ve uygulayıcı öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilere dair bir çerçeve çizilecektir.

2.1. BİBLİYOTERAPİYİ EĞİTİM ORTAMLARINDA DEĞERLİ KILAN SEBEPLER

Vurguları, izlediği yol ve ortaya koyduğu hedefler, bibliyoterapiyi eğitim ortamlarında pek çok açıdan kıymetli bir yöntem haline getirmektedir. Bu bölümde öğrenme süreçleri, öğrenci, öğretmen ve okul sistemi bağlamında bibliyoterapiyi değerli kılan sebepler ele alınacaktır.

2.1.1. Eğitim Süreçleri Bakımından Değeri

Okumak tek yönlü değil bütüncül karakterli bir eylemdir. İnsanın kitapla ilişkisi sadece okumayı öğrenme ve okuma teknikleri üzerinden değerlendirilemez. Okumanın hem insan fizyolojisi hem de psikolojisi üzerinde bütüncül bir etkisi vardır. Bu nedenle okuma eylemi sadece öğretim ve bilgi transferinin değil manevi bakım, psikoterapi, psikiyatri ve tıp gibi birçok alanın da konusu olmak zorundadır (Munzel, 1997: 180).

Nörobiyoloji, okuma -özellikle de okuma sürecinin daha yoğun olduğu sesli okuma- esnasında beynin bölümlerinin daha aktif hale geldiğini, bu bölgelere daha fazla kan sağlandığını ve beynin daha fazla radyasyon seviyeleri gösterdiğini tespit etmiştir. Opolka (1988: 39, akt. Munzel, 1997: 115), “Nörobiyoloji, Konuşma ve Okuma [Neurobiologie, Sprache und Lesen]” isimli çalışmasında dilin alımı ve üretiminin [reception and production] beynin -önceden bilinenden- çok daha fazla

bölgesini kapsadığını ifade etmiştir. Konuşmak ve okumak beynin iki hemisferini de aktif hale getirmekte, okuma esnasında sayısız sağ-sol simetrisi gerçekleşmekte ve böylece beyin daha üst düzey bir çalışma sergilemektedir. Okuma eyleminin aynı zamanda fizyolojik etkileri vardır. Heyecanlı bir okuma deneyiminde yanaklar kızarır, nabız ve nefes hızlanır, kaslarda hareketlilik ve yüzde metindeki olaylara uygun ifadeler gözlenir. Hatta kimi okuyucular yumruklarını sıkırlar ya da gırtlak hareketleri görülür. Okuma eylemi bu uyarılma ve heyecan halinin yanı sıra tüm vücut için faydalı olacak zihinsel bir rahatlama da sağlar. Okuyucu, okuma esnasında hem bedensel hem zihinsel olarak bir köşeye çekilir. Bu inziva hali onun için bir sükûnet ve dinlenme imkânı sunar (Munzel, 1997: 39).³ Okumayı dinamik bir tecrübe haline getiren bibliyoterapinin öğrenme süreçleri bakımından değerini üç başlıkta incelemek mümkündür.

2.1.1.1. Alternatif Bir Öğrenme Aracı Sağlaması

Öğrenmenin farklı çeşitlerinin olduğunu belirten Bruner (1973, akt. Fuhriman, Barlow ve Wanlass, 1989:149), *mantıksal ve bilimsel* yanında *anlatısal ve sezgisel* öğrenme şekillerinden bahsetmektedir. Bu öğrenme şekillerinin her biri hakikati farklı bir şekilde kurar. Bruner'e göre biri ampirik ispatın formel doğrulama süreçlerine başvururken diğeri ispatsız benzerlikler inşa eder. Mantıksal/bilimsel metot araştırma yazılarında, anlatısal/sezgisel metot ise insan durumlarıyla ilgilenen edebiyatta görülür. İki yöntem, dili farklı bir şekilde kullanır; mantıksal yöntem, nedenlere götüren kesin ve betimleyici bir dil kullanırken; anlatısal yöntem niyetlerle ilgilenen kurgusal bir dil kullanır. Fuhriman, Barlow ve Wanlass'a göre (1989: 149) dünya görüşümüz, gerçeği doğru bir şekilde anlamamız için bu iki öğrenme şeklini simültane olarak içermelidir. Edebiyat, anlatısal ve sezgisel öğrenme şekilleri için bir kaynaktır. Morrison ve Rude ise (2002:117) edebiyatın ayrıca *episodic ve phronesis* bilgi elde etme yollarını da içerdiğine dikkat çekmişlerdir.

Zikredilen bilgi çeşitlerini içeren edebiyat, bu durumda güçlü bir öğrenme aracı haline gelmektedir. Özdenören'e göre (2017:17-20) edebiyatın gücü, dediklerini (bir fikri, tezi) bir aksiyom (mütearife) halinde sunmasındadır. Edebiyat eseri (şiiir, hikâye, roman vb.), bir gerçeği bize "bedâhet" haline getirerek gösterir. Okuyucu, eserde sunulan gerçeği, bir takım kanıtlama yollarından geçerek değil,

³ Virginia Üniversitesi Kütüphanesi, 2015 yılında okumanın etkileriyle ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkarak kendi web sitelerinde "Bir Kitabı Açtıktan Sonra Ne Olur?" başlığıyla bir yazı yayınlamıştır (Virginia, 2015).

doğrudan doğruya o gerçeğin kendisiyle yüz yüze gelerek tanır. Edebiyat eseri, bilimsel çalışmaların yöntemini kullanmaz ve okuyucuyu ikna etme, ona bir şeyi kanıtlama niyeti taşımaz, sadece yakaladığı doğruları ve gerçekleri okuyucuya göstermekle yetinir. Okuyucu eserin işaret ettiği, yönelttiği yere kendiliğinden varır. Herhangi bir bilimsel eserde kategorik fikirler veya tezler olarak kalan ve çoğunlukla kendi dışımızda saydığımız şeyler, edebiyat eserinde canlı bir gerçeklik haline gelir. Bu durum insanın yeni bir mantıkla düşünmesini sağlar ve böylece önünde yeni ufuklar açar. Edebiyatın asıl gücü de buradadır. Özdenören (2017:42) şiir için de aynı şeyi söylemektedir: “Şiir bizim bilincimizi değiştirir. (...) Bilincimiz değişirse hayata ve kendi hayatımıza müdahale edebilme yeteneğini kazanmış oluruz. Bu da bir insanın bütün hayatına yetecek, biraz da artacak kadar anlam katmasını sağlayacak bir faktör sayılmalıdır.”

Son yıllarda akademik dünyada bilimsel yöntemin bilgiyi tanımlamanın tek yolu olmadığı daha sık ifade edilmektedir. Bu durum, eğitim ortamlarında bilginin daha bütüncül bir şekilde öğrenilmesini sağlayacak yöntemleri gündeme getirmiştir. Eleştirel teorinin önemli savunucularından olan ve “Eleştirel Teori ve Eğitim [Critical Theory and Education]” kitabının yazarı Habermas (1984, akt. Morrison ve Rude, 2002: 115), çeşitli ilgilere sahip öğrencilerin ‘farklı’ ve ‘içsel olarak onlara uyumlu’ bilgi edinme şekillerine ihtiyaç duyduklarına ve eğitimcilerin bu konuda farkındalık geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu farkındalık, alternatif bir epistemolojik bakış açısına; ‘anlatısal bir bilme aracına’ olan ilgiyi arttırmıştır. Anlatı, gerçeği değil ama gerçek benzeri bir durumu inşa eder. Bilim, bağlamsız ve evrensel, anlatı ise bağlama duyarlı ve özel açıklamalar arar. İnsana, davranışlarına, davranışların sebeplerine, niyetlere, hedeflere ve öznel tecrübelerle odaklanan edebiyat, öğrenciler için doğal bir bilgi edinme kaynağı sağlayacaktır (Morrison ve Rude: 117).

Edebiyat ayrıca ‘modelden öğrenme’ sunan bir araçtır. Frank Fisher (1968: 130-134; akt. Munzel, 1997: 103), insanların öncelikle ‘gerçeğin imitasyonu ve sembolik rol modeller’ yoluyla öğrendikleri için, edebiyatın hayali kişi ve durumlar yoluyla öğrenme modelleri sağlayabileceğini ifade etmiştir. Öğrencinin gerçek hayatta henüz karşılaşmadığı tecrübeler için modeller sunan edebiyat böylece onu hayata hazırlama işlevi de görecektir.

2.1.1.2. Bütüncül Algı Sağlaması

Özdenören'e göre (2017:28-29) edebiyat eserlerinin, özellikle roman ve hikâyenin en çarpıcı özelliği bütünündeki birlik duygusudur. İnsan, gerçek hayatta her zaman bu birlik duygusunun bilincinde değildir, yaşarken hayatını bir bütünlük içinde algılayamaz. Şimdiki zamanın etkisi altındaki insan attığı adımın ne manaya geldiğini, verdiği kararların arkasında hangi sebeplerin yattığını görme gücünde olamaz. Kitaplar ise insanın hayatı bir birlik, bütünlük duygusu içinde algılamasını sağlar. "Romanın oluşturduğu kompozisyon hayatın dağınık, parçalanmış gerçeğine bir 'birlik' kimliği verir ve okuyucuyu som bir 'bütünlük' duygusuyla karşılaştırır." Olayların kronolojik sıralanışındaki sapmalar, kimi zaman olaylar ve kişiler hakkında verilen ön bilgiler, bilinçaltı tespitler, iç konuşmalar, eserin farklı kişilerin ağzından anlatılması gibi öğeler, hayatın farklı bölümlerine dokunarak bu birlik duygusunu destekler. Kitaplar böylece okuyucuya kendi hayatının da birçok boyutu olduğunu hatırlatarak kendini idaha önce göremediği şekilde görme imkânı verir. Edebiyat eserinin bu bütüncül formu sayesinde okuyucu, hayatın asıl gerçeğine nüfuz etme ve o gerçeğin de ardında yatan aşkın gerçeği kavrayabilme imkânına kavuşur. Bunun için Özdenören, romanı 'hayatın anatomisi' olarak isimlendirmektedir (Özdenören, 2017: 32). Olay, olgu ve kişilerin tek değil çok boyutlu olduğunu ve arkaplanda farklı faktörlerin yer aldığını görmesi, insana hem kendine hem başkasına karşı (insanın neliği konusunda) peşin hükümlü olmaması gerektiğini öğretir. Bu, onun ümit etmeye devam etmesini sağlayarak ve herkesin dinlemeye değer bir hikâyesi olabileceğini farkettilererek terapötik bir işlev görür.

Kitaplar yoluyla bibliyoterapi, hayatı bir bütün olarak algılamaya yardım edeceği gibi bütüncül öğrenme süreçlerine de katkıda bulunacaktır. Ouzts (1999: 200), öğrenmenin sadece akademik yönüne yoğunlaşıp duygusal ve sosyal yönlerini ihmal etmenin öğrenci ve öğrenme süreçleri için zararına dikkat çekmiştir. Bibliyoterapi bilişsel öğrenme süreçleri yanında yoğun duyuşsal öğrenmeler içerir. Kitabın grup içinde tartışılması ise gelişimin diğer bir boyutu olan sosyal gelişimi destekleyecektir. Lindeman ve Kling (1968: 37) özellikle ergenlik döneminde duygusal istikrar konusunda yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler için bibliyoterapinin önemine, Cook, Earles- Vollrath ve Ganz (2006: 92) ise böyle bir öğrenmenin geleneksel sınıf derslerinden daha derin manalar taşıyacağına dikkat çekmiştir.

2.1.1.3. Ders Kitaplarına Yönelik Eleştiriler Bağlamında Bibliyoterapi

Edebiyatın içerdiği alternatif öğrenme biçimleri ve sağladığı bütünlük duygusuyla ilişkili olarak dile getirilmesi gereken bir diğer konu, ders kitaplarına yönelik eleştirilerdir. Çünkü eğitim sisteminin baskın bir unsuru olan ders kitapları, öğrencilerin öğrenme şekilleri üzerinden doğrudan etkiye sahiptir.

Morrison ve Rude (2002:114), "Beyond Textbooks: A Rationale for a More Inclusive Use of Literature in Preservice Special Education Teacher Programs" isimli çalışmalarında, üniversitelerdeki özel eğitim öğretmeni eğitim programlarında kullanılan ders kitaplarına ilişkin bir tartışma yürütmüşlerdir. Değindikleri noktalar ders kitaplarının tümüne genellenebilir niteliktedir. Onlara göre farklı eğitim kademelerinde baskın bir bilgi yayma şekli olan ders kitapları, yapı ve içerik olarak sınırlıdır ve bilgi temelini daraltmaktadırlar. Genel amacı genellemeler ve test edilebilir hipotezler oluşturmak için bilginin toplanıp analiz edilmesi olan ampirizm, ders kitaplarının metodoloji ve teorilerinde temel teşkil etmektedir. Ancak pozitivist-ampirik paradigma, meselelerin dedüktif, diğer bağlamlardan kopuk, nötr ve kontrollü öznellik içinde, standart normlara göre incelenmesine yol açar. Eğitimciler, bu pozitivist kökenleri değerlendirip bunların ötesine geçmeli ve alternatif metinsel haritalar keşfetmelidirler.

Ders kitapları kendi gerçeklerini gözlem, deney ve replikasyon yoluyla tanımlarlar. Kasprisin'e göre (1987) ders kitapları bu yüzden bir problemi "isimlendirme" becerisine sahiptir ancak -tecrübelerin dışarıda bırakılması sebebiyle- okuyucu için probleme katılma imkânı sağlamazlar. Edebi metinlerin ise bu tecrübeleri yaşatma gücü vardır. Bu metinler, karakterlerin hayatları ve tecrübeleri yoluyla gerçeğin yansıtıcı [reflective] bir şekilde öğrenilmesini sağlarlar. Dewey (1938), eğitimin tek bir teoriye indirgenmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yüzden eğitimciler, eğitimin bütüncül bir manada sağlanması için teorilerden en iyi olanları birleştirmelidirler. Bower (1981), Dewey'in düşüncesini destekler mahiyette öğretmen eğitiminde sanatsal/edebî ve ampirik/bilimsel bilgi arasında bir denge olması gerektiğini savunmuştur. Edebî metinlerin mesleki metinlerle birlikte kullanılması öğrenme tecrübesini tamamlayacak, genişletecek ve kişiselleştirecektir (akt. Morrison ve Rude, 2002: 115). Bazı araştırmacılar bu iki öğrenme şeklini *müstakil* ve *irtibatlı* [separate ve connected] olarak isimlendirmişlerdir. Öğrencinin çalışılan konudan uzaklaşmasını gerektiren *müstakil öğrenme (nesnel yaklaşım)*

ders kitaplarının bileşenidir. Anlatı metinlerinin bileşeni olan *irtibatlı öğrenme* ise çalışılan konuyla bir ilişki kurulmasını gerektirir. Bu iki öğrenme biçiminin kombinasyonu daha ‘tam’ bir öğrenme sağlayacaktır (Morrison ve Rude, 2002: 117). Bu tartışmalar, edebiyat temelli eğitimi ve buna bağlı olarak *literature based education, literature based instruction, literature based teaching, literature based homeschooling* gibi kavramları, literatüre dahil etmiştir.

Ders kitaplarına yönelik eleştiriler standart testlere yönelik eleştirilerle ilişkilidir. Standart testlerin toptancı bir psikoloji dayattığı, bu testler sonucu oluşan kategorilerin öğrencilerin ferdiliklerini törpülediği, çocukları davranışsal psikolojinin içine çektiği, yanıltıcı ve güvenilmez bilgi üretip öğrencinin gerçeklikle bağlantı kurmasını engellediği dile getirilmektedir. Dikkat sorunu, öğrenme yetersizliği gibi aslında var olmayan problemler, bu testler sonucunda ortaya çıkar. (Çınar, 2018: 395- 397).

Okul sisteminin ayrılmaz bir parçası olan ders kitapları, öğrencilerin bilgi, fikir, değer ve yorumlama çerçevelerini etkilemede büyük güce sahiptirler. Bu kitapların sınırlılıkları, öğrenme süreçlerini de sınırlı hale getirecektir. Bu nedenle eğitimciler, ders kitaplarının eksik bıraktığı noktaların bir tamamlayıcısı olarak edebiyattan ve edebiyat eserleriyle dinamik etkileşim süreçleri kuran bibliyoterapiden istifade etmelidirler.

Bu testlerle daimi bir sınıflandırma ve bölünmeye tabi tutulan öğrenciler, ilerleyen yıllarda bir amaç uğruna birleşemeyecek hale gelir, zamanla ailelerinden, değer ve geleneklerinden, beklenti ve tecrübelerinden kopar, kendilerine yabancılaşırlar. Gerçek meselesi öğrenmek değil ‘başarı’ olan okul, öğrencilerin kendileri adına bir şeyler öğrenme şevkini söndürür, kendileri adına düşünme melekelerini, kendi başlarına kalabilme ve problemlerle başa çıkabilme becerilerini ellerinden alır, onları kendi can sıkıntılarına çözüm bulamayan insanlar haline getirir. Kesintisiz ve derin bir uyku gibi ‘kesintisiz uyanıklık zamanının’ da aynı derecede hayati öneme sahip olduğunu belirten Gatto’ya göre okul, ‘zamanı parçalayan’ bir kurumdur. Dikkatlerinin bölündüğü, yoğunlaşma yeteneklerinin baltalandığı ve psikolojilerinin alt üst edildiği bir yer. Öğrencinin kendisini ait hissemediği, ‘dışardan içeriye’ doğru oluşan bir alışkanlık ve davranış talimi meselesidir. Okul, kişinin kendine hâkim olması, kendini geliştirmesi ve kendini aşması gibi ‘içerden dışarı’ gelişen süreçleri desteklemez (Çınar, 2018: 395- 397).

Bibliyoterapi, modern zorunlu okul sistemiyle ilgili dile getirilen bu boşlukları doldurmak ve eksikleri gidermek için alternatif yardımcı bir yöntem olabilir. Gatto, okulun zamanı ve dikkati parçalayarak öğrencinin kendine kalmasını ve bir şeye yoğunlaşmasını engellediğini dile getirmiştir. Bibliyoterapi oturumları, öğrenciye 'kesintisiz bir uyanıklık zamanı' sağlama potansiyeline sahiptir. Bibliyoterapi, 'sessizlik tecrübesi' imkânı da barındırır. Koç'a göre (1998: 212) dil ve ifadelerimiz kadar 'sessizlik' de son derece önemlidir. Sessizlik, sözcüklerden, kavramlardan, sembollerden ve formüllerden daha fazla bir şey olarak, dilin zihin üstündeki sultasını kırar ve bizim iç ve dış gerçekliği tecrübe etmemize izin verir. Okulun 'içerden dışarı' bir eğitime değil daha çok 'dışardan içeri' bir öğretime yer verdiği ve böylece öğrenciyi kendisine yabancılaştırdığı noktasında da bibliyoterapi iki süreci dengeleyen bir vazife görebilir. Bibliyoterapinin nihaî hedefi öğrenciye durumuyla ilgili bir içgörü kazandırmak ve problemiyle ilgili eyleme geçmede onu cesaretlendirmektir. Okuyucunun kazanacağı içgörü, *içerden dışarı* bir gelişimi destekler niteliktedir. Bibliyoterapi, zorunlu eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelen standart testlerin eksik bıraktığı gelişimsel ihtiyaçları karşılayabilir. Yöntem, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini göz önünde bulundurduğu ve bilgiyi parçalayarak değil, bir anlatı içinde verdiği için öğrenciyi toparlayan bütüncül bir karaktere sahiptir. Yöntemin zaman konusunda da öğrenciyi 'toparladığı' söylenebilir. Çünkü öğrencinin *geçmişte* yaşadığı problemin sebep olduğu sıkıntıyı *şimdide* çözmeye ve onu *gelecek* için de daha güçlü bir şekile hazırlamaya çalışır.

2.1.2. Öğrenci Bakımından Değeri

Öğrenci merkezlilik son yüzyılın önemli eğitim paradigmalardanıdır. Bibliyoterapi hem hazırlık hem uygulama aşamalarında tüm süreci öğrencinin duygusal, sosyal akademik vb. problem ve ihtiyaçlarının belirlediği bir yöntemdir.

Problemleri edebiyat yoluyla çözmeye, müdahaleci [invasive] olmayan öğrenci dostu bir yaklaşımdır. Çocuk ve gençlerin hikâye ve metaforlar aracılığıyla kendilerini dolaylı yoldan ifade etmeleri daha kolaydır. Carlson (2001: 92, akt. Maich ve Kean, 2004: 6) bunu şöyle ifade etmektedir: "Çocuklar doğal olarak metafor ve hikâye alıcısıdır, semboller onların dünyasının ayrılmaz bir parçasıdır. Hikâye, problemi olan bir çocuğu tedavi etmede (çocuk için) anlamlı terapötik bir araçtır." Bibliyoterapi öğrenciye problemiyle daha stressiz bir ortamda uğraşma imkânı veren bir yöntemdir.

Bibliyoterapi, okul ortamlarında öğrencilerle uygulanması kolay, pratik bir yöntemdir. Kitaplar ve okuma faaliyeti, sınıf ortamının ayrılmaz bir parçasıdır ve bibliyoterapi sınıf ortamında oldukça doğal bir aktivite olan 'okuma eylemini' kullanmaktadır (Maich ve Kean, 2004: 5). Böylece öğrenci, yabancı bir süreçle ya da fazladan bir yükü karşılaşmayacaktır.

Bibliyoterapi uygulaması hem öğrencileri hem de kitapları iyi tanımayı gerektirir. Okul, bu ikisini tanıyan insanların iş birliği yapabileceği bir ortamdır. Öğretmenler ve okul danışmanları öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerini tespit etmede, kütüphaneciler ve dil öğretmenleri ise okunacak kitabı belirlemede ve uygun aktiviteleri planlamada yardımcı olabilirler (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92). Bibliyoterapi öğrenciyi tanıma noktasında velilerin katılımına da imkân sağlamaktadır. Ailelere çocuklarının evde çalışabilecekleri ek okumalar ve etkileyici aktiviteler için bazı öneriler sunulurken bibliyoterapi sayesinde okul-ev irtibatı artırılabilir. Öğrenciyi tanıyan birçok insanın iş birliği yapması, bibliyoterapiden daha iyi sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

Okul ve eğitim ortamları, bibliyoterapi uygulamasının başarısını -özellikle gözlem yoluyla- ölçmek için de uygundur. Sınıfta rutin olarak ya da sınıf dinamiğine paralel olarak uygulanan bibliyoterapinin ne kadar başarılı olduğunu öğrencinin sosyal ortamlarında doğal bir şekilde gözleme imkânı vardır (Dirks, 2010: 13-14)

Bibliyoterapi yöntemi farklı ortamlarda, farklı problemler için, farklı öğrencilerle ve farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir. Bu özellik, öğrenci profilindeki çeşitliliğin git gide arttığı günümüzde yöntemden hemen hemen tüm öğrencilerin istifade etmesini sağlamaktadır (Pehrsson ve McMillen, 2006: 7).

2.1.3. Öğretmen Bakımından Değeri

Yaşanılan çağda ortaya çıkan gelişmeler, eğitimcileri açık veya örtük farklı sıkıntılardan muzdarip öğrencilerle karşı karşıya getirmiştir. Gitgide hızlanan bir çağda çeşitlenen sorumluluklar, öğrencilerin yüksek performans göstermelerini ve yeni beceriler edinmelerini de gerekli kılmıştır. Birçok öğrenci, çatışma ve kriz durumlarını tek başına halledemez ve yardıma ihtiyaç duyar. Çözümüne kavuşturulmayan problem durumları, öğrenmeyi ve gelişimi zayıflatacağından ve hatta zihinsel rahatsızlıklara sebep olacağından okullar, bu problemlerle -belki de

daha önce olmadığı kadar- başa çıkmak zorunda kalmıştır. Bu durumda didaktik becerilerden fazlasına sahip olması gereken öğretmenin rehberlik ve yardım görevi öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, sınıflardaki öğrencilerin ve problemlerinin çeşitlenmesiyle kendilerini sürekli olarak yeniden tanımlanan mesleksi sınırlar içinde bulmakta ve daha önceden başka mesleklere ait olan rolleri de üstlenmektedirler. Maich ve Kean (2004: 3), 120 eğitimciyle gerçekleştirdikleri öğretmenlerin rol örtüşmeleri algılarını ölçen bir araştırmada öğretmenlerin kendileriyle ilgili *aktör, banka memuru, gıda hizmetleri çalışanı, kaynak geliştirme sorumlusu, hâkim ve hakem kurulu, arabulucu, hemşire, mesleki terapist, ebeveyn, polis memuru, psikolog, halkla ilişkiler sorumlusu, güvenlik görevlisi, sosyal hizmet çalışanı* olmak üzere ondört farklı rolden bahsettiklerini tespit etmiştir (Maich ve Kean, 2004:3).⁴

Rehber danışman olarak nitelendirilmese de öğretmenler, terapi ekibinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin kaygılarını paylaştıkları kişilerdir ve onların sıkıntılarını doğal ortamında gözlemlene imkânına sahiptirler. Hatta bu durum çocuğun sosyal hayatının büyük bir bölümüne aşina olan öğretmeni rehberlik uzmanlarına hatta ebeveynlere göre daha avantajlı bir konuma getirmektedir. Yukarıdaki araştırmada belirtilen *mesleki terapist, psikolog, ebeveyn, sosyal hizmet çalışanı* gibi rol algıları öğretmenin kaçınılmaz olarak bir 'rehber', 'terapist' vazifesi gördüğüne işaret etmektedir (Maich ve Kean, 2004:3). Terapötik müdahalede - farkında olarak ya da olmadan- formel ya da informal bir rol oynayabilecekleri için Hayes (1995, akt. Maich ve Kean, 2004:4), öğretmenleri 'psikolojik eğitimci' ya da 'eğitim terapisti' olarak tanımlayabileceğimizi söylemiştir.

Okuma materyalinin sistemli bir şekilde her öğrencinin ihtiyacıyla eşleştirildiği bibliyoterapi, öğrencilere ulaşma ve rehberlik etmede eğitimcilere yardımcı pedagojik bir yaklaşımdır. Ouzts ve Mastiron (1999:3 akt. Dirks, 2010: 7) sınıflarında bibliyoterapi kullanan öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukları daha yakından tanıdıklarına dikkat çekmiştir. Bibliyoterapi, öğrenciyle öğretmen arasında güvene dayalı bir ilişki geliştirebilir. Arbutnot and Sutherland (1972:10, akt. Pardeck, 1995: 84) "Children and Books" isimli çalışmalarında öğretmenlerin çocuklara kitap okumasının büyük bir eğitimsel değere sahip olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

⁴ Bu konuyla ilgili olarak TED'in 'Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği' raporunun sonuçlarına da bakmak mümkündür.

“Bir öğretmen, kurgu karakterlerin kötü ve zor durumlarına ilgili anlayış ve sempatisini ortaya koyduğunda sınıfındaki çocukların benzer durumlarına anlayış ve sempati gösterme potansiyelini de ortaya koymuş olur. Hoşuna giden şeyleri canlı bir ifade ve imgeyle ortaya koyduğunda ise kendisiyle ilgili çok kişisel bir şeyi açığa vurmuş olur. Bu, öğrencilerin çok duyarlı olduğu bir güven eylemidir. Karşılıklı güven bir kez tesis edilince, çocuk tehdit edici stres unsurlarıyla daha kolay baş edebilir hale gelir.”

Bibliyoterapi yöntemi sayesinde öğretmen adayları ve öğretmenler, öğrencinin dünyasına dair keşifler yapabilirler. Örneğin okuma yazmayı öğrenirken bir çocuğun yaşadığı zorlukları anlatan bir kitap öğretmene kendi çocukluğundaki okuma yazma tecrübesini, yaşadığı zorlukları, endişe ve kaygı duygularını hatırlatacaktır. Bu ise çocuğu anlamasına, ona karşı tutumlarının farkına varmasına yardımcı olacak ve gerekirse bu tutum ve davranışlarını değiştirmesinde bir katalizör görevi görecektir. Aynı durum özel ihtiyaçları olan öğrenciler için de geçerlidir. Özel ihtiyacı olan karakterlerin olduğu edebî metinler, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde edindikleri teknik bilgileri tamamlayıcı ve pekiştirici işlev göreceklerdir (Morawski, 1997: 244). Morrison ve Rude'a göre (2002:117) üniversite kültüründe baskın olan ders kitapları yapı ve içerik olarak sınırlıdır ve öğretmen adaylarının rollerine dair edindikleri bilgi temelini daraltmaktadır. Bu kitaplar, öğretmen adaylarının çocukları farkında olmadan standart normlar içinde görmelerine yol açmaktadır. Ancak bir çocuğun güçlü ve zayıf yönleri ve ihtiyaçları sadece bir dizi standart testin sonuçlarına bakarak anlaşılabilir. Edebî metinler, öğrencilerin içinde yaşadığı dünyaya dair daha bütüncül bir resim sunarlar. Örneğin engelli bir çocuğun hayatına dair bir metin, çocuğu -engellilik durumunun herşey haline geldiği tek bir boyutta değil- bir dizi özellik içinde tanıtır. Bu metinler, öğretmenin çocuğun tecrübeleriyle yansıtıcı [reflective] bir şekilde karşılaşmasına ve böylece problemine dahil olmasına imkân tanıyarak ders kitaplarının dolduramadığı bir boşluğu dolduracaklardır. Aynı durum bu öğrencilerin sınıf arkadaşları için de geçerlidir. Edebiyat, insanlar hakkında bizim sahip olduğumuz düşüncelerle insanların “aslında oldukları şey” arasındaki ilişkiyi daha derin bir şekilde keşfetmeye imkân sağlamaktadır.

Bibliyoterapi son yıllarda “bireyi tanıma teknikleri” arasında yer almaya başlamıştır. Eğitim psikolojisi literatürü, öğrencinin biyolojik, psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını tespit etme yetenek testleri, zekâ testleri, başarı testleri, ilgi envanterleri, kişilik envanterleri, tutum ölçekleri, gözleme dayalı teknikler, kendini anlatmaya dayalı teknikler, başkalarının görüşlerine dayalı teknikler ve etkileşime dayalı tekniklerin yanı sıra bibliyoterapiye de yardımcı bir yöntem olarak yer vermektedir (bkz. ed. Şahin, 2018: 339-343)

Bibliyoterapinin, öğrenciyi tanıma ve öğretmenle öğrenci arasında güvene dayalı bir iletişim tesis etme potansiyelinin yanı sıra öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine de katkısı olacaktır. Bu nedenle Morawski (1997: 243), hem meslek öncesi hem meslek sonrası öğretmen eğitim programlarına bibliyoterapinin entegre edilmesini savunmuştur.

Ona göre öğretmenlerin -sınıf yönetimi, öğrenme güçlükleriyle ve ebeveyn kaygılarıyla uğraşma ve müfredat tasarımı gibi- daimî karar alma süreçlerinde etkin olmaları için teorik ve pratik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir. Kendi performanslarına ilişkin algılarını eleştirel olarak incelemeyi ve yeniden inşa etmeyi de öğrenmelidirler. Kişisel farkındalık mesleki faaliyeti etkileyeceğinden öğretmenler, hem kendi algılarına hem de bu algılarının okul ortamındaki tutum ve davranışlarına yansımalarına dair bir anlayış kazanmak durumundadırlar. Eğitim ortamındaki rolünü daha bilinçli ve eleştirel bir bağlamda ele alan öğretmen, yaşanan problemlerin çözümüyle ilgili alternatif bakış açılarını daha iyi değerlendirecektir (Morawski, 1997: 243, 246, 256). Morawski (1997: 251), lisansüstü eğitim derslerine katılan öğretmenlerle Toren Hayden'in "Somebody Else's Kids" kitabıyla yaptığı bir bibliyoterapi uygulamasına da çalışmasında yer vermiştir. Kitapta, sınıfta dört problemlili öğrencisi olan bir öğretmenin hikâyesi anlatılmaktadır. Öğretmen tecrübelerini anlatan bu gibi edebi eserler, kendilerini değerlendirme süreçlerinde öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Bibliyoterapi sayesinde hem kendilerine hem de öğrencilerine dair edindikleri içgörüler, eğitim öğretim faaliyetlerinde doğru yaklaşım, strateji ve metotları belirlemede öğretmenlere yardımcı olacağı gibi (Morawski, 1997: 244) öğretmenin hissettiği stres seviyesini azaltmada da etkili olacaktır. Öğrencinin neden 'öyle davrandığına' dair bir içgörü, öğretmenle öğrenci arasındaki gerilimi azaltacaktır. Stresin minimize edilmesi, eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için önemli bir şarttır. "Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında Şanlı ve Tan (2017), yetersiz öz yeterlilik algısı davranışı ile stres genel davranışı arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması stres algılarını da azaltacaktır. Bibliyoterapi yöntemi, öğretmenin kendini değerlendirmesine, öğrenciyi ve problemini daha iyi tanımasına ve böylece onunla iletişimini güçlendirmesine yardımcı olarak öğretmenin öz yeterliliğini arttırmasını sağlayabilir.

2.2. EĞİTİMDE KULLANIM AMAÇLARI

Gelişimsel bibliyoterapinin eğitim ortamlarında tercih edilen bir yöntem olmasını sağlayan sebepler ortaya konduktan sonra, hangi somut hedefler doğrultusunda kullanıldığı, ele alınması gereken diğer bir önemli konudur.

Çalışmalarda gelişimsel bibliyoterapinin genel hedefi, 'öğrencilerin normal sağlık ve gelişimlerine yardımcı olmak ve bunu muhafaza etmek' olarak ifade edilmektedir. Bu genel hedef ise 'önleyici' ve 'terapötik' uygulamalarla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Abdullah, 2002: 2). Bibliyoterapi, önleyici olarak kullanıldığında ortaya çıkmadan önce problemleri önlemeyi ve yaşanması muhtemel problemler ve zor hayat durumları için kişileri önceden hazırlamayı; iyileştirici olarak kullanıldığında ise mevcut problemleri çözmeyi amaçlar (Cornett ve Cornett,1980: 9). Bu bölümde bibliyoterapi, 'önleyici' ve 'terapötik' hedefler doğrultusunda nasıl kullanıldığı bağlamında ele alınacaktır.

2.2.1. Önleyici Hedeflerle Bibliyoterapi Uygulaması

Önleyici bibliyoterapi, sorunları ortaya çıkmadan önce ele alıp önlemek, gelecekteki muhtemel sorunlar hakkında bilgi sağlayarak öğrencilere rehberlik etmek ve böylece onları hayat durumlarına hazırlamak için kullanılan proaktif bir yaklaşımdır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92). Aynı meselelerle uğraşmış başka insanların hayat örneklerinden elde ettiği bilgi, benzer problemle karşılaştığında öğrencinin bu problemin üstesinden gelmesini kolaylaştıracaktır. Öte yandan, kitapta karşılaştığı karakterler yoluyla kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması ve böylece benlik telakkisini geliştirmesi de öğrenciyi gelecekte karşılaşılabileceği problemlere daha güçlü bir şekilde hazırlayacaktır. Önleyici uygulamalar bir hastalığa bağışıklık kazandırmak için yapılan uygulamalara benzetilmiştir (Olsen, 1975: 425).

Bibliyoterapi sadece uygulandığı zamanda değil, bibliyoterapi oturumlarından sonra da devam edecek ileriye dönük (proaktif) bir etkiye sahiptir. Eğitim sürecinde okunan kitapların kişinin daha sonraki hayatındaki önleyici etkisine verilecek uç örneklerden biri şudur: Vietnam Savaşı sırasında vurulup esir düşen ve işkenceye maruz kalan Amerikalı savaş pilotu James B. Stockdale, dört yıl boyunca kapalı kaldığı hücrede üniversite yıllarında okuduğu Epiktetus'un öğretilerinden

hatırladıklarını uygulayarak hayatta kaldığını söylemiştir (Warburton, 2017: 50). Bibliyoterapinin etkisinin oturumlardan sonra da ortaya çıkabileceğini Shrodes (1955:29, akt. Cornett ve Cornett,1980: 38) şöyle ifade etmektedir:

“(…) Bazı durumlarda öğrencinin reaksiyonu gecikebilir. Okuması esnasında sadece ona keyif verip eğlendiren bir kitap daha sonra zihnindeki imgelerin bir parçası, tecrübe dünyasının bir bölümü, tecrübelerini değerlendirmek için bir mihenk taşı, tehlikeli durumların bir hatırlatıcısı, kendi güdülerini anlaması için bir ipucu, gerçeğe dair bir açıklama, başa çıkma için strateji, dünyanın düzene dair bir kavrayış haline gelebilir (…).”

Öğrencinin kişisel, duygusal, sosyal, akademik gelişimine yönelik her çaba onu karşılaşması muhtemel problemlere karşı güçlendirecektir. Bu nedenle öğrencinin farklı açılardan gelişimini sağlayan bibliyoterapi uygulamaları da ‘önleyicilik’ kapsamına girmektedir. Bu uygulamaları, benlik algısı, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim başlıkları altında incelemek mümkündür.

2.2.1.1. Kendini Tanıma Hedefi

Psikolojik iyi halinin devam etmesi ve ruh sağlığının korunması için kişinin kendi benliğiyle ilgili algıları önemlidir. Benlik kavramı, benliğe yönelik bilişsel ve duyuşsal cevapları içeren, sosyal ilişkilerden de etkilenen kompleks bir yapıdır (Bong ve Clark, 1999). Bibliyoterapi literatüründe, yöntemin benlik algısına katkısı çeşitli kavramlar etrafında sıkça dile getirilmektedir.⁵ Örneğin Schultheis (1970), “Building a Better Self-Concept Through Story Book Guidance” isimli çalışmasında bibliyoterapinin çocuğun kendine ve başkalarına dair içgörü ve anlayış kazanmasında yardımcı olacak en iyi metotlardan biri olduğunu dile getirmiştir.

Kitap, öğrencinin kendini tanıması için önemli bir psikolojik kaynaktır. İnsanın ikilemlerine ve çatışmalarına dair derin sahneler ortaya koyan edebiyat eserleri birer psikoloji kitabı olarak değerlendirilmişlerdir. Yalom (1998, akt. Shechtman, 2008: 26), psikolojinin -bilimsel metotların ortaya çıkmasından çok önce- Tolstoy gibi romancılar ile başladığını söylemiştir. Kottler ise (1986: 35, akt. Shechtman, 2008: 26) Shakespeare’in oyunları, Dostoyevski’nin romanları ya da James’in kısa öyküleri olmaksızın, ıstırap ve çatışmayla ilgili bilgimizin içi boş, kendi iç dünyamızı açığa vurma şeklimizin ise tek boyutlu olacağını ifade etmiştir. “Romanlardan -bilimsel

⁵ Bibliyoterapi araştırmalarında sıklıkla yer verilen bu kavramlardan bazıları özgün biçimleriyle şunlardır: self-respect, self-acceptance, self-concept, self-esteem, self-image, self-evaluation, self-reliance, self-disclosure, self-appraisal, self-expression, self-awareness, self-management, self-identity, independence, self-worth, self-knowledge, self-understanding, self-control.

psikolojiden ziyade- insan hayatı ve kişiliği ile ilgili her zaman daha çok şey öğreniriz” ifadesinin sahibi dil bilimci N. Chomsky, edebî metinler yoluyla insan davranışlarının altında yatan psikolojik süreçlerin anlaşılabilmesine dikkat çekmiştir (akt. Baydoğan, 2018: 62).

Edebî eserleri okurken insan, ihtiyaçlarının farkına varır. Çünkü bu eserler bilinçaltına bir anahtar görevi görür ve daha önceden bastırdığımız bilinç alanlarını kendiliğinden tartışmaya açar, içimizdeki kötüyü ve iyiyi tanımamıza ve kendimizi kabul etmemize yardımcı olur (McKinney, 1977: 551). Yalom (1980, akt. Fuhriman ve Barlow, Wanlass, 1989: 152) kitaptaki karakterlerin etkisi altında kalma nedenimizin onların gerçeğini, ihtiyaç, hedef, savunma, değer vb. boyutlarda kendi gerçeğimiz üzerinden okumamız ve tecrübe etmemiz olduğuna dikkat çekmektedir. Okuyucu kitapta aradığı bir mesajla yüz yüze gelebildiği gibi kimi zaman da kendisine hiç uymayan bir mesajla karşılaşabilir. Öner (2007:138), iki durumun da kişinin hayatında neyin önemli neyin önemsiz olduğunu fark etmesi açısından önemli bir sorgulamanın başlamasına ve böylece kendisini tanımasına yardımcı olacağını ifade etmiştir.

2.2.1.2. Bilişsel Gelişim Hedefleri

Bilişsel gelişim, algı, akıl yürütme, sezgi, bellek, dil, düşünme ve bilgi kazanma süreçleri ile ilgili değişimleri ifade eder. Bibliyoterapinin öğrencinin bilişsel gelişimine katkısına dair dile getirilen noktaların toparlayıcı bir listesini McCulliss ve Chamberlain (2013: 15) sunmuştur. Buna göre bibliyoterapi 1. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine; 2. Problemlerle ilgili bakış açısı kazanma ve problemlerin evrenselliğini anlamaya; 3. İnsanların davranışlarına ve onları yönlendiren güdülerine dair bir içgörü edinmeye; 4. Kendini değerlendirme kapasitesinin artmasına; 5. Üst düzey akıl yürütmeye; 6. Bir eyleme başlamadan önce dikkatli planlama yapmaya; 7. Problemlerin farklı çözümlerinin olduğunu ve kişinin bu çözümlerde tercih sahibi olduğunu anlamaya katkı sağlayan bir yöntemdir.

Zikredilen hususların yanı sıra bibliyoterapinin dil gelişimine ve okuma becerisine katkısı üzerinde de durulmuştur. Okuma becerisi ve alışkanlığı, zihinsel (eleştirel ve yaratıcı düşünce), psikolojik ve sosyal gelişim açısından önemlidir (Türkyılmaz, 2013). Gladding ve Gladding (1991, akt. Abdullah, 2002: 4), bibliyoterapinin akademik olarak okuma yeteneğine katkı sağlayacağını, edebiyat ve okuma sevgisini arttıracığını ifade etmişlerdir. Johnson (2001, akt. Dirks, 2010: 22),

bibliyoterapinin dil zenginliğine katkısını tespit etmiş, Smith'in çalışması ise (1991, akt. Heath vd. 2005:565) bibliyoterapinin okuma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Kelime haznesinin gelişimiyle farklı materyalleri okuyabilir hale gelmesi öğrencinin kendine olan güvenini de arttıracaktır (Johnson vd., 2000:13).

2.2.1.3. Duygusal Gelişim Hedefleri

Duygusal gelişim, tutum, değer ve duygularla ilgili değişimi ifade eder. Cornett ve Cornett (1980: 13), bibliyoterapinin okuyucuda şu gibi duygusal değişiklikler gerçekleştirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir: 1. Empati, hoşgörü, saygı ve diğerlerini kabul duygularını teşvik etmek teşvik etmek, 2. Olumlu tutumlar oluşturmak, 3. Kişisel ve sosyal uyum sağlamak, 4. Olumlu bir ben-imajının gelişimine yardımcı olmak, 5. Duygusal baskıları hafifletmek, 6. Kendisi dışında yeni ilgiler bulmasına yardımcı olmak, 7. Herkesin 'iyi' bir yanı olabileceğine dair bir farkındalık geliştirmek, 8. Okuyucunun sosyal olarak kabul edilmiş davranışları ayırt etmesine yardımcı olmak, 9. Ahlâkî değerlerin incelenmesine imkân sağlamak ve böylece karakter gelişimini teşvik etmek, 10. Metinde sunulan iyi davranış modellerine benzeme arzusu oluşturmak.

Bibliyoterapinin psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunacağı (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 27), öğrencinin hayat durumlarıyla ilgili bilgisini arttıracığı (Tyson, 1948: 304) hayata dair bir anlam ve vazife bulmasına yardımcı olarak varoluşsal olarak onu destekleyeceği (Fuhriman ve Barlow, Wanlass, 1989: 153) de ifade edilmiştir.

2.2.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişim Hedefleri

Sosyal-duygusal gelişim, çocuk ve gençlerin okul içi ve dışını kapsayan tüm yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik yönden bir bütün olarak gelişimlerini sağlayabilmede gereken beceri ve nitelikleri kazanma süreçlerine işaret eder (Kabakçı ve Owen, 2010: 154). Duyguları anlayıp yönetme, diğerlerine karşı empati hissetme ve gösterme, pozitif ilişkiler kurup sürdürme ve isabetli kararlar alma gibi süreçleri içeren sosyal-duygusal öğrenmenin, birbiriyle ilişkili beş temel bileşeni olduğu kabul edilir: *öz farkındalık* (kişinin, duygu ve düşüncelerinin davranışlarıyla nasıl bağlantılı olduğunun farkında olması), *öz-yönetim* (kişinin duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu yüklenbilmesi), *sosyal duyarlılık* (kendi bakış açısıyla örtüşme bile diğerlerinin bakış açısını anlayabilme ve

duyguları konusunda düşünceli olabilme becerisi), *ilişki kurma becerileri* (hayat boyunca arkadaşlıklar ve pozitif sosyal etkileşimler kurabilme), *kararlarının sorumluluğunu yüklenebilme becerisi* (kararlarının potansiyel sonuçlarını tartabilme) (Heath, Smith ve Young, 2017: 548).

Iaquinta ve Hipsky (2006, akt. Dirks, 2010: 20,22) bibliyoterapi sürecinde öğrencilerin kitap karakterleriyle özdeşleşmelerinin sosyal-duygusal gelişime katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencinin sosyal ilişkilerini çatışma yaşamadan sürdürebilmesi için arkadaşlık becerileri, çalışkanlık, kibarlık gibi sosyal beceriler ve sosyal olarak kabul edilmiş davranışlar geliştirmesi gerekir. Bibliyoterapi bu becerilerin gelişmesinde önemli bir yardımcı araç olarak görülmüştür. Elley (2014), üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı altı haftalık bibliyoterapi programının sonunda öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiklerini, sınıf arkadaşlarına karşı daha çok kabul tavırları edindiklerini ve birbirlerinin sözünü kesme ve düşünmeden söyleme davranışlarında azalma olduğunu tespit etmişlerdir.

Olumsuz sosyal davranışların, olumlu sosyal davranışlarla yer değiştirmesi de öğrencinin sosyal gelişimi için önemlidir. Kitaplar kişi ve olaylarla ilgili olarak nasıl düşündüğümüzü değiştirme potansiyeline sahiptir. Bu yüzden bibliyoterapi, içten dışa bir tutum ve davranış değişikliği sağlayabilecek bir araç olarak görülmüştür (Heath, Smith ve Young, 2017:551). Bibliyoterapinin yavaş öğrenen öğrencilere karşı diğer öğrencilerin tutumlarını pozitif olarak etkilediği, düşük başarılı 4.sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını değiştirmede etkili olduğu ve hatta öğrencilerin bilim adamlarına karşı tavrını değiştirdiği tespit edilmiştir (Schrank ve Engels, 1981: 144).

Modern dönemde toplumların dolayısıyla okul ortamlarının kültürel olarak çeşitlenmiş olması, önyargılardan ve yeterince tanımamaktan kaynaklanan bazı sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Çok çeşitli geçmişe ve kültüre sahip bireylerin yaşantılarını ele alan kitaplarla öğrencileri buluşturan bibliyoterapi, öğrenciler için 'farklılıklarla' önyargısız bir şekilde karşılaşma ve tanışma fırsatı sunar (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92). Bu bağlamda bibliyoterapi literatüründe öne çıkan konulardan birinin ırkçı ve önyargılı tutumların elimine edilmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Zencilere, Eskimolara, Kızılderililere ve azınlıklarla ilgili tavır ve tutumların bibliyoterapi yöntemiyle olumlu yönde değiştiğini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Frank, 1968: 130-134; Bohning,1981:167; Schrank ve Engels, 1981:144;

Ford, 1997). Edebî metinler, bir kültüre dolaylı bir şekilde dahil olmak, alternatif yaşam ve inanç şekillerini öğrenmek için bir yoldur. Nitelikli çok kültürlü edebiyat eserleriyle yapılan bibliyoterapi, kişiye farklı gruplar, inançlar, gelenekler ve yaşam tarzları hakkında bilgi verecek, önyargılı tutum ve davranışını değiştirecek ve farklılıklara kıymet vermesini sağlayacaktır. Çalışmalar, çok kültürlü eserleri okuyanların farklı kültürleri daha fazla takdir ettiğini, hoşgörü ve saygı duyguları geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Pehrsson ve McMillen, 2006:7-10).

Öğrencinin yaşadığı toplumla çatışmasız bir hayat sürebilmesi için kendi toplumunun değerlerine ve kültürüne de aşina olması gerekir. Moore-Hart'a göre (1998, akt. Dirks, 2010: 7) bibliyoterapi okullarda çocukların kendilerini, geçmişlerini ve kendi kültürel miraslarını anlamalarına yardımcı güçlü bir tekniktir. Kişinin kendi kültürünü yansıtan bibliyoterapi metinleri, kendi kültür ve geleneklerini tanımasını, bunları takdir etmesini ve kültürel üyeliğiyle daha fazla özdeşleşmesini sağlayacaktır.

Cinsiyet rolleri, sosyal gelişimin başka bir vechesidir. Pardeck ve Pardeck (1986: 279), "Using Bibliotherapy to Help Children Adjust To Changing Role Models" isimli çalışmalarında çocukların sosyalleşme sürecinde uygun cinsiyet rolleri geliştirmeleri için bibliyoterapinin yardımcı bir teknik olabileceğini tartışmışlardır. Günümüzde artık daha çok annenin ev dışında çalışması, babaların rollerinin değişmesi ve aile içindeki iş bölümünün farklılaşması gibi sebeplerden dolayı çocuklar cinsiyet rol gelişimi ile ilgili sıkıntılar yaşamaktadırlar. Pozitif cinsiyet-rol gelişimi sağlamada, cinsiyet rolleriyle özdeşleşmede ve değişen cinsiyet rolleriyle başa çıkmada bibliyoterapinin özellikle okul öncesi çocukları için yardımcı olabileceğini ele almışlar ve kullanılabilecek çocuk kitaplarını listelemişlerdir.

2.2.2. İyileştirici Hedeflerle Bibliyoterapi Uygulaması

Bibliyoterapi terapötik hedeflerle uygulandığında öğrencinin mevcut kaygı ve problemlerini tespit etmek ve bunların üstesinden gelmesinde ona yardımcı olmayı amaçlar (Olsen, 1975: 425). Öğrencilerin yaşadıkları problem, üzüntü ve stres durumları, okul sisteminden kopmalarına sebep olacağı için eğitimciler bu problemlerle ilgilenmek ve çözüme kavuşturmak zorundadırlar. Nitekim araştırmalar, öğrencilerin yaşadıkları problemlerin akademik başarılarını ciddi derecede düşürdüğünü göstermektedir (Dirks, 2010: 21; Pardeck, 1995:83).

Terapötik hedeflerle uygulanan bibliyoterapide 'bir problem durumu' söz konusudur. Eğitimci, çocuğun problemine benzer bir problemin anlatıldığı bir kitap tespit eder (Maich ve Kean, 2004:5). *Özdeşleşme* aşamasında karakterle özdeşleşen öğrenci, *katarsis* aşamasında duygusal bir rahatlama yaşar. Bu rahatlama sayesinde problemi üzerinde daha sağlıklı bir şekilde düşünme imkânı bularak problemin çözümü konusunda bir içgörü sürecine girer (Olsen, 1975: 425).

Sağladığı *güvenli mesafe* ve *dolaylı tecrübe*, bibliyoterapiye terapötik özellik veren unsurlardır. Öğrenciler genellikle düşünce, duygu ve davranışsal tepkilerini anlamlandırmada ve ifade etmede güçlük çekerler. Kendi problemi üzerinde konuşmak, öğrenci için stresli bir durumdur. *Güvenli mesafe*, doğrudan yüzleşmenin korkutucu ya da acı verici olabileceği mevzuları *dolaylı yoldan tecrübe* etmesine, kendi durumlarını *dolaylı yoldan* tartışmasına ve böylece kendi problemlerine daha rahat ve daha istekli bir şekilde yaklaşmasına imkân tanır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92). Kendi durumlarını etraflıca anlatmanın yükünü hissetmeden problemlerin çözümünü görmeleri, utangaç ve içine kapanık öğrenciler için özellikle önemlidir. Çalışmalar, öğrencilerin bir kitap ve hikâye örgüsü hakkında konuşmaya kendi meselelerini konuşmaktan daha meyilli olduklarını göstermektedir (Dirks, 2010: 4,9). Amer (1999), terapötik bir kitabı okuduktan sonra öğrencilerin kendi tecrübelerini daha rahat tartıştıklarını tespit etmiştir. Inman ve diğerleri (2000) ise düşünce ve duygularını ifade etmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin dahi bibliyoterapi oturumlarından sonra fikirlerini açmada ve konuyu uygulayıcı ile tartışmada daha yetenekli olduklarını bulmuştur (akt. Dirks, 2010:20).

Öğrencinin katarsis aşamasında duygusal ve zihinsel stresten kurtulmasını sağlayan şeylerden biri probleminin *evrenselliğini* farketmiş olmasıdır. Kendi duygu ve problemlerinin başka insanlar tarafından da paylaşıldığını görmesi öğrencinin yaşadığı tecrit duygusu azalır. Joanne Bernstein'a göre (1983:28, akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013: 15) "Çocuklar, okuma yoluyla başkalarının da kendi durumlarını paylaştığını ve duygularının normallik aralığında olduğunu fark ederler. Çocuklar daha az izole hissettiklerinde durumlarıyla ilgili hissettikleri mahcubiyetin de bir kısmı ortadan kalkar."

Öğrencinin kendine, diğer insanlara ve çeşitli hayat durumlarına dair kazandığı 'içgörü' probleminin çözümü için gereklidir. Araştırmacılar, hayat tecrübeleri için metaforlar sağlayan bibliyoterapinin bir problemi daha kontrollü bir

şekilde tanımlama fırsatı verdiğine (Olsen, 1975: 425), problemlere gerçekçi çözümler sağladığına (Abdullah, 2002: 3), asıl sorunun ne olduğu konusunda tartışmayı teşvik ettiğine, soruna ilişkin yeni değer ve tutumlar ve yeni çözüm yolları naklettiğine (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 92), eleştirel düşünmeyi öğrettiğine öğrencinin problemini çözmesinde yardımcı olarak faydalı bilgiler sağladığına ve farklı bakış açıları edinmelerine yardımcı olduğuna dikkat çekmişlerdir (Dirks, 2010: 7,20,21).

Bibliyoterapi, başa çıkma mekanizmalarını güçlendirerek ve böylece yaşadığı izolasyon duygusunu azaltarak öğrencinin dünyasını normalize etmeyi amaçlar (Dirks, 2010: 7). “Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving” isimli çalışmasında Forgan (2002: 78), bibliyoterapinin problem çözümünde kullanımını I SOLVE şeklinde formülleştirmiştir. I -identify the problem (problemin tespiti), S- solutions to the problem (problemin muhtemel çözümleri), O- obstacles to the solutions (çözüme engel durumlar), V- very good; try it! (En uygun çözümü bul ve dene), E-evaluate the outcome (sonucu değerlendir).

Terapötik hedeflerle uygulanan bibliyoterapi, problemlerin ciddi ruhsal sıkıntılara dönüşmesini engelleyebilir. Kitap öğrencinin problemine doğrudan hitap etmediğinde dahi kendi probleminden sıyrılıp farklı bir yerde nefes alma [liberate] imkânı sağlayacaktır (Jackson, 2006: 18, 30).

Terapötik bibliyoterapide çözüme kavuşturulması gereken bir ‘problem’ durumu vardır. Bu problem durumlarının her öğrenci grubuna göre özel olarak tespit edilmesi gerekse de öğrencilerin tecrübe ettikleri problemlerle ilgili genel bir çerçeve sunmak mümkündür. Galen ve Johns (1976, akt. Ouzts, 1991: 200) öğretmenlerle yaptıkları anketler sonucunda çocuk ve gençler arasında en yaygın olan on gelişimsel problem durumu belirlemişler ve bunları *kendisiyle ilgili durumlar* (örn. çocuğun güçlü ve zayıf yanlarını tanıyıp kabul etmesi, kendisini diğer çocuklardan farklılaştıran -fiziksel engel gibi- durumlarla başa çıkma, başarısızlıkla başa çıkma); *bakalarıyla ilişkiler* (örn. aile üyeleri ve akranlar arasında yaşanan problemler -akran grubu baskısı ve zorbalığı, kardeşlerle olan problemler-, başkalarının güçlü ve zayıf yanlarını kabul, yabancılık çekme ve reddedilme, rekabet); ve *değişimle başa çıkma ihtiyacı* (örn. boşanma ya da aile statüsünde yaşanan bir değişiklik, yeni bir mahalleye taşınma, yeni bir bebeğin aileye katılması gibi) olmak üzere üç kategoride analiz etmişlerdir.

Tarihsel gelişim sürecine baktığımızda çocuk ve gençlerin eğitiminde bibliyoterapi kullanımıyla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda belli problem kategorileri altında kitap listelerinin sunulduğu görülmektedir. Bu listelerin başında Edwin Strabuck'ın 1928 yılında hazırladığı gelişimsel bibliyoterapiye öncülük ettiği kabul edilen liste gelmektedir. Listedeki kitaplar ilk kez uyumsuz çocuklarla kullanılmıştır (akt. Johnson vd. 2000: 5). Dirks (2010) "Bibliotherapy 57vliyay Inclusive Elementary Classroom" isimli çalışmasını özellikle belli problem durumlarında öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri kitaplarla ilgili olarak hazırlamıştır. Yaklaşık 70 kitabı bibliyoterapötik kriterlere göre incelemiş ve belli problem kategorilerine yerleştirmiştir. Dirks'in listesi, hem çocukluk ve gençlik dönemine özgü problemleri hem de güncel problemleri içermektedir.

Gelişimsel bibliyoterapi konusunda önde gelen isimlerden olan Pardeck ve Pardeck de (1984, akt. Munzel, 1997: 103) "Young People With Problems: A Guide to Bibliotherapy" isimli çalışmalarında Batı medeniyetinde gençlerin yaşadıkları gelişimsel problemlere dair tespitler yapmışlardır.

Geçen otuz senelik süre zarfında Galen ve Johns'un tespit ettikleri yukarıda yer verilen problem durumlarına elbette yenileri eklenmiştir ancak üçlü kategorileri geçerliliğini korumaktadır. İzleyen bölümde gelişimsel bibliyoterapiyle ilgili çeşitli çalışmalardan derlediğimiz problem durumları, bu üçlü kategori esas alınarak incelenecektir.

2.2.2.1. Kişisel Problemler

Öğrencinin kendisiyle ilgili problemlerin, problem kategorilerinin en çetinini oluşturduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin kendine dair algısı, şüphesiz diğer problem kategorilerindeki tutumunu da etkileyecektir. Bu bölümde, gelişimsel bibliyoterapi çalışmalarında öğrencinin kendisiyle ilgili olarak en fazla vurgulanan ve ele alınan problemler sıralanacak ve ardından bunlarla ilgili bazı araştırma sonuçlarına yer verilecektir. Bu problemleri liste halinde şöyle sıralamak mümkündür (Liste şu çalışmalardan hareketle oluşturulmuştur: Lindeman ve Kling, 1968: 38; Schultheis, 1970: 3; Pardeck, 1995:83; Pardeck ve Markward, 1995:83-89; Johnson vd., 2000; Sridhar ve Vaughn, 2000: 78-81; Forgan, 2002: 76; Jackson, 2006: 1,18; Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93; Dirks, 2010; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 27):

- Benlik Algısıyla İlgili Meseleler (öz-kimlik, bağımsızlık, kendilik değeri, ben-imajı problemleri; kendine güvensizlik hissi; başarısızlıkla başa çıkma; cinsiyet rolleri (riskli cinsel davranışlar); kendini kabul (güçlü ve zayıf yanlarını tanıyıp kabul etme)

- Kendisini Diğer Çocuklardan Farklılaştıran Durumlarla Başa Çıkma (fiziksel bozukluk, görme bozukluğu, duyma bozukluğu gibi engel durumları; down sendromu; zihinsel gerilik; dış görünüşü kabul (kısa boy, gözlük takma); etnik farklılıklar (azınlığa mensup olma)

- Öğrenme Güçlükleri (dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu; disleksi; hafif bilişsel bozukluklar)

- Sağlık Problemleri (obezite, kanser, skolyoz, alerjiler, alkol ve uyuşturucu kullanımı)

- Psikolojik Problemler (korkular; anksiyete; duygu durum bozuklukları; öfke ve saldırganlık; üzüntü, stres, keder, depresyon, hayal kırıklığı; intihar düşünceleri; bir alışkanlığı bırakabilme (parmak emme, battaniye vs.); obsesif kompulsif bozukluk

- Fiziksel, Cinsel, Duygusal İstismar

- Ekonomik Problemler ve Yoksulluk

Kitap listelerinde yer bulan bu problemlerin bazıları, deneysel ve kuramsal bibliyoterapi çalışmalarında özel olarak da ele alınmıştır. Stres, korku-kaygı, duygusal farkındalık ve istismar bunlardan bazılarıdır.

Stres: Çocuğun eğitimini, gelişimini ve sosyalleşmesini engelleyen en büyük etkenlerden biri strestir ve uzun süreli ciddi problemlere yol açabilir. Çocuklar için stresin iki kaynağı vardır- haricî (başlarına bir şey geldiğinde) ve dahilî (problemler kendi bünyelerinden kaynaklandığında). Dahili stres çocuğun yetenekleri ve hedefleri arasında bir uyumsuzluk olmasından, fiziksel ve psikolojik yetersizliklerden, sevgi ve takdir eksikliğinden kaynaklanabilir. Olsen'e göre dahilî ya da haricî olsun çocuğun üzerinde büyük etki bırakan stresin çözümünde ve karşılaştıkları güçlüklerle yüzleşmelerinde çocuklara yardım etmek için öğretmenin elindeki en kıymetli vasitalardan biri bibliyoterapidir (Olsen, 1975: 422).

Drotskie (2005), travma yaşayan çocuklar için geliştirdiği *travma sonrası psikolojik danışma programında* oyun terapisi, grup terapisi ve sanat terapisinin

yanısına bibliyoterapiye de yer vermiştir. Programının (iki travma durumunda: bir köpek tarafından iki kez ısırılan bu yüzden köpeklere karşı korku geliştiren bir kız çocuğu ve babası intihar eden bir erkek çocuğu) travma sonrası stres durumlarını azaltmada ve travma sonrası bozuklukların engellenmesinde başarılı olduğu görülmüştür.

Korku ve kaygı: Bibliyoterapinin korku ve kaygıyı azaltmada yardımcı olduğu görülmüştür (Heath vd. 2005:564). Paparoussi ve diğerleri (2011) yaptıkları sınıf temelli çalışmada bibliyoterapinin öğrencilerin karanlık korkusu, okul korkusu, ölüm/kaza korkusu ya da belirsiz korkular gibi korkularını yenmede öğretmenlerin kullanabilecekleri kıymetli bir araç olduğunu tespit etmişlerdir. Lewis ve diğerlerinin (2015) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar da gece korkularını üstesinden gelmede bibliyoterapinin etkili olduğunu desteklemektedir.

Duygusal farkındalık: Çalışmalar duygusal bozuklukları olan öğrencilerle edebiyatın kullanımıyla ilgili olumlu sonuçlar bildirmektedirler (Heath vd., 2005:565). “Bibliotherapy Intervention Exposure and Level of Emotional Awareness Among Students with Emotional and Behavioral Disorders” isimli çalışmasında Harper (2010), bibliyoterapi uygulamasının duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerin hem kendileri hem diğerleri için duygusal farkındalık seviyelerinde farkedilir olumlu bir değişim gerçekleştirdiğini tespit etmiştir.

İstismara uğramış çocuk: Pardeck ve Pardeck (1984) ve Karlin ve Bruneau (1985), çalışmalarında istismara uğramış çocuklarla bibliyoterapi kullanımının imkânını, ilkelerini ve sınırlılıklarını tartışarak bir kavramsal çerçeve oluşturmaya çalışmışlar ve kitap listeleri sunmuşlardır. Venia (2013) ise sözlü istismara uğramış çocuklarla bibliyoterapi çalışmasında kullanılacak edebiyat eserlerinin içerik analizini yapmıştır.

2.2.2.2. Kişilerarası Problemler

İnsan, sosyal bir varlıktır. Varoluşçu terapinin önemli temsilcilerinden Yalom (2002: 41-50), hangi bakış açısıyla incelenirse incelenir, insanları her zaman bireylerarası ilişkileri matrisinde ele almak gerektiğini çünkü insanın doğası gereği toplumsal varoluşa bağlı olduğuna dikkat çeker. Kollektif varlığa olan bu kaçınılmaz bu bağlılık, problemlerin büyük bir bölümünün de başkalarıyla ilişkilerde ortaya çıkması sonucunu getirmektedir. Bu bölümde, bibliyoterapi çalışmalarında başkalarıyla ilişkiler bağlamında üzerinde en fazla durulan problemler sıralanacak

ardından bazı araştırma sonuçlarına yer verilecektir. (Liste, şu çalışmalardan hareketle oluşturulmuştur: Lindeman ve Kling, 1968: 38; Schultheis, 1970, 3; Olsen, 1975: 422; Pardeck, 1995; Pardeck ve Markward, 1995:83-89; Sridhar ve Vaughn, 2000: 78-81; Heath vd. 2005:565; Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93; Jackson, 2006:3,18; Dirks, 2010; McCulliss ve Chamberlain,2013: 22, 27).

- Sosyal Duygusal Problemler (başkalarının güçlü ve zayıf yanlarını kabul, önyargı, farklılıkları kabul [dil, renk, ırk, dış görünüş, engellilik, dinî farklılıklar], eleştiriyi kabul, eleştiriyle başa çıkma, sosyal ilişki kuramama veya devam ettirememe)

- Aile Üyeleriyle Problemler (anne-baba ile ilgili problemler [örn. anne-babanın okur yazar olmama durumu], aile içi fiziksel ve psikolojik şiddet, kardeşlerarası ilişkiler [kıskançlık, zihinsel rahatsızlığı olan kardeşler, engelli kardeşi kabul, ikizler], sağlık problemi olan aile bireyleriyle yaşam [astım, şeker hastalığı, spina bifida], evlatlık durumu, çocuğun ailedeki yeri, mutsuz ev ortamı , parçalanmış aileler, alkol bağımlısı aile bireyleri, ailenin ekonomik sıkıntıları)

- Akran Problemleri (akran baskısı ve zorbalık, kabul ve reddedilme, yabancılık çekme, arkadaşlık kuramama ve devam ettirememe [duyguları ifade edememe], dikkat çekme davranışları [yalan söyleme], rekabet, alay, gelişimi geç seyreden öğrenciler, kaynaştırma öğrencilerini kabul ve anlama

- Okul Temelli Problemler (düşük notlar, imtihanlar, daimî başarı beklentisi, atletik gereksinimler, akran ilişkileri, öğretmenle çatışma durumları, şiddete maruz kalma)

Kişilerarası problemlerin bazıları, deneysel ve kuramsal bibliyoterapi çalışmalarında özel olarak da incelenmiştir. Aile, akran, özel gereksinimli öğrenciler, özel yetenekli çocuklar başlıklarında sunacağımız veriler bunlardan bazılarıdır:

Aile: 'Başkalarıyla ilişkiler' başlığı altında verilen problemlerde 'ailenin' özel bir yeri vardır çünkü aile, çocuğun gelişiminde en etkili unsurdur. Çocuğun aile üyeleriyle iletişim ve etkileşim tecrübeleri, hayat boyu sürececek sosyalleşme süreci için bir temel oluşturur. *Otoriter, yetkici ve serbest* ebeveynlik şekillerinden bahseden Pardeck ve Pardeck (1989a), bu aile tiplerinde bibliyoterapinin kullanımını tartışmıştır. Pardeck'lere göre çocuğun fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminin

hepsinin kökleri ailede olduğu için, aile konulu kitaplarla yapılan bibliyoterapi, gelişimsel bir ihtiyacı karşılayacaktır. Bibliyoterapinin aile danışmanlığındaki başarısını ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır (Morawski, 1997: 244) Yılmaz (2002), doktora tezinde lise öğrencileriyle uyguladığı 10 haftalık bibliyoterapi programının sonuçlarına yer vermiştir. Peyami Safa'nın "Fatih Harbiye" kitabının okunduğu oturumların sonunda, aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin anne ve babalarıyla çatışmalarında azalma olduğunu tespit etmiştir. Zihinsel hastalığı olan veya alkol bağımlısı ebeveynlere sahip çocuk ve gençlerin yaşadığı problemlerle başa çıkmada da bibliyoterapi faydalı bulunmuştur (Heath vd., 2005:565)

Akran ve arkadaş ilişkileri: Akran ve arkadaş ilişkileri, başkalarıyla kurulan ilişkinin bir diğer önemli ayağını oluşturmaktadır. Bibliyoterapi uygulamasını içeren programlara katılan öğrencilerin sınıf içi davranışlarında ve kişilerarası ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğunu gösteren çalışmalar ortaya konmuştur.

Bibliyoterapiyi akran zorbalığı konusunda çocuklara yardım etmek için etkili bir yöntem olarak gören Flanagan ve diğerleri (2013), 1985-2010 yılları arasında basılmış, 4-11 yaşlarına yönelik 139 kitabı bu açıdan incelemişlerdir. Wang ve diğerleri (2015), 168 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle sınıf temelli uyguladıkları bibliyoterapide *akran zorbalığı* temasını işleyen kitapları kullanmışlar ve neticede bibliyoterapinin öğrencilerin sosyal-duygusal varlıklarını ve sosyal olarak uyumlu davranışlarını geliştirmede pozitif etki sahibi olduğunu tespit etmişlerdir.

Shechtman (1999), beş kavgacı erkek çocuğuyla yaptığı çalışmada bibliyoterapinin kavga ve saldırganlık tutumlarını azalttığını ortaya koymuştur. Shechtman (2006), İsrail'de yaptığı başka bir çalışmasında bibliyoterapinin yardımcı bir yöntem olarak entegre edildiği rehberlik uygulamasının, bibliyoterapinin entegre edilmediği uygulamaya göre erkek çocuklarının agresif davranışlarını azaltmada ve pozitif değişim gerçekleştirmelerinde ve daha yapıcı davranışlar ortaya koymalarında daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Shechtman, Ifargan ile (2009) yaptığı 904 çocuğu kapsayan geniş çaplı başka bir çalışmasında da yine bibliyoterapinin entegre edildiği psiko-egitimsel sınıf uygulamasının ve küçük grup rehberliğinin kontrol grubuna göre saldırganlık davranışlarını daha fazla azalttığını tespit etmiştir.

Bibliyoterapi yöntemi, okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışlarını azaltmada da etkili bulunmuştur. Jones (1991), agresif davranışlar sergileyen iki okul öncesi dönem çocuğuyla "Çirkin Ördek Yavrusu" hikâyesiyle

yaptığı çalışmada bibliyoterapinin bu davranışların azalmasında pozitif etki sahibi olduğunu tespit etmiştir. Johnson ve diğerlerinin (2000), laquinta ve Hipsky'nin (2006) ve Berns'in (2004) çalışmaları da bibliyoterapi oturumlarının öğrenciler arasındaki çatışma, sataşma, alay, lakap takma, zorbalık, şiddet davranışlarını ve izolasyonu azaltıp farkındalık ve arkadaşlık duygusunu arttırdığını ortaya koyan diğer araştırmalardır.

Özel gereksinimli öğrenciler: Özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma programları, bibliyoterapi literatüründe özel bir yer tutmaktadır. Bibliyoterapi, bu öğrencilerin geçmişte yaşadıkları ve gelecekte yaşayabilecekleri sıkıntı ve uyumsuzluk durumlarını aşmalarında yardımcı bir yöntem olarak görülmüştür (Lindeman, Kling, 1968:38; Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93). Schreur (2006), "Using Bibliotherapy with Students" isimli çalışmasında sınıf seviyesine uygun okuryazarlık, eleştirel düşünce becerileri ve duygusal istikrar gibi sınıf ortamında onları başarılı kılacak özelliklerden yoksun, (akademik olarak başarılı olmak için devamlı çabalamaları kronik davranış bozukluklarına ve geri çekilmelerine sebep olan) risk altında ve geriden gelen öğrenciler için bibliyoterapi kullanımıyla ilgili bir grup programı sunmuştur.

Bibliyoterapi, engeli olmayan öğrencilerin okullarında ve toplumda karşılaştıkları engellilik durumlarına karşı bir anlayış ve farkındalık geliştirmeleri için de sıklıkla kullanılmıştır. Bibliyoterapi farklılıklarla ilgili önyargıları uzaklaştırarak akranlarının günlük aktivitelerde engelli öğrencileri de benimsemelerine yardım edecektir (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93; Johnson vd., 2000). Otistik bireylerin sınıf içi kaynaştırma eğitiminde bibliyoterapi kullanımını ele alan Turner (2013), bu çocukların gelişiminde akran iletişiminin önemine dikkat çekmiş ve diğer çocukların otistik bireyleri anlayıp onlarla sağlıklı ilişkiler geliştirebilmeleri için bibliyoterapiyi önemli bir araç olarak görmüştür. Prater ve diğerleri (2006) ise bibliyoterapiyi, öğrenme güclüğü olan bireylerle ilgili farkındalığın artırılması bağlamında ele almışlardır.

Özel yetenekli çocuklar: Bibliyoterapi, özel yetenekli çocuklar için de önemli potansiyeller barındırmaktadır. İstekli okuyucular olan ve okumayı eğlenceli bir etkinlik olarak gören bu çocuklar, kavramsallaştırma, genelleme yapma ve soyutlamada özel yeteneğe sahiptirler. Bibliyoterapi, bu yetenekleri kullanmalarına uygun ortam hazırlayan bir yöntemdir. Bu çocuklar, gelişim aşamalarında diğerlerinin onlara olan tepkileri nedeniyle birtakım problemler yaşayabilirler. Özel

yetenekli çocuklar akranlarından zihinsel olarak önde olsalar da sosyal ve duygusal olarak aynı seviyededirler ve kendi düşünselleştirmeleri [intellectualization] ile çözemedikleri durumlarda yardıma ihtiyaçları vardır. Bu çocukların, özellikle özel yetenekli bir akran grubu mevcut olmadığı durumlarda kendileriyle özdeşleşme kurabilecekleri çocuk karakterler hakkında okumalar yapmaları önemlidir. Bu okumalar bu akran grubu eksikliğini tamamlayacaktır (Adderholdt-Elliott ve Eller, 1989:26). Leana- Taşçılar (2012), üstün zekalı öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi uygulamaları için bir model önerisi ve bir uygulama örneği sunmuştur. Özel yetenekli çocukların araştırmalarda ihmal edildiklerini düşünen İter (2015), çalışmasında bibliyoterapinin bu çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören özel yetenekli 14 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin hem kendi hayatlarını hem de çevresindekilerin hayatını olumsuz etkileyen mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde azaltmada bibliyoterapinin etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır.

2.2.2.3. Değişimle Başa Çıkma Problemleri

Piaget'e göre insanların doğuştan ya da içgüdüsel olarak düzen ihtiyacı vardır. Bireylerin yaşantılarındaki değişimler, mevcut şemalarının yetersiz hale gelmesine ve dengelerinin bozulmasına sebep olur. Olan bitene dair bir açıklama getiremeyişi insan için ciddi bir problem durumudur. Bir açıklama bulmak, bu değişimi anlamlandırmak ve dengeyi yeniden tesis etmek için harekete geçmesi gerekir (Yöndem ve Taylı, 2011: 76).

Bibliyoterapi çalışmalarında bu nedenle "değişimle başa çıkma" ayrı ve önemli bir problem kategorisi olarak yer almıştır. Hayatında sarsıcı bir değişim yaşayan öğrenci için aynı hikâyeyi paylaştığı bir kitap karakteri, bu değişimle başa çıkmada ona yardımcı olacaktır. Bu kategoriyle ilgili olarak bibliyoterapi literatüründe sıklıkla ele alınan başlıklar listelendikten sonra ilgili bazı araştırma örneklerine yer verilecektir. (Liste, şu çalışmalardan hareketle oluşturulmuştur: Lindeman ve Kling, 1968: 38; Schultheis, 1970, 3; Olsen, 1975: 422; Pardeck ve Markward, 1995:83-89; Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93; Jackson, 2006; Dirks, 2010; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 27):

- Ailede değişimler (yeni bir bebek, evlatlık verilme, aile statüsünde değişiklik, ailenin hayat şeklinde değişim, ailenin ekonomik durumunda değişim, ekonomik

güvensizlik, boşanma, ailenin parçalanması, ebeveynin işsiz kalması, ebeveyninden birinin hapse girmesi)

- Yeni bir mahalleye taşınma; yeni bir okul,

- Göç ve iltica;

- Hastalık ve hastanede kalma;

- Sevilen birinin yaşlanması, hastalanması, ölümü, intiharı ve bundan duyulan üzüntü;

- Doğal afetler (sel, yangın, kasırga, tayfun ve diğer acil durum vakaları);

- Toplumsal olaylar, (terör vb.), siyasi olaylar;

Çocuğun hayatında değişime sebep olan bu gibi durumlarla başa çıkmasında ve yeni duruma alışmasında bibliyoterapinin terapötik etkisini ortaya koyan farklı çalışmalar yapılmıştır.

Yas: Ayyash-Abdo (2001), sevdiği birini kaybeden bir çocukla uygulanabilecek müdahale yöntemlerinden birinin bibliyoterapi olduğunu ifade etmiştir. Böyle bir durumdaki çocuk için en önemli şey, duygularını ifade edebilmesidir. Bibliyoterapi sayesinde yetişkinler, çocuğun hassas ve karmaşık dünyasına girme imkânı bulurlar. “Çocuklara ölüm ile olan münasebetimizle ilgili hiçbir şey öğretmemek onlara hayatla ilgili de hiçbirşey öğretmediğimiz anlamına gelir” diyen Carol (2004), “Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children” isimli çalışmasında çocukların ölüm ve kayıp tecrübeleriyle başa çıkmalarında bibliyoterapinin değerini tartışmış ve tavsiyelerde bulunmuştur. Çocukların hayatlarının ilk yıllarında genellikle sevilen bir hayvanın kaybını tecrübe ettiğine dikkat çeken kimi çalışmalar da ölümün aşamalı olarak kavramsallaştırılmasında ve üzüntüyle başa çıkmada bibliyoterapinin nasıl kullanılabileceğini ele almışlardır (Mercurio ve McNamee, 2006). Todahl, Smith, Barnes, and Pereira (1998) “Bibliotherapy and Perceptions of Death by Young Children” isimli makalelerinde danışmanların, psikiyatrların ve eğitimcilerin, konudan kaçınmak yerine çocukla açık bir şekilde ölümü konuşmasının ölüme dair sağlıklı bir algı geliştirmesi ve ölüm korkusuyla başa çıkabilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Konuşulmadığında

mesale çocuğun hayal gücünden türemekte ve kendi tecrübesiyle sınırlanmaktadır (Dirks, 2010: 17).

Evlad edinilme: Çocuğun hayatı için büyük bir değişim sürecini beraberinde getiren evlat edinilme durumları da özellikle Batı'daki bibliyoterapi literatüründe yer bulmuştur. Bu tecrübeyi yaşayan çocuklar için bibliyoterapi stratejileri belirlenmiş ve uygun kitaplar tespit edilmeye çalışılmıştır (Pardeck ve Pardeck, 1989b; Pardeck, 1993).

Doğal afetler: Bibliyoterapi, doğal afetlere ve siyasi krizlere maruz kalan çocuklar bağlamında da ele alınmıştır. Rycik'e (2006) göre bibliyoterapi yoluyla edebiyatın kullanımı çocukların dünya krizlerini anlamalarına ve onlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. 134 öğretmenle yaptığı ankette özellikle 11 Eylül sonrası yaşanan süreçte öğrencileriyle ne tür kitaplar kullandıklarını tespit etmiş ve kitapların sınıfta kullanımının öğrencilere yaşanmış ve yaşanacak kriz durumlarıyla başa çıkmada yardımcı olacağı sonucuna varmıştır. Stewart ve Ames'in (2014) çalışması, Katrina kasırgasından sonra çocukların yaşadığı kaygı, yer değiştirme ve kayıp gibi travmatik durumlarda bibliyoterapinin kullanımını ele almıştır.

Toplumsal Şiddet: Toplumdaki günlük şiddete maruz kalan çocuklarla bibliyoterapi uygulamasının önemini tespit etmeye çalışan Mitchell (2002), bu çocukların kişisel gelişimlerinin ve kişilerarası ilişkilerinin bu travmatik tecrübelerden etkilendiğine dikkat çekmiştir. Şiddet vakalarının yaşandığı bir toplumda yaşayan çocukların karşılaştıkları problemleri tespit eden Mitchell, 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttüğü deneysel çalışmada bibliyoterapinin kişisel gelişime ve kişilerarası ilişkilere katkısı olduğunu kaydetmiştir.

Hastalık: Hastanede kalış tecrübelerinin bibliyoterapi literatüründe önemli bir yeri vardır. Çocuklar okullara bir hastalık biyografisiyle geldikleri gibi okul yıllarında da bazı hastalıklar ortaya çıkabilmektedir. Esther Fischinger (1988), astım-bronşit nedeniyle hastanede kalan çocuklar üzerinde bibliyoterapinin önemli iyileştirici etkiye sahip olduğunu kaydetmiştir. Bibliyoterapi sürecinin sonunda çocukların suskunlukları gitmiş, duygusal olarak güçlenmişlerdir. Carol Adeney (1990), okul öncesi çocukların klinikteki bakımları için bibliyoterapötik bir metot geliştirmiştir. Çocuklara okunan ve birlikte tartışılan kitaplar, veliler ve bakıcılar arasında iletişimi pekiştirdiği gibi hastane ortamındaki çocuklar için çocuk-dostu bilgi sağlamış ve

duygusal uyuşukluğa ve strese olumlu katkılarda bulunmuştur (Munzel, 1997: 98-99).

Islah Evleri: Islah evleri de bibliyoterapi yönteminin uygulandığı kurumlardandır. Bu araştırmaların en eskilerinden biri Whipple'ın (1968) "Remedial Atitudinal Therapy in the Reformatory Clasroom" isimli çalışmasıdır. Whipple bu çalışmada Oklahoma Devlet Islahevindeki çocuk ve gençlerin akademik başarısında ve kişilik gelişiminde bibliyoterapinin etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Biyoloji dersine entegre edilen bibliyoterapi uygulaması on hafta sürmüş ve araştırmamanın sonunda deney grubunun biyoloji dersi ile ilgili bilgisinde ve kişilik gelişiminde kontrol grubuna göre ciddi anlamda olumlu değişiklik gözlenmiştir. Ott (1989) ise bibliyoterapinin çocuk ve genç suçluların şartlı tahliyelerinde bir şart olabileceğini dile getirmiştir. Ona göre bibliyoterapi, suça bulaşmış çocuk ve gençlerin çatışma ve hayal kırıklıklarını anlamaya yardımcı olabilir, denetimli serbestlik memuruyla aralarında bir iletişime kapı arayabilir.

Bibliyoterapinin çocuk ve gençlerle kullanımını genel olarak değerlendiren ve yöntemin etkinliğini analiz etmeye çalışan çalışmalar da yapılmıştır. Bu bağlamda Tillman (1984), Baal Shem-Taub (1999), Montgomery ve Maunders (2015) ve Delghandi ve diğerlerinin (2018) ortaya koyduğu toplu analizler önemlidir. Baal Shem-Taub (1999) "Bibliotherapy with Children and Youth: A Bibliometric Study 1970-1997" isimli çalışmasında çocuk ve gençlerle uygulanan bibliyoterapinin karakterine dair 180 makale ve 40 kitap bölümünden elde ettiği bilgileri sunmuştur. Delghandi ve diğerleri (2018), 2008-2018 yılları arasında İnan içinde ve dışında çocuk ve yetişkinlerle uygulanan 58 bibliyoterapi çalışmasıyla yaptıkları toplu-analiz sonucunda bibliyoterapinin çocuk ve gençler için etkililiğinin yüksek olduğu sonucuna ve farklı problem ve bozukluklar için bir tedavi metodu olarak kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Araştırmacılar, bibliyoterapinin eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu konusunda hem fikirdirler. Bibliyoterapinin sınıf içinde kullanımının diğer kullanım şekillerine göre daha yeni olduğunu söyleyen Dirks (2010:11), bibliyoterapinin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için özellikle sınıf içi kullanımlarda öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalara olan ihtiyacı dile getirmektedir.

2.3. UYGULAMA SÜRECİ

Bibliyoterapi uygulaması, titiz bir şekilde yürütülmesi gereken planlı bir süreçtir. Başlangıçta belirlenen önleyici ya da terapötik bir hedef doğrultusunda bir takip planı hazırlanır ve uygulanır.

Bibliyoterapinin uygulama aşamalarını en kapsamlı bir şekilde Cornett ve Cornett (1980: 18-33) ortaya koymuştur. Biri eğitim kürsüsünde profesör diğeri ise eğitimsel yönetim konusunda akademik çalışmalar yapan bir okul müdürü olan Cornettler, bibliyoterapi aşamalarını hazırlık ve uygulama olarak iki ana kategoride ele almışlardır. Bu bölümde bibliyoterapi uygulaması onların tespit ettiği aşamalar esas alınarak hazırlık ve uygulama başlıkları altında ayrıntılı olarak ele değerlendirilecektir. Ardından bibliyoterapi yöntemini uygulayacak öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceri alanları açıklanacaktır.

2.3.1. Hazırlık

Bibliyoterapide hazırlık aşaması, uygulama aşaması kadar hatta belki daha fazla öneme sahiptir. Bu aşamada alınan kararlar bibliyoterapiden elde edilen sonucu doğrudan etkileyecektir. Hazırlık aşaması, gelen bölümlerde açıklanacak dört alt aşamadan oluşmaktadır:

2.3.1.1. Öğrenci İhtiyaçlarını Tespit Etme ve Hedefleri Belirleme

Bibliyoterapide ilk adım uygulayıcının hangi öğrenciyle neyi başarmayı umduğunu göz önünde bulundurarak hedefleri belirlemesidir. Bu hedefler bir problemin terapötik olarak çözümü veya bir problemi önlemeye yönelik gelişimsel bir kazanım olabilir. Bibliyoterapi sürecinin tamamı bu aşamada alınan kararlara göre şekilleneceğinden ötürü ihtiyaç tespiti ve hedef belirleme aşaması özel önem arz etmektedir.

Öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemede okuma seviyeleri, ilgileri, problemleri, kendilerini güvensiz hissettikleri konular (Hoopes, 1989: 2), yaş, yaşam şekli, dindarlık derecesi, ön yargıları ve karakter özellikleri vb. hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (Cohen, 1993: 70). Söz konusu başlıklarda öğrenci ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla farklı teknikler kullanmak mümkündür. Aşağıda sıralanan bu teknikler, oldukça yapılandırılmıştan yapılandırılmamışa doğru geniş bir yelpazede yer almaktadırlar.

Gözlemler: Veliler, öğretmenler, danışman ve kütüphaneciler çocukların ev ve okuldaki farklı durumlarda nasıl davranıp tepki verdiklerini gözlemleyecek pozisyondadırlar. Bir dizi gözlemden elde edilen bilgi, çocuğun hangi koşullarda daha çok ve daha az başarılı olduğunu söyleyebilir. Dikkatli gözlem yoluyla tek başına çalışma ihtiyacı veya yazılı şekilde desteklenen sözlü talimatlara ihtiyaç gibi öğrenme ile ilgili fizyolojik ihtiyaçlar tespit edilebilir. Daha isabetli karar almak için, gözlemlenen tepki ve davranışlar öğrenciyi tanıyan diğer kişilerin gözlemleriyle karşılaştırılmalıdır.

Okul Kayıtları: Okul kayıtları, çocuğun davranış kalıpları, iz bırakmış çocukluk tecrübeleri, hayatındaki diğer olaylarla bağlantılı olabilecek akademik olarak zayıf ve güçlü yönleri, fiziksel sorunları, fizyolojik ihtiyaçları, ailenin içindeki durumu ve problemleri, özel başarıları ve katıldığı müfredat dışı etkinlikler, özel ilgi alanları ve merakları gibi konularda öğretmene bilgi sağlayacaktır.

Görüşmeler: Öğrenci, veli, diğer öğretmenler, okul rehberlik danışmanı, kütüphane sorumlusu ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler öğrencinin ihtiyacını tespit için kullanılacak başka bir yöntemdir. İmkân dahilinde bu kişilerin öğrenciyle ilgili bilgilerini paylaşacakları toplu görüşmeler ise daha faydalı olacaktır. Cornett ve Cornett'e (1980:19) göre problem tespit etmenin en kısa yolu ise çocukla yapılan görüşmelerdir. Bu görüşmelerde çocuğa rahatça konuşabilme fırsatı verilmelidir. Yetişkinin açıklığına ve esnekliğine bağlı olarak "bunun hakkında ne düşünüyorsun?", "eğer şöyle olsaydı nasıl hissederdin ..." gibi açık uçlu ve dolaylı soruların serpiştirildiği günlük konuşmalardan çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgili daha fazla bilgi edinilebilir. Farklı kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla öğrencinin okumayı sevip sevmediği, seviyorsa ne tür kitapları ve yazarları tercih ettiği ve okuma seviyesi gibi bilgilere de ulaşılabilir (Cohen, 1993: 70).

Öğrenci Yazıları: Öğrencilerin kendileriyle ilgili yazdıkları yazılar da öğrenci ihtiyacını tespit için önemli bilgi kaynaklarıdır. Otobiyografiler, günlükler, öğretmenin dikkatli bir şekilde kurguladığı yazılı ödevler bu gruba girmektedir. Çocuklar genellikle, açık uçlu yazılı ödevlerde farkında olarak ya da olmadan ihtiyaçlarının çoğunu açığa vururlar. İkinci sınıftan itibaren kullanılacak günlük yazma metodu, öğrencinin düşünce sürecine ve bu sürecin gelişimine dair öğretmene bir fikir verecektir.

Sorular: Öğrenciyi yazmaya teşvik eden ve düşünce süreçlerinin devamlılığını sağlayan sorularla da öğrenci ihtiyaçları tespit edebilir. Sorular (“en büyük sorunum”, “en üzücü tecrübem”, “evim” gibi) başlık şeklinde, (“Annemin yerinde olsaydım...” gibi) eğerli sorular şeklinde, (“Öğretmenler dır.”, “Ödevimi yapamıyorum çünkü...” Gibi) cümle tamamlama şeklinde, (Üç dilek hakkım olsa idi Seçerdim.” Gibi) dilek testi şeklinde, (“Okul hakkında seni en çok rahatsız eden nedir?” “Elinde olsa aileni nasıl değiştirdin?” gibi) anket şeklinde, (“Üç problemini tespit et ve en büyüğünden küçüğüne onları sırala gibi) sıralama şeklinde, (“Kendinle ilgili değiştirmek istediğin şeyleri listele ve önem sırasına göre numaralandır gibi) listeleme şeklinde ve değerlendirme ölçekleri şeklinde olabilir.

Posta ve Çöp Kutusu: Öğrencilerin sorunları hakkında yazdıkları mektuplarını koyabilecekleri bir ‘posta kutusu’ ya da endişelerini bir kâğıt parçasına yazıp attıkları bir ‘çöp kutusu’ etkinliği de öğrenci hakkında bilgi sağlayabilir.

Tartışmalar: Düşler, dilekler, korkular, sırlar, sevilen ve seilmeyenler şeyler, arkadaşlar, hatalar, büyümek, öfke gibi farklı konularda bir gözlemci eşliğinde, küçük veya büyük gruplar halinde yapılan tartışmalar da bir bilgi kaynağıdır.

Sanat Etkinlikleri: Sanat etkinlikleri, -özellikle duygularını sözlü olarak ifadede zorlanan- öğrencilerin ihtiyaçlarını yansıtabilecekleri bir araçtır. Çocukların kendileriyle ilgili hazırlayacağı kolajlar, resimli kitaplar ve yazacakları şiirler bu etkinliklerin arasında sayılabilir. Cornett ve Cornett (1980: 21) bu sanat etkinlikleriyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer vermişlerdir.

Resimler ve Terapötik Kartlar: Bir olayı ve durumu kelimeler olmadan ifade etme potansiyeline sahip resimler, çocukların ihtiyaçlarını tespit etmede etkili araçlardır. Daha soyut ya da belirsiz resimler, daha az direktif dolayısıyla öğrencinin düşünme şekillerini daha az kısıtlayıcıdır. Resimler sadece bireysel tepkileri teşvik etmez aynı zamanda bir çocuğun problemini analiz etmeye de yardımcı olurlar. Resim kategorisine terapötik kartlar da girmektedir. Terapötik kartlar, etkileşim ve çağrışıma dayanan bir oyun türüdür. Bu kartlar, hayal gücü ve üretkenlik için bir sıçrama tahtası, öğrenme için bir araç ve oyuncuları kendileriyle ilgili yoğun iletişime yönlendirme potansiyeline sahip bir katalizör işlevi görürler. Bu kartların nesnel bir anlamı yoktur. Kişi, kendini kartlarla ilişkilendirir veya kendi durumunu kartlara

yansıtır. Oyuncu kartlarda ne görüyorsa o geçerlidir ve başkaları onun yerine bu kartları yorumlamamalıdır (Cornett ve Cornett, 1980: 18-21).

2.3.1.2. Uygun Materyalin Tespiti

Öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve uygun bibliyoterapi hedeflerinin belirlenmesinin ardından gelen aşama, bu hedefe uygun materyalin seçimidir (Cornett ve Cornett,1980: 22). Hangi tür materyallerin kullanılabileceği ve öğrenciye uygunluğunun tespiti için hangi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiği, bu aşamadaki önemli sorulardır.

2.3.1.2.1. Materyalin Türü

Bibliyoterapide hikâye, roman, şiir, kişisel gelişim kitapları, çizgi romanlar, resimli kitaplar gibi farklı içeriğe sahip birçok kitap kullanılabilir. İhtiyaca göre kurgu veya didaktik türlerinden biri tercih edilebilir (Cohen, 1993: 72). Smith'e göre (1989, akt. Aiex, 1993: 3) öğrenciler kurgu bir karakter üzerine daha rahat konuşacakları için kurgu edebiyat bibliyoterapi çalışması için daha uygun olacaktır. Resimli kitaplar ise düşünmeye teşvik eden ilgi çekici resimlere sahip olmaları, karmaşık fikirleri sunabilmeleri, okuyucunun olayları görselleştirmesine yardımcı olmaları ve farklı biçim, boyut, okuma seviyesine sahip olmaları gibi özellikleriyle küçük çocuklar için daha uygundur (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 29). Kitap karakterleriyle ilgili olarak Pardeck (1990, akt. Dirks, 2010: 16), farklı bir noktaya dikkat çekmiştir. Ona göre hayvan karakterler terapötik kitaplarda daha başarılıdır. Cinsiyet, yaş, ırk gibi özellikler içermediği için çocuğun bu kitaplardaki içerik ve kurguya daha kolay konsantre olacaklardır.

Şiir, bibliyoterapi uygulamalarında değerli bir edebî türdür. Shechtman'a göre (2009:31) hikâyelere nazaran şiirler daha belirsiz ve dolayısıyla daha az direktif oldukları için kendileri üzerinden farklı düşünce ve duyguları yansıtmayı daha kolay hale getirirler. Shechtman aynı şiir dizesine çocukların nasıl farklı tepkiler verdiğine dair bir uygulama örneği de sunmaktadır. Koch'in (1970) "Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Write Poetry" isimli kitabı bibliyoterapide şiir kullanımı için başvurulan bir kitap olmuştur (akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013: 30).

Kitaplar bibliyoterapinin ilk ve ana kaynakları olsa da bibliyoterapinin hedeflerine ulaşmak için kimi zaman farklı materyallerin de kullanılabileceği düşünülmüştür. Ses kayıtları, filmler, slaytlar, gazete makaleleri, broşürler bunlar

arasında sayılabilir. Özellikle okumada zorluk çeken, dil becerileri sınırlı veya okumayı sevmeyen çocuklar için bunlar alternatif oluşturabilirler (Cornett ve Cornett, 1980: 31).

2.3.1.2.2. Materyal Tespitinde Gözetilecek İlkeler

Kitabın çocuğun okuma yeteneğine ve okuma seviyesine uygunluğu:

Bibliyoterapi literatüründe her çocuk, bibliyoterapi için eşit derecede hazır olarak kabul edilmez. Okumak hem zihinsel hem fiziksel bir aktivite gerektirdiğinden ötürü çocukların belirli bir süre sakin bir şekilde oturabilme becerisi olduğu kadar bilişsel anlamda da olgunluğa ulaşması gereklidir. Bu şartlardan biri sağlanmadığı takdirde çocuğun bibliyoterapiden faydalanma ihtimali düşük olacaktır (Detrixhe, 2010: 64). Eğer çocuk, yardımsız ve tek başına okuyacaksa kitap, çocuğun bağımsız okuma seviyesinde olmalı ve çocuk kitaptaki kelime ve fikirleri anlayabilmelidir. Bir kitabın uygun bir okuma seviyesinde olup olmadığına hükmetmek için öğretmen muhakkak kitabı önce kendisi okumalı ve kitabın okuma seviyesini çocuğun son zamanlarda zorluk çekmeden okuduğu diğer kitaplarla karşılaştırmalıdır. Uygun kitapların seçilmesinde öğretmen kararının, standart okuma testlerinden veya okunabilirlik formüllerinden daha güvenilir olduğu bulunmuştur (Cornett ve Cornett,1980: 23). Yılmaz (2002:30), bibliyoterapide bireyin okuma alışkanlığının orta veya ortanın üzerinde olmasının beklendiğini belirtmiştir. Bibliyoterapide genel kanaat çocuk okumayı sevmiyorsa ya da okumayla bir problemi varsa bibliyoterapinin onun için uygun olmayacağı şeklindedir (Cohen, 1993: 70). Detrixhe (2010:64) ise okuma-yazma bilmeme ya da öğrenme yetersizliklerinin bibliyoterapiye engel olmayacağını düşünmektedir. Hikâyenin içeriği çocuğun kavrayış seviyesiyle uyduğu müddetçe hikâyeyi çocuğa okumak da mümkündür. Okuyamayan ya da okumayı sevmeyen bir çocuğa sesli kitap da sağlanabilir (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33).

Kitabın çocuğun gelişim ve ilgi seviyesine uygunluğu:

Kitap, çocuğun gelişim seviyesine uygun ilgileri içermelidir. İlgi, okumadaki en önemli faktördür. Fader ve Mcneil'in (1968, akt. Narang, 1975:3) yaptıkları vaka çalışması, imkânları kısıtlı ve suça eğilimli erkek çocukların kendi ilgileriyle uyuşan kitapları daha istekli okuduklarını ortaya koymuştur. İlgi seviyesini tespit için yaş gruplarını şöyle sınıflandırmak mümkündür: ilkokul seviyesi (5-9), ortaokul seviyesi (10-12), genç ergenler (13-15), genç yetişkinler (16-19). Büyük öğrencilerin soyut düşünme

konusunda daha becerikli oldukları, daha küçük öğrenciler için ise daha somut bilginin gerektiği de unutulmamalıdır (Cornett ve Cornett, 1980:23; Dirks, 2010: 14).

Kitaptaki ana temaların çocuğun mevcut ihtiyaçlarını temsil edebilmesi:

Öğrenme ve özdeşleşmenin gerçekleşmesi için anlatı ve karakterlerin mümkün olduğunca okuyucunun durumunu yansıtmayı, bibliyoterapide önemli bir prensiptir. Kitap, öğrencinin ihtiyacıyla ve belirlenen hedefle doğrudan bağlantılı olduğu derecede özdeşleşme gerçekleşecek ve bibliyoterapiden fayda sağlanacaktır (Cornett ve Cornett, 1980:23; Cohen, 1993: 70; Jack ve Ronan, 2008: 168). Narang (1975:3), kitap karakteri kendi yaş ve cinsiyetinde ise çocukların daha olumlu tepkiler verdiğini ifade etmiştir. Bazı yazarlar ise hikâyeyi karakterin yaşamıyla tamamen eşleştirmeye çalışmanın süreci basitleştirmek ve tartışma alanını daraltmak gibi riskler taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Pardeck ve Pardeck (1984, akt. Detrixhe, 2010: 66), çalışmalarında hikâyeyi okuyucunun hayatına çok 'yaklaştırmamanın' ve çok 'düzgün ve temiz' bir şekilde 'sonlandırmamanın' faydalarını görmüşlerdir. Kitapların, belirsiz ve her zaman hoş gitmeyen sonlara sahip olsa bile faydalı olacağını, böyle sonlanan kitapların çocuk ve bibliyoterapi uygulayıcısı arasında problemlere alternatif çözümler bulmaya dair daha açık uçlu tartışmalar sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Kitabın terapötik değeri: Coleman ve Ganong (1990), kendi tecrübelerinden yola çıkarak kitap seçiminde öncelikli olarak terapötik hedeflerin gözetilmesi gerektiğine, bu yüzden de iyi örnekler ortaya koyan, karakterlerin 'iyi' kararlar verdiği pozitif kitapları seçmenin bibliyoterapide önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Karakter başlangıçta bir yanılsamaya düşmüş olsa da sonunda doğru tercihi yapmış olmalıdırlar. Ancak okuyucu dikkatliyse ve tartışma bölümü etkin bir şekilde kullanılabilirse yanlış kararlar verip hedeflerine ulaşmada başarısız olan karakterlerin yer aldığı metinlerden de kimi zaman istifade edilebilir. Bu tür kitaplar, okuyucuyu kişisel tecrübenin sınırlarının ötesinde düşünme ve daha evrensel meselelerle uğraşma konusunda teşvik edilebilir. Kitapların okuyucuların dinî inanç ve değerlerini rencide etmemesi Coleman ve Ganong'un dikkat çektiği diğer bir husustur (akt. Detrixhe, 2010: 65).

Karakterlerin İnandırıcılığı: Karakterler, okuyucunun kendi problem, ikilem ve açmazlarıyla empati kurabilmesi için yeterince inandırıcı, gerçekçi ve evrensel çekiciliğe sahip olmalıdırlar (Cornett ve Cornett, 1980:23; Olsen, 1975:428)

Bibliyoterapi uygulayıcısı, seçilen kitabın hedef davranış veya durumla ilgili doğru bilgi sağladığından ve öğrenciyi gerçekçi olmayan beklentilere ya da yanlış bir umut duygusuna sokmadığından emin olmalıdır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93).

Olay örgüsünün problem çözme süreçlerini içermesi: Bibliyoterapinin amaçlarından biri, öğrencilerin problemlerin alternatif çözümleri hakkında düşünmelerini sağlamaktır. Bu yüzden olay örgüsünde karakterlerin eylemleri vasıtasıyla aktif problem çözümleri ve başa çıkma becerileri yansıtılmış olmalıdır. Bununla çocukların karakterin eylemlerini doğrudan kendi hayatlarına kopyalamaları değil, bir durumun birçok şekil alabileceğini ve alınan kararların kendileri ve başkaları için birtakım sonuçlarının olduğunu anlamaları amaçlanır (Cornett ve Cornett, 1980: 24). Kitaplar, bir probleme dair makul bir resim çizmesine, karmaşık problemlere üstünkörü çözümler sunmamasına ve okuyucuyu problemin çözümüne dahil edebilmesine göre incelenmelidir (Eric Clearing House, 1982: 4).

Hikâyenin geçtiği ortamın çocuğun kendisini özdeşleştirmesine uygunluğu: Diğer kriterlere göre daha önemsiz bir mesele gibi görünse de olayların geçtiği ortam da okuma tecrübesinin etkisini arttırabilir veya azaltabilir. Öğretmen, ortamın yabancılığı nedeniyle öğrenciyi tesir etmeyecek kitaplar önermekten kaçınmalıdır. Öte yandan farklı ortamlar içeren kitaplar, çocuğun dolaylı yoldan yeni tecrübeler yaşamasına, farklı yaşantı ve kültürlerle ilgili bilgi edinmesine imkân tanıyacaktır (Cornett ve Cornett, 1980: 24). Ortamla ilgili seçim o halde bibliyoterapi uygulamasının hedefine göre değişiklik gösterebilir.

Kitabın formatının içeriğe katkısı: Kitabın fiziksel özellikleri, özellikle küçük yaşta bazı öğrenciler için kitaptan uzaklaşma sebebi olabilir. Yazı boyutu, şekli ve sayfalardaki yazılı materyalin miktarı, okuyucunun hikâyeye yönelik tutumunu da etkileyeceği için kitap seçiminde fiziksel özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Resimli kitaplarda ise resimlerin kalitesi önemlidir (Cornett ve Cornett, 1980: 24).

Kitabın edebî değeri: Çocuğun problemiyle tam olarak eşleşen kitaplar bulmak bibliyoterapinin hedefleri için yeterli değildir, kitabın edebî değeri de oldukça önemli bir kriterdir. Bu nedenle dilin doğru kullanımı, entelektüel derinlik, kelime kabalığından uzak durma gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Basmakalıp karakterler, tutarsız hikâye örgüsü ya da gerçekçi olmayan temalar içeren kötü

yazılmış bir çalışma, bibliyoterapinin başarısını azaltacağı gibi edebiyata karşı olumsuz tavırlara da neden olacaktır (Ouzts, 1991: 204; Eric Clearing House, 1982: 4; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 26)

Kitap seçimine öğrencileri dahil etmek: Graff'ın araştırması (2009), kitap seçimine katılmanın çocuk ve gençlerin okumayla ilişkilerinin pozitif bir şekilde gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir (akt. McCulliss ve Chamberlain, 2013: 29). Bibliyoterapi süreci için uygun kitabın seçimine öğrencileri de dahil etmek ve onlara bu konuda serbestlik tanımak, yöntemin etkinliğini arttıracaktır. Öğretmenin belirlediği kitap sayısı ne kadar çok olursa, öğrencilerin isteklerine göre seçme şansı da o kadar artacaktır. Özdenören (2017: 27), çocuk edebiyatıyla ilgili görüşlerini belirtirken kitap seçiminin çocuklara bırakılmasının çocuklar için bir şans olduğuna ve çocuğun büyüklerin okuduğu kitaplara ilgisinin olması halinde ona "çocuk edebiyatı" dayatmasında bulunulmaması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğretmenin daha önceden hazırladığı, kitaplarla ilgili çeşitli bilgilerin yer aldığı bir dosya, kitap seçiminde öğretmene yardımcı olacak pratik bir araçtır. Bu dosyada yazarın adı, kitabın başlığı, yayıncı, yayın yılı, kitabın okuma seviyesi ve kısa özeti gibi kitapla ilgili bilgiler yer alır. Bu bilgi kartları, daha sonra ihtiyaçlara ve problemlere göre kategorilendirilir. Her öğretmenin problem kategorilerini kendi kültür ve şartlarına göre belirlemesi gerekir. Her kategorideki kitap, alfabetik sırayla yazar veya başlığa göre ya da okuma seviyesine göre dosyalanabilir. Bir kitap birden fazla kategoride sınıflandırılabilir, tüm uygun kategoriler altında dosyalanır (Olsen, 1975:427). Cornett ve Cornett (1980: 24-26), daha ayrıntılı olarak kitap kartlarında şu bilgilerin yer almasını tavsiye etmişlerdir: yazar, başlık, problem, alt problemler, okuma seviyesi, ilgi seviyesi, sayfa sayısı, edebi tür, kitap için uygun giriş aktiviteleri, temalar, olay örgüsü, ortam, karakterler, kitabın stili ve formatı, izleme etkinlikleri. Öğrencilerin okumasına rehberlik etmek veya izleme etkinlikleri aşamasındaki bir tartışma ya da görüşmede kullanmak için açık uçlu soruları not etmek de yararlı olacaktır. Öğretmenler, kitapları okuma seviyesine göre sınıflandırılan, özetleyen ve derecelendiren güvenilir kaynaklardan yararlanabilirler. Öğretmen, bu kategoriden seçtiği kitabı öğrencilere tavsiye etmeden önce muhakkak okumalıdır. Sadece internette yayınlanan bir özet veya incelemeye dayanarak ve kitabı okumadan karar vermek, bibliyoterapide kabul edilmez bir hata

olarak görülmektedir. Öğretmen, birden fazla kitap ya da farklı kitap türlerini tavsiye edebilecek derecede kitaplara aşina olmalıdır (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33).

2.3.1.3. Süreçle İlgili Kararların Alınması

Bibliyoterapi uygulamasına başlamadan önce uygulama zamanı ve süresi uygulama mekânı, uygulama şekli ve kitabın okunmasının ardından yapılacak izleme etkinlikleriyle ilgili alınması gereken bazı kararlar vardır. Bu kararlar, bibliyoterapinin hedefine ve öğrenci ya da öğrencilerin özelliklerine göre değişiklik gösterecektir.

2.3.1.3.1. Uygulama Zamanı ve Süresi

Bibliyoterapiye başlamadan önce bibliyoterapi oturumlarının süresine ve bibliyoterapi uygulamasının ne kadar süreceğine karar vermek gerekir. Kitabın grupta birlikte okunduğu bibliyoterapi uygulamasında oturumların süresi, grup üyelerinin dikkat süresine, okuma hızına, kitabın uzunluğuna ve zorluğuna bağlı olarak belirlenir. Bazı çocuklar için okuma seanslarını 15 ila 20 dakikalık periyotlara bölmek gerekecekken, öyküye kendini kaptıran ve ara verildiği takdirde tecrübe yoğunluğu kaybolan çocuklar için sürenin uzatılması uygundur. Öğrencinin kitaba ısınıp ısınmayacağı öngörmek zor olacağı için zamanın esnek tutulmasının daha isabetli olacağını belirten Cornett ve Cornett (1980:27), belirlenen sürede kitabı bitirmezse çocuğa hiçbir şekilde suçluluk hissettirilmemesi gerektiği konusunda uyarılmaktadır. Gladding (1991, akt. Yılmaz, 2002: 25), ilkokul seviyesindeki çocuklarda 4 ya da 6 kişilik gruplarla en az yarım saatlik çalışmanın, orta dereceli sınıflar ve gençlerde ise 6 ya da 8 kişilik gruplarla en az 50 dakikalık bir sürenin ideal olacağını belirtmiştir.

Bibliyoterapi uygulaması halihazırdaki derslere dahil edilebileceği gibi ders dışı bir etkinlik olarak da uygulanabilir. Bibliyoterapi pek çok akademik müfredat hedefiyle ve ünitesiyle entegre olma potansiyeline sahiptir. Örneğin benlik saygısı öğretilirken sağlık bilimlerinde, kelime haznesini geliştirmek amacıyla dil derslerinde, problem çözme becerilerini öğretirken bireyselleştirilmiş programlarda, değerler eğitimiyle ilgili olarak din ve kültür derslerinde bibliyoterapiden faydalanmak mümkündür. Bibliyoterapi, periyodik olarak, sınıf içinde ya da dışında kullanılabilir. Bibliyoterapiyi, kütüphane ziyaretlerinin bir parçası olarak planlamak, sınıf dışı uygulamaya bir örnektir (Maich ve Kean, 2004: 9-10)

'Zamanlama' başarılı bir bibliyoterapi sürecinin önemli bileşenlerindedir. Bu kelime, bibliyoterapinin çocuğun yaşadığı problemin hangi aşamasında kullanılması gerektiğini ifade eder. Öğrenci ya da öğrencilerin yaşadığı travma çok yakın zamanda gerçekleşmiş ise bibliyoterapi uygulamasından önce zamana ihtiyaç vardır. Bu süre, yaşanan travmanın ya da üzücü olayın özelliğine göre değişebilir. Örneğin ebeveynin boşanması ya da aileden birinin ölümü gibi olaylar bibliyoterapiye başlamadan önce öğrencinin kendisini toparlayabilmesi için daha uzun zaman gerektirecektir. Korkular, uzun süreli hastalıklar ve iyileşme duygularının 'şimdide' yaşanması gereken ilişkiler gibi kronik olaylarda bu kadar uzun bir süreye ihtiyaç olmayabilir (Johnson vd. 2000:11).

2.3.1.3.2. Uygulama Mekânı

Bibliyoterapiye başlamadan önce alınacak kararlardan biri, uygulamanın yapılacağı ortamdır. Bibliyoterapi, kütüphanede, sınıfta veya öğrencilerin evlerinde uygulanabilir. Çocuğun kendini rahat hissetmesi ve kitaba dahil olabilmesi için mahremiyet, aydınlatma, ortam sıcaklığı, mobilya gibi konfor unsurları ideal seviyede olmalıdır. Sınıflarda oluşturulacak rahat okuma köşeleri, küçük gruplarla yapılan bibliyoterapi uygulaması için uygun yerler olarak görülmüştür. Halı döşeli alanlar da alternatif olabilecek sıcak bir ortam oluşturabilir (Cornett ve Cornett, 1980: 28-29).

2.3.1.3.3. Uygulama Şekli

Öğretmenin bibliyoterapiye hazırlanırken alacağı kararlardan biri de bibliyoterapiyi bireysel mi yoksa grup olarak mı uygulayacağıdır. Bibliyoterapi, grup oturumu, küçük grup oturumu veya bireysel görüşme olarak düzenlenebilir.

Grup oturumu: Bibliyoterapi uygulaması için en iyi yollardan biri olan grup oturumu, seçilen konu tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olup seçilen kitaptan herkes faydalanabileceği zaman kullanılır (Olsen, 1975: 428). Grup yaklaşımı birçok sebepten dolayı bireysel yaklaşımdan daha avantajlı görülmüştür. Daha az zaman alması, daha doğal bir ortamda gerçekleşmesi (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 28), öğrencilerin ortak tecrübelerini paylaşmalarına ve böylece farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olması ve dikkatin özellikle kendilerine yoğunlaşmasından rahatsız olan öğrenciler için daha güvenli bir ortam oluşturması bunlar arasında sayılabilir (Eric Clearing House, 1982: 4). Doğal bir ortam olarak görülebilecek sınıf,

grup çalışması yapmak için kolayca alt birimlere bölünebilir. Pardeck ve Pardeck'e (1990) göre grup, öğrenciyi bütün olarak geliştirmek ve duygusal problemleri iyileştirmek için güçlü bir araçtır (akt. Aiex, 1993: 4). Schulteis (1977, akt. Cornett ve Cornett, 1980: 29), grup bibliyoterapisinin olumlu yönlerini şöyle listelemektedir: a. Ortak deneyimlerin paylaşılması endişeleri azaltabilir. b. Grup, ait olma (aidiyet) atmosferi oluşturarak benlik kavramını güçlendirebilir. c. Dikkatin tek bir kişiye odaklanmasını önler. d. Bireyin gruba aktif katılımı veya başkalarının bakış açılarıyla karşılaşması sonucu bireysel içgörü gerçekleşir. e. Başkaları ile çalışmak, bireyin sosyal gelişimini teşvik edebilir f. Grup çalışması, diğerlerinin sorunlarını anlamayı, empati kurmayı ve insanlar arasındaki farklılıkların kabulünü teşvik eder. g. Grup deneyimleri bireyleri kitap okuma konusunda motive edebilir. Dirks (2010: 19), grup çalışmasının öğrenciler arası iletişim ve etkileşim sağlayarak sözlü ifade yeteneklerine ve kelime dağarcıklarına katkıda bulunacağına dikkat çekmiştir. Grup çalışması ayrıca bibliyoterapinin sonuçlarını görmeye öğretmen için doğal bir gözlem alanı da sağlayacaktır.

Küçük Grup Oturumu: Ortak ihtiyaç ve problemlere sahip daha küçük bir grubun olması halinde bibliyoterapi küçük grup oturumu halinde de düzenlenebilir (Olsen, 1975: 428).

Bireysel Oturumlar: Grupla yapılan bibliyoterapi birçok açıdan avantajlı olsa da bazı ihtiyaç ve problemlerin doğası ve öğrencinin kendisini grup içinde ifade edememesi bireysel bibliyoterapi uygulamasını gerektirebilir. Bire bir oturumlar, öğrenci için açık iletişimi teşvik edecek dikkat ve mahremiyeti sağlar. Bireysel bibliyoterapi vakit alacak olsa da öğrenciyi kendisinin önemli olduğunu hissettirir, öğrenci ve öğretmen arasında daha dostça bir ilişkinin oluşmasına fırsat sunar (Cornett ve Cornett, 1980: 30).

2.3.1.3.4. İzleme Etkinlikleri

İzleme etkinlikleri, kitap okunduktan sonra interaktif diyalog şeklinde kitapla ilgili tartışmanın ve öğrencilerin anlayış ve becerilerini geliştirmek amacıyla ek aktivitelerin yapıldığı aşamadır (Cornett ve Cornett, 1980: 33). Öğretmen *izleme etkinlikleri* aşamasında kitapla ilgili hangi tartışma sorularını soracağını, hangi tür aktiviteleri uygulayıp ne tür materyaller kullanacağını bibliyoterapi oturumuna başlamadan netleştirmelidir. Bu etkinliklerle ilgili uygulama bölümünde daha ayrıntılı bilgi sunulacaktır.

2.3.1.4. Materyalleri Hazırlama

Bibliyoterapiye hazırlanmanın son adımı, gerekli materyalleri toplamaktır. Hem okunacak kitap hem de izleme etkinlikleri aşamasında kullanılacak malzemeler, bibliyoterapiye başlamadan önce hazır bulundurulmalıdır (Cornett ve Cornett,1980: 30). Bibliyoterapi, öğretmenin uygulamayı yaparken bir yandan da öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemlemesi gereken titiz ve yoğun bir süreçtir. Uygulama sürecinde önceden tahmin edilmemiş durumlar da ortaya çıkabilir ve öğretmenin bu durumda yeni stratejiler üretmesi gerekebilir. Böylesine dikkat isteyen uygulama sürecinde öğretmenin materyal hazırlığıyla uğraşması vaktinin ve enerjisinin bölünmesi anlamına geleceğinden tüm materyallerin uygulamaya başlamadan önce hazır bulundurulması elzemdir.

2.3.2. Uygulama

Hazırlık tamamlandıktan sonra bibliyoterapi uygulamasına geçilir. Uygulama aşaması bibliyoterapinin *özdeşleşme*, *katarsis* ve *içgörü* aşamalarının gerçekleşmesi beklenen süreçtir. Uygulama aşaması aşağıda açıklanacak olan beş alt aşamadan oluşmaktadır.

2.3.2.1. Öğrencileri Giriş Etkinlikleriyle Motive Etme ve Bilgilendirme

Uygulama aşamasının ilk basamağı olan 'motivasyon', öğrencinin bibliyoterapi sürecine istekli bir şekilde girebilmesi için önemli bir aşamadır. Bibliyoterapi sürecinde öğrencinin 'gönüllü' ve 'istekli' oluşu ve hiçbir aşamada katılıma zorlanmaması esastır (Dirks, 2010: 14). Bu gönüllülüğün gerçekleşmesi içinse birtakım güdülemelere ihtiyaç vardır.

2.3.2.1.1. Motive Etme

Öğrencileri bibliyoterapi konusunda motive edebilmek için uygulayıcı herşeyden önce bir güven ortamı oluşturmaya ve onlarla anlamlı duygusal bir ilişki kurmaya çalışmalıdır. Öğretmenin, kendileriyle ilgili ve alakadar olduğunu öğrencilere hissettirmesi, sınıfta olumlu bir atmosfer tesis edecektir (Detrixhe, 2010: 66; Cornett ve Cornett, 1980: 30).

Öğretmenin çocukların ilgi duyduğu ve önemseddiği konulara olan aşinalığı, motivasyon aşamasında etkilidir. Öğretmenin kendi gündemlerini önemseddiğini farkedenden öğrenci, öğretmenin kitap tavsiyelerini önemseyecektir. Öğretmen,

çocukların ellerinde gördüğü kitaplarla ilgili bir gözlem yaparak okuma evrenlerine dair bilgi edinebilir. Öğretmen ya da öğrencinin bir kitaptan bahsetmesi, diğerinin de söz konusu kitabı okuduğunu/bildiğini söylemesi bibliyoterapi için gerekli olan duygusal bağın ve motivasyonun kurulmasında etkili olacaktır (Detrixhe, 2010: 67).

Öğrencileri bibliyoterapi konusunda motive ederken dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta, kitapların bir ödev şeklinde verilmesi yerine tavsiye edilmesidir (Olsen, 1975,428). Kitapların direktif veren, vaazi bir yaklaşımla sunulmasının birtakım riskler taşıyabileceği belirtilmiştir. Caspary (1993, akt. Detrixhe, 2010: 65), bu riski şöyle ifade etmiştir: “Büyükler çocukların tecrübe ve güdülerıyla ilgili doğrudan yorumda bulduklarında özellikle de küçük çocuklar büyükleri kendilerini anlamada bir yardımcı değil eleştirici ve direktif verici olarak görmektedirler” .

Zikredilen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilecek motivasyon etkinliklerinin muhakkak resmi bir öğretim oturumu bağlamında gerçekleşmesi gerekmez. Günlük sıradan bir konuşma şeklinde de öğrenciler sürece yönlendirebilir. Öğrencinin kitapla doğal bir şekilde karşılaşmasını sağlamak için şunlar yapılabilir; 1) “Bu kitaba bir göz atmak isteyebileceğini/zi düşündüm; seveceğin/iz bir kitap biliyorum” gibi günlük tavsiyeler; 2) Öğrencilerin kazara karşılaşacakları yerlere kitapların bırakılması; 3) Kitapları veya kitap kapaklarını tablo ve panolarda sergilemek; 4) Açıklamalı kitap listelerinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçilen başlık önerilerini afişe etmek veya dağıtmak; 5) Öğrencilerin birbirleriyle kitap paylaşımlarını sağlamak ve 6) Kitapla ilgili kısa konuşmaların da yapılacağı kitap satışları organize etmek (Cornett ve Cornett, 1980: 30).

Öğretmenin sınıf kütüphanesini bibliyoterapi için kaynak olacak kitaplarla zenginleştirerek öğrencilerin bu kitaplarla aşinalığını sağlaması, hali hazırdaki sınıf etkinliklerini ve daha önce oluşturduğu bir kitap okuma halkasını bibliyoterapi için güdülemede kullanması da mümkündür (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33). Kitap tanıtım dergilerini, programlarını, internet tabanlı kitap tanıtım sitelerini tavsiye ederek de öğrencileri belirlediği kitaplara yönlendirebilir (Cornett ve Cornett,1980: 30).

2.3.2.1.2. Bilgilendirme

Bibliyoterapide okunacak kitap veya kitaplar için gereken motivasyon sağlandıktan sonra çocuklara bibliyoterapi süreciyle ilgili bilgi vermek gerekmektedir.

Kitap okunduktan sonra bir izleme etkinleri aşamasının olacağını öğrencilerin farketmesi gerekir. Öğretmen, okurken düşüncelerini istediği noktalar varsa soru şekillerine dair öğrencilere bazı örnekler verebilir. Bu okumalarına yön ve amaç kazandıracaktır. Cornett ve Cornett (1980:31), soruların basit tutulması ve öğrencilerin onları bir imtihanın beklediği izlenimine kapılmasına izin vermeyecek şekilde sunulması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bilgilendirme aşamasında öğretmen, kitabın kapak resmine ve ismine dikkat çekerek kitabın ne ile ilgili olabileceğine dair bir tartışma başlatabilir. Bu aşamada sorulacak dikkatli sorular öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek için faydalı olacaktır (Jackson, 2006: 34).

Bu aşamada öğrenci yeterli motivasyon göstermezse, muhtemelen bibliyoterapinin mümkün olduğu bir noktada değildir. Bibliyoterapinin zorla yaptırılmayacağı, hatırla tutulması gereken önemli bir noktadır (Cornett ve Cornett, 1980: 27). Bu durumda öğretmen farklı bir kitabı veya motivasyon etkinliğini kullanmayı deneyebilir veya bibliyoterapiyi daha uygun bir zamana erteleyebilir.

2.3.2.2. Okuma (Dinleme) Tecrübesi Sağlama

Öğrencinin kitapla karşılaştığı bu aşama, bibliyoterapinin *özdeşleşme* ve *katarsis* aşamalarının gerçekleşmesinin beklediği aşamadır. Bu yüzden öğretmen materyali öğrenciye kendisiyle hikâyedeki karakter arasında benzerlikleri görmesine yardım edecek bir şekilde sunmalı ve kimi zaman bu amaçla sorular sormalıdır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 93). Öğretmen, kitap okunurken öğrencilerin hikâyeye verdikleri ilk tepkileri dikkatlice gözlemlemelidir; çünkü bu tepkiler, o metnin psikolojik bir yardımcı olarak kullanılmaya uygunluğunu tespitinde ilk adımları oluşturmaktadır (Mc Kinney, 1977: 550). Çocuğun karakterle özdeşleşebilmesinde öğretmenin kitap karakterleriyle ilgili tutumu, ortaya koyduğu anlayış ve sempati de etkili olacaktır (Dirks, 2010: 15).

Öğretmen, öğrencinin kitapla karşılaşmasının farklı okuma şekilleriyle gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu okuma şekilleri, taşıdıkları potansiyellerle birlikte sırasıyla ele alınacaktır:

2.3.2.2.1. Sessiz Okuma

Bu okuma türünde öğrenciler, kitabı yalnız başlarına okurlar ancak kitap tartışma kısmında öğretmenle birlikte ele alınır (Öner ve Yeşilyaprak, 2006: 561). Öğrenci kitabı tek başına bağımsız olarak okuduğunda istediği yerde durma, hızlanma, durup düşünme özgürlüğüne sahiptir (Morawski, 1997: 251). Hızını

kendisi ayarlayacağı için kendi ruhsal tecrübesinin yoğunluğunu yaşar. Öğretmen, öğrencinin bibliyoterapi tecrübesini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebileceğini ve bağımsız bir şekilde okuduğunu anlamlandırabileceğini düşünüyorsa bu okuma şeklini kullanabilir. Sessiz okumada kısa hikâyeler ve kitap alıntıları daha uygun olacaktır. Verimli bir okumanın sağlanması için ortamın sessiz olması gerekir (Munzel, 1997: 230). Kitabın sınıfta topluca okunması halinde uygulanabilecek şekillerden biri SQUIRT (Sustained Quiet Independent Reading Time) olarak da isimlendirilen 'Uninterrupted Self-Selected Sustained Silent Reading (USSSR)' tekniğidir. Bu süreçte öğretmen de dahil herkes düzenli olarak belirli bir zamanda sessizce kitabını okur. Bazı okullarda buna idareciler, sekreterler, bekçiler ve ziyaretçiler de dahil tüm okul katılmaktadır (Cornett ve Cornett, 1980: 29).

2.3.2.2.2. Sesli Okuma

Bu okuma şeklinde öğretmen, seçilen kitabı öğrencilere okur ve gerektiğinde belli aralıklarla sorular sorarak duygularını ifade etmelerine fırsat verir (Öner, Yeşilyaprak, 2006: 561). Sesli okuma hem sınıf ortamında doğal bir tecrübedir hem de bibliyoterapiye ilgi uyandırmak için doğal bir yoldur. Grup içinde ortak bir öğrenme sağlayan sesli okuma, okuma konusunda yavaş olan öğrencileri de sürece eşit şekilde dahil ederek metni anlamalarını kolaylaştırır (Munzel, 1997: 230). Öğrencinin konsantre olma kapasitesi sınırlı olduğunda öğretmenin kitabın hepsini değil problemin çözümü için önemli olan bir bölümünü okuması daha iyi olacaktır (Cohen, 1993: 72).

İmtihan, sözlü şeklinde sorumlu olmadıklarını bildikleri için öğrenciler, öğretmenlerinin sesli olarak okuduğu metni dinleme konusunda daha istekli olabilirler. Okuma eylemini değil de görece daha rahat olduğunu söyleyebileceğimiz dinleme eylemini gerçekleştirmeleri onlar için daha az stresli bir ortam oluşturur. Munzel'e göre (1997:230) öğretmenin öğrencilere kitabı sesli olarak okumasında rahatlatıcı, terapötik bir unsur vardır. Çocuklara ve gençlere sesli kitap okumanın önemini ortaya koyan çalışmalardan birinde Wood (1994) şöyle demektedir: "Bir metin yüksek sesle paylaşıldığında (...) kitabın sınırlarını aşarak (insanların) hayatlarında yaşamaya başlar. Kitap ses ile dış dünyaya aktarıldığında daha önce farketmediğimiz şeyleri farkediriz" (Morawski, 1997: 248). Öğretmen, okumasının etkisini arttırmak için uygun bir tempo ve ses tonu kullanmaya da dikkat etmelidir.

Kitap, öğretmen tarafından okunduğu gibi öğrenciler tarafından da sesli bir şekilde okunabilir. Öğrencilerin katıldığı sesli okuma uygulaması şu şekillerde gerçekleştirilebilir:

Sıralı Okuma: Metnin, sırayla gönüllü öğrencilere okutturulması, birçok farklı sesle ifade edilmesini sağlayacaktır. Bu okuma şekli tercih edildiğinde hiçbir öğrenci zorlanmamalı, okuma tecrübesi öğrenci için olumlu etkiler oluşturmalı ve onu diğerlerinin arasında mahcup edecek bir eyleme dönüşmemelidir. Okuması zayıf öğrencilere en kısa bölümler verilerek herkesin sürece katılması sağlanabilir.

Rol dağıtımı yoluyla okuma: Bu yöntem drama için ve içinde diyalogların yoğun olduğu metinler için uygundur ve öğrenciler için zevkli bir okuma tecrübesine dönüşebilir. Diyaloglar belli öğrencilere verilirken anlatıcının okuyacağı metinler farklı öğrenciler arasında dağıtılabilir (Munzel, 1997: 231).

Kitabın okunması esnasında öğretmenler, öğrencilerden şu gibi farklı roller üstlenmelerini de isteyebilir; *irtibat kurucu* (kitapla kendi yaşamları, dünya, diğer metinler arasında bağlantı kuran); *soru sorumlusu* (metinle ilgili tartışma sırasında kullanılacak önemli soruları listeleyen); *bölüm sorumlusu* (grubun geriye dönüp bakması için metnin en ilginç, önemli ve kafa karıştırıcı yerlerini tespit eden); *kelime sorumlusu* (grup üyelerinin anlaması gereken önemli, ilginç, şaşırtıcı veya yabancı kelimeleri açıklayan) ve *resim sorumlusu* (metinle doğrudan ilgili olabilecek ya da metnin hatırlattığı şeylerle ilgili bir resim, şema veya akış çizelgesi oluşturan kişi) (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 29). Metinlerin grup içinde sesli okunması halinde anlatı biliminden ve hikâye anlatımı teorilerinden faydalanmak mümkündür. (Munzel, 1997: 107).

2.3.2.2.3. Sesli ve Sessiz Okumanın Entegre Edilmesi

Bu okuma şekli tercih edildiğinde metnin bir kısmı birlikte okunur kalan bölümü ise öğrenciler kendileri okumayı sürdürürler. Hangi bölümün birlikte okunacağına öğretmen durumu inceleyerek karar verecektir (Öner, Yeşilyaprak, 2006: 561). Kitabın kimi bölümlerinin birlikte kimi zamanda müstakil okunması, zamandan tasarruf sağladığı gibi iki okumanın avantajlarını da birleştirecektir. Bu okuma şekli uzun kitapları dahi birlikte okumayı sağlayabilir. Hikâyenin örgüsü ve metni anlamak için önemli olan olaylar birlikte sesli okunur, diğer kısımlar anlatılır. Önemli bölümlerde ise sessiz bireysel okuma yapılarak

yoğunlaşılabilir. Öğrenciler, okuma aşamalarının hazırlanmasında ve uygulanmasında önemli rol oynayabilirler (Munzel, 1997: 231).

2.3.2.2.4. Okuma Süresi

Bibliyoterapi için ayrılan okuma süresinin, basit sözlü okumaya göre minimum %25 oranında artırılması önerilmiştir (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 94). Örneğin 40 dakikada okunacak bir metin için 10 dakika ek zaman tanınmalıdır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ise daha fazla zamana ihtiyaç duyacaklardır. Süreyle ilgili belirlemelerde öğrencilerin hızları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen, bibliyoterapi oturumlarında hızlı ve yavaş okuyan öğrenciler arasında bir denge kurabilmelidir. Bireysel okuma tercih edildiğinde hızlı okuyan bazı öğrencilerin metni herkesten önce bitirmesi söz konusudur. Bu durumda öğretmen kitapla ilgili bir resim çizme ya da bir kelime haritası çıkarma gibi öğrenciyi bu sürede meşgul edecek yaşa uygun etkinliklerden yardım alabilir (Johnson vd., 2000:8). Jackson (2006: 35), seçilen metnin bir oturumda bitmesinin tercih edildiğini söylese de daha büyük yaş gruplarıyla daha uzun metinler okunduğunda birden fazla oturum planlamak da mümkündür.

2.3.2.3. Kuluçka (İnkübasyon) Zamanı Sağlama

Okunan metinden elde edilen bilginin içselleştirilmesi ve bu bilginin problem çözümünde kullanılabilmesi için zaman gereklidir. Öğretmen öğrenciye 'acele' hissi yaşatmamalıdır. Okuyucunun, kendi geçmiş deneyimlerini hikâye ile ilişkilendirebilmesi ve böylece içgörü aşamasına geçebilmesi için zamana ihtiyacı vardır. Bu yüzden Cornett ve Cornett'e göre (1980: 31) okuma tecrübesi ile izleme etkinlikleri arasında en azından bir gün olmalıdır. Okuma tecrübesi ile izleme etkinlikleri arasındaki bu sürede öğretmen, üzerinde düşünmeleri için öğrencilere bazı sorular verebilir. Öğrencinin kısa bir süre de olsa kendi başına kafa yoracağı bu sorular, daha derin bir içgörüye ulaşmasını sağlayacaktır.

2.3.2.4. İzleme Etkinliklerini Gerçekleştirme

İzleme etkinlikleri aşaması, interaktif diyalog şeklinde kitapla ilgili *tartışmanın* ve öğrencilerin anlayış ve becerilerini geliştirmek amacıyla *ek aktivitelerin* yapıldığı aşamadır (Cornett ve Cornett,1980: 33). İzleme etkinlikleri aşaması olmayan bir okuma aktivitesi, bibliyoterapi olarak kabul edilmez. Rubin (1979: akt. Jack ve Ronan, 2008: 168) okuma materyali belirlemenin bibliyoterapi olmadığını,

bibliyoterapinin bir tartışma bölümü gerektirdiğine dikkat çekmiştir. Tartışma aşamasının bibliyoterapi için önemini Berns (2004:331) ise şöyle ifade etmektedir:

“Bu aşamada öğretmen, ‘doğru cevabı vermek zorunda olduğunu düşünmek’ gibi engelleri kaldırarak ve kendi doğallıklarını, duygularını ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaya cesaretlendirerek öğrencilerine yardım eder. Öğretmenin rehberliğinde, uygun kitap, uygun bir atmosfer ve ardından bir tartışma aşamasıyla ancak bir okuma aktivitesi bibliyoterapiye döner.”

İzleme etkinlikleri aşaması, bibliyoterapinin nihai hedefi olan ‘içgörü’nün gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Bu aşamada öğrenciler kitap hakkında tartışma ve ek aktiviteler yoluyla karakterleri değerlendirme imkânı bulur ve kendi hayatlarıyla karşılaştırırlar. Özdeşleştikleri karakterlerin problem çözümlerini tartışırken kişilerarası bir problem çözme stratejisi uygularlar ve ek alternatifler geliştirirler. Alternatif çözümler grup içinde, öğretmen rehberliğinde incelenir ve bu çözümlerin önünde bir engelin olup olmadığı tespit edilir. Nihayetinde öğrencinin kendi probleminin çözümü konusunda bir içgörü kazanması beklenir. Bibliyoterapi ‘önleyici’ hedefle uygulanmış ise izleme etkinlikleri, öğrencinin bu problemle karşılaştığı zaman uygun bir çözüm üretme stratejisi kullanma yeteneğini güçlendirecektir (Jackson, 2006: 35- 37). İzleme etkinlikleri aşamasında öğrencilerden alınan geri bildirimler, bibliyoterapinin etkinliğini ölçmeye de yardım olacaktır (Bulut, 2010a: 23). Bu aşamanın atlanması halinde öğrenciler, metnin içeriğiyle ilgili yanlış sonuçlara varabilir ya da bibliyoterapi oturumundan hiçbir kazanım elde edemeyebilirler. Farklı görüşler dile getirilmemiş olacağından okuyucunun kendi tek taraflı görüşüne başvurması gerekecektir (Mitchell-Kamalie, 2002: 52).

Bibliyoterapi için bu derece önemli olan izleme etkinlikleri aşamasında uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Herşeyden önce bu aşamaya öğrencilerin metni anladıklarından emin olunduktan sonra başlanmalı (Jackson, 2006:35) ve etkinlikler öğrencinin yaş seviyesine, olgunluğuna ve metinden ne alması gerektiğine göre düzenlenmelidir (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 31).

İzleme etkinliklerinin gerçekleştiği ortamın özellikleri, bu etkinliklerin olumlu sonuçlar vermesi açısından son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmen, etkinliklerin güvenli, destekleyici, zaman sınırlamaları ile kısıtlanmamış, açık tartışmalara izin veren bir ortamda gerçekleşmesini sağlamalıdır (Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 94). Uygulayıcı, öğrencinin duygularını ifade etmesini teşvik etmeli ancak öğrenciyi

duygularını ve dile getirilmesinden hoşlanmayacağı durumları paylaşmaya zorlamamalıdır (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 27). Öğretmenin bu aşamada kullandığı üslupta öğrencinin kültürel geçmişine ve özel ihtiyaçlarına karşı hassas ve dikkatli olması gerekliliğini ise Johnson ve diğerleri (2000:9) dile getirmişlerdir.

Bireysel ya da grupla düzenlenebilecek izleme etkinliklerin birkaçını bir arada kullanmak mümkündür. Öğretmenin sunacağı birden fazla izleme etkinliğinin olması, öğrenciye seçme imkânı ve esnekliği sağlayacaktır (Pardeck, 1995:84). Bu etkinlikleri, velilerin yardımıyla ev ortamında gerçekleştirme imkânı da söz konusudur (Jackson, 2006:37). İzleme etkinlikleri, aşağıda 'tartışma' ve 'ek aktiviteler' başlıkları altında ayrı olarak ele alınacaktır.

2.3.2.4.1. Tartışma Bölümü

Halstead'e göre (1990:5) bibliyoterapiyi kitap okuma etkinliğinden ayıran en önemli iki unsur, kitap okunduktan sonra gelen tartışma bölümü ve kitapta değinilen konuların üretici bir şekilde tartışılmasını sağlayan bir rehber uygulayıcının olmasıdır.

İzleme etkinlikleri kapsamında yapılacak tartışma, okunan metnin interaktif diyalog şeklinde sorular yardımıyla ele alınmasıdır. Smith'e göre (1989, akt. Aiox, 1993: 3) bu aşamada öğretmenler, problemleri kimsenin üzüntü yaşamayacağı bir şekilde tartışmak için 'esnek', tartışmanın rahat bir şekilde gerçekleşmesi için de 'dikkatli' bir üsluba sahip olmalıdırlar. Soru sorma ve geri bildirimde bulunma konusunda öğrenciyi teşvik eden olumlu pekiştiricileri ve yargılamayan soru tekniklerini bilmesi bu aşamada öğretmene yardımcı olacaktır (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006: 94). Öğretmenin soru sorma becerileri, tartışma aşamasının başarısında belirleyici bir etkidir.

Halstead (1994, akt. Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 94), tartışmayı yürütürken uyulması gereken ilkeler konusunda öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur: 1. Kitap hakkındaki tartışmayı anlamlı bir hale getirin ve rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlayın. 2. Öğrencilerin pişmanlık duyabilecekleri bilgilerin açığa çıkmasını önlemeye yardımcı olun. 3. Öğrencileri belirli durumlarla baş etmede faydalı buldukları herhangi bir tekniği paylaşmaları konusunda teşvik edin. 4. Tartışmanın öğrencilerin istediği yönde ilerlemesine izin verin. 5.

Öğrencilere iyi bir grup tartışmasının görgü ve adabı konusunda eğitim verin. 6. Süreçte bir tartışma lideri değil tartışma uygulayıcısı olarak kalın.

Cornett ve Cornett (1980: 31), tartışma aşamasında öğretmenin soracağı soruların kitaptaki literal bilgileri hatırlamayı sağlayacak şekilde yorum, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Masters, Mori ve Mori'ye göre (1999, akt. Cook, Earles- Vollrath, Ganz, 2006: 94) kitap tartışılırken sırasıyla şu noktalar ele alınmalıdır:

- Hikâyenin ana konusunun, hedef karakterin, duyguların, değerlerin ve davranışların hatırlanması;
- Ana karakterin nasıl bir problemle karşılaştığının ve bu problemin nasıl üstesinden geldiğinin/gelmeye çalıştığının tartışılması (karakterin güçlü ve zayıf yönleri);
- Öğrencilerin problemleriyle kitaptaki karakterlerin karşılaştıkları problemler arasındaki benzerliklerin incelenmesi;
- Öğrencilerin kendi problemleri için seçtikleri çözümlerin tartışılması ve değerlendirilmesi;
- Gerekirse sorunlara alternatif çözüm önerilerinin getirilmesi.

Öğretmenin tartışmayı sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi ve öğrenciyi konuşmaya teşvik edebilmesi için bir konuşma başlıkları listesi hazırlaması faydalı olacaktır. Öğrencinin hikâye ve karakterlerle nasıl ilişki kurduğunu keşfedebilmek için öğretmen şu gibi sorular sorabilir:

- *Hikâyenin karakterlerinden herhangi birine benziyor musun?*
- *Karakterlerden biri sana herhangi birini hatırlattı mı?*
- *Hikâye sana ne hissettirdi?*
- *Hikâyedeki hangi karakter olmak isterdin?*
- *Hikâyede değiştirmek istediğin bir şey var mı?*
- *Hikâyedeki karakterleri, olayları ve sonucu nasıl değiştirdin?*
- *Hikâyenin en sevdiğin kısmı hangisi?*
- *Hikâye olanlar hiç senin başına da geldi mi? Aynı problemi sen yaşasan ne yapardın?*
- *Bu hikâyedeki karakterlere yarın, birkaç hafta içinde, ya da bir yıl sonra ne olacağını düşünüyorsun?* (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 28; Dirks, 2010: 18)

Johnson ve diğeri (2000:11), tartışma aşamasında öğretmenin soracağı bu sorularla ilgili önemli bir noktaya değinmektedirler. Kitabın okunmasından önce, okunması esnasında ve sonrasında sorulan sorular, öğrenciden ziyade kitap karakterini merkeze alarak sorulmalıdır. Doğrudan öğrenciye yöneltilen “*Bu sana ne hissettirdi?*” sorusu çok dikkatli ve sınırlı kullanılmalıdır. Çünkü bibliyoterapide ‘duygusal bir uzaklığın’, ‘güvenli bir mesafenin’ korunması zorunludur.

Özellikle küçük yaş grupları için resimli kitap kullanılması halinde resimlerle ilgili sorular sormak ve çocukların yorum yapmalarını sağlamak da mümkündür (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 30) Daha büyük öğrencilerden ise kitap karakteriyle ortak olan ve olmayan özelliklerini gösteren bir Venn diyagramı çizmeleri istenebilir (Dirks, 2010: 13).

Bibliyoterapist açık uçlu sorular sorarken hem *bekleme süresini* hem de *sessizlik zamanını* kullanmalıdır. Öğrencilerin, sorulan soruyu düşünmeleri için *bekleme süresi* 5-10 saniyedir ancak gerektiğinde daha fazla olabilir. Öğrencinin sessiz kalması düşüncenin devam etmediği anlamına gelmez. Düşünme sürecini baltalayacağından öğretmen öğrenciye hatırlatmalar yaparak ‘acele’ hissi yaşatmamalıdır. Ancak öğrenci uzun süre sessiz kalırsa soruyla ilgili algısını kontrol etmek için soruyu açıklaması istenebilir. *Sessizlik zamanı* ise öğrencinin bir soruya cevap vermesinden sonra gerçekleşir. Cornett ve Cornett’e göre (1980:32) uygulayıcı burada çocuklara söylenen şeyin en az 10 saniye düşünmeye değer olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Bu sessiz zaman, cevap veren çocuğun cevabıyla ilgili daha fazla ayrıntı vermesi için de kullanılabilir. Etkili bir diyaloga aracılık etmek için can alıcı noktalarda *duraklama zamanı* da kullanılabilir. Öğretmen, öğrencinin bağlantılar kurabilmesi için *durmanın* ve *dinlenmenin* de önemli iletişim becerilerinden olduğunu hatırlatmalıdır (Dirks, 2010: 18).

McKinney (1975:550), tartışma aşamasında kullanılabilecek bir Hikâye Tepki Formu [Story Reaction Blank] geliştirmiştir. Bu formda önce okuyucular hikâyeyi ilgilerine ya da hikâyeye dahil olabilme durumlarına göre derecelendirmekte ardından okuma sırasında tecrübe ettikleri düşünce ve duyguları kişisel deneyimler olarak rapor etmektedirler.

2.3.2.4.2. Ek Aktiviteler Bölümü

İzleme etkinlikleri aşamasında kitabın tartışılmasını güçlendirmek için bireysel veya grupta yapılabilecek farklı ek aktiviteler vardır. Bu aktiviteler

öğrencilere buldukları çözümleri pratik olarak uygulama imkânı veren pekiştirme faaliyetleridir. Kendilerini sözlü olarak ifade etmekte zorluk çeken, içine kapanık öğrenciler içinse tartışma bölümüne bir alternatif oluştururlar (Jackson, 2006:36). Okunan metinden elde edilen bilgi ve tecrübeler bu aşamada yazı, görsel, drama gibi farklı formlara dönüştürülürler.

Yazı Etkinlikleri: İzleme etkinlikleri aşamasında öğrenci kendisini ve tecrübesini konuşma yerine şiir veya metin şeklinde yazıyla da ifade edebilir. İnsanın kendisini yazı ile ifade etmesinin terapötik özelliğine dikkat çeken Munzel'e göre (1997: 110) yazı (örneğin mektup), eski zamanlardan beri rahatlatıcı [cathartic] bir işlev görmüştür. Bibliyoterapinin yakından ilişkili olduğu yazma terapisi, şu düşünceye dayanmaktadır: önemli psikolojik deneyimleri gizleyen, duygularını dışa vurmayan bireyler sağlık problemlerine daha yatkındırlar. Travmatik tecrübelerin farklı bir dile aktarılması, iyileştirici bir etkiye sahiptir (Costa ve Abreu, 2018: 77).

Şiir, mektup, günlük veya rüya yazma aktiviteleri bibliyoterapinin iyileştirici etkisini arttıracak gibi sürece üretici bir boyut da ekleyecektir. Kişinin kendi metnini oluşturabilmesi, bir şey başarma, bir şey ortaya çıkarma konusunda ona bir tatmin duygusu yaşatır. Bu duygu estetik tecrübeye, neşe ve hazzı da vesile olur (Munzel, 1997: 87).

Okuma tecrübesini yazıya dönüştürmede, *öyküleyici yazı* [narrative writing], *dışavurumcu yazı* [expressive writing], *kreatif yazı* [creative writing] tekniklerinden biri kullanılabilir. Zikredilen yazı çeşitleri, farklı terapötik avantajlar barındırmaktadırlar ancak bibliyoterapinin eğitim ortamlarında kullanımına dair çalışmalarda daha çok kreatif yazı üzerinde durulmaktadır. Düşünce, duygu ve hisleri ifade etmek amacıyla zihnin üretici gücünden yararlanılarak ortaya konan yazılı ürünleri ifade eden *kreatif yazı* çerçevesinde öğretmen, öğrencilerinden şu gibi konularda yazmalarını isteyebilir: 1. Hikâyeyi aktara karakter dışındaki bir karakterin bakış açısından hikâyenin kısaca anlatımı 2. Çocuğun özdeşleştiği karakter için bir zaman çizelgesi geliştirme ve bunu çocuğun kendi zaman çizelgesiyle karşılaştırma 3. Kitaptaki bir karakter için bir günlük oluşturma 4. Kitaptaki bir karakterden diğerine ya da çocuktan bu karaktere bir mektup yazma. 5. Hikâye için farklı bir son oluşturma. 6. Problem durumunu yaşayan karakterin ağzından problemiyle ilgili bir mektup yazma. 7. Kitaptaki bir olayla ilgili bir basın açıklaması hazırlama 8. Kendi

günlüklerine kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini yazma (Pardeck, 1995:85; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 30).

Sanat Etkinlikleri: Duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen ve sanatsal uğraşılardan zevk alan öğrenciler için sanat projeleri, yaşa uygun düzenlenebilecek uygun izleme etkinlikleri arasındadır. Bu aşamada şu gibi etkinliklere yer verilebilir: hikâyedeki önemli olay dizisini resmetme, boyama veya ilgili bir kolaj hazırlama, kitapta yer verilmeyen detayları gösteren bir harita oluşturma, karakterler için kuklalar hazırlama ve bunlarla hikâyeyi yeniden canlandırma (Pardeck, 1995:85; Jackson, 2006:36; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 30).

Drama: Drama, sosyal tecrübe replikası sağlama potansiyeline sahip bir etkinliktir. Kukla ve pandomimi de içeren drama, bibliyoterapi için önemli izleme etkinlikleri arasında yer almaktadır. Dramada öğrenciler okudukları metni birlikte canlandırırlar (Jackson, 2006:36; McCulliss ve Chamberlain, 2013: 30). Pardeck (1995:85) öğrencilerin eğlenmek için kitaptaki olaylar ilgili bir mahkeme oturumu da canlandırabileceklerini söylemiştir. Bu mahkeme de çocuklar, davalı, avukat, hâkim, hakem kurulu ve şahitler rollerini üstlenebilirler. Pardeck bunu bir izleme etkinliği olarak sunmuş olsa da terapötik hedefler beklenen bir uygulamada bir mahkeme ortamının ve 'eğlenme' hedefinin ne kadar isabetli olacağı tartışılmalı ve bu konu da ihtiyatlı davranılmalıdır. Barbara K. Clarke (1985: 344) özellikle okul öncesi ve ilkökul dönemindeki öğrenciler için kukla kullanmanın faydalı olacağını söylemiştir. Kuklalar, bu yaş grupları için hem eğlenceli hem de kendilerini dolaylı olarak ifade edebilecekleri araçlardır. Munzel'e göre (1997: 108) izleme etkinliklerinde yer verilecek dramada, bibliyoterapiye benzer nüanslar gösteren *psikodramadan* yararlanmak da mümkündür.

2.3.2.5. Değerlendirme ve Öğrencileri Kapanışa Doğru Yönlendirme

Son aşama olan değerlendirme aşaması hem öğretmenin hem de öğrencinin değerlendirmelerini içerir. Bu aşamada öğretmen, *özdeşleşme*, *katarsis*, *içgörü* aşamalarının ne derece gerçekleştiği; nelerin başarılabildiği nelerin başarılmadığı; gelişimsel hedefin ne derece gerçekleştiği; öğrencinin problemine çözüm bulup bulunamadığı; öğrencinin daha sonra neye ihtiyaç duyacağı ve nelerin geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili tespitler yapar.

Öğrencinin kendine dönük yaptığı değerlendirme de önemlidir. Bu aşama, öğrencilerin kitabın kendi üzerlerinde yaptığı etkiyi değerlendirmeleri için bir fırsat olmalıdır. Açık uçlu sorgulama yoluyla öğretmen, öğrencinin yaşadığı tecrübe üzerine kafa yormasını, hikâyedeki olaylar esnasında neler hissettiğini anlatmasını ve vardığı sonuçları ve geleceğe dair fikirlerini paylaşmasını sağlayabilir. Öğrencilerden süreci özetleyen birkaç kelime söylemeleri ya da kısa bir şiir yazmaları da istenebilir (Cornett ve Cornett,1980: 33).

Öğretmenin bibliyoterapi uygulaması süresince öğrencilerle ilgili gözlemlerini not alması çok önemlidir. Bu notlar bibliyoterapi sürecinin başarısını değerlendirmek için gerekli olduğu gibi daha sonraki bibliyoterapi oturumları için de yol gösterici olacaktır. Bibliyoterapi uygulamasıyla hedeflenen kazanımlar ve iyileşme hemen ortaya çıkmayabilir. Bu yüzden öğretmen, bibliyoterapi sonrasında öğrencilerle ilgili gözlemlerini devam ettirmeli ve yeni karar alma süreçlerinde bu gözlemlerinden yararlanmalıdır.

2.4. UYGULAYICI ÖĞRETMENİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Öğrenci ihtiyaçlarını ve gelişimsel hedefleri tespit eden ve bu ihtiyaç ve hedeflere uygun materyalleri öğrencilerle bir araya getiren öğretmen, bibliyoterapi sürecinde kilit rol oynamaktadır. Bibliyoterapi uygulamasının başarılı olabilmesi için öğrenci ve materyal ile ilgili aldığı kararlar süreçte oldukça etkili olan öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bu bölümde, öğretmenin bibliyoterapi uygulayıcısı olabilmesi için sahip olması gereken bilgi alanları, kişisel özellikler, tutum, değer ve beceriler sırasıyla ele alınacaktır.

2.4.1. Bilgi Alanları

Bibliyoterapiyi uygulayabilmek için öğretmenin temel olarak öğrencileri ve kitapları tanıması gerekir. Bununla birlikte çalışmalarda bilgi alanlarına daha ayrıntılı olarak da yer verilmiştir.

Öğretmenin öğrencisini tanıması ve ihtiyaçlarını tespit edebilmesi için anatomi, fizyoloji, biyoloji, psikoloji ve sosyoloji alanlarında bilgi sahibi olması gerekecektir. İlgili literatürde özellikle psikoloji alanı vurgulanmış ve bu alanla ilgili bilginin çocuk gelişimi; teşhis, rehberlik ve danışma teknikleri; fiziksel ve duygusal

rahatsızlıklar; motivasyonu arttıran ve azaltan etkenler; öğrenme-öğretme teori ve yöntemleri, ölçme teknikleri ve ölçme sonuçlarını yorumlama gibi bilgileri kapsamı gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenin, bibliyoterapi sürecinde elde ettiği bilgileri muhafaza etmek için istatistik ve rapor yazımı konusunda eğitim almış olması da arzu edilen bir durumdur (Cornett ve Cornett, 1980: 34; Hoopes,1989: 3).

Öğretmen, öğrencinin durumunu doğru bir şekilde tespit edebilmek için yetiştiği sosyal şartları ve öğrenme iklimini tanımalıdır. Toplumun işleyişi ve toplumdaki farklı gruplar hakkında fikir sahibi olması, bu noktada öğretmene yardımcı olacaktır (Eric Clearing House, 1982: 3).

Öğretmenin bibliyoterapi yöntemini uygulayabilmesi için öğrencisini tanımmasının yanısıra çocuk ve genç edebiyatına aşina olması, kitap okuma konusunda hevesli bir okuyucu olması da gerekir. Uygulama için seçtiği kitabı ise muhakkak okumuş olmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980: 37; Hoopes, 1989: 1).

Öğretmen, salt kitap tavsiyesinden daha karmaşık ve titiz bir süreç olan bibliyoterapiyi etkin bir şekilde uygulayabilmek için bibliyoterapinin doğasını ve dinamiklerini anlamış olmalı ve yöntemin teorik yönlerini işlevselleştirebilmelidir (Hoopes, 1989: 1). Monroe ve Rubin (1974: 10) bibliyoterapide konuyla ilgili bilgisizlik, beceriksizlik ve duyarsızlığın sadece talihsizlik değil aynı zamanda etik olmayan bir durum olduğunu söylerken Briggs (1975, akt. Jack ve Ronan, 2008: 168), bibliyoterapi uygulamasında kitapların ilaçlar kadar dikkatli bir şekilde reçete edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.4.2. Kişisel Özellikler, Tutum ve Değerler

Yukarıda değinilen bilgi alanlarının yanısıra öğretmenin 'ruha iyileştirici bir müdahale' olan bibliyoterapiyi uygulayabilmesi bir takım kişisel özelliklere, tutum ve değerlere de sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Duygusal istikrar, fiziksel iyi hal, olgun muhakeme ve dengeli bir kişiliğe sahip olmak;

- Canayakın, sempatik, ulaşılabilir, açık fikirli, esnek ve objektif olmak;

- Hedefi net bir şekilde ortaya koyabilmek, sürecin hem sorumluluğunu hem de yetkisini üstlenebilmek ve kendi kendini motive edebilmek;

- 'İnsan' konusunda iyimser olmak; her bireyin değerli, onur sahibi ve benzersiz olduğunu kabul etmek; problemleri bu benzersizliklerinin olumsuz bir biçim almasına sebep olan öğrencilere karşı hoşgörülü olabilmek;

- Bireylerle olduğu kadar toplumla da ilişki kurma ve yardımcı olma konusunda istekli olmak, diğerlerinin sıkıntıları ve eksiklikleriyle empati kurabilmek, stresle başa çıkabilmek (Cornett ve Cornett, 1980: 37; Hoopes, 1989: 2).

2.4.3. Bibliyoterapi Uygulaması İçin Gerekli Beceriler

Öğretmenin bibliyoterapi yöntemini profesyonel bir şekilde uygulayabilmesi için bizzat sürecin yönetimine ait birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden en önemlisi *güçlü iletişim becerileridir*. Eğitim ortamlarında uygulanan bibliyoterapinin başarısı büyük oranda öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir ilişkinin ve iletişimin kurulmasına bağlıdır. Öğretmen rahat ve güvenli bir ortam tesis edebilirse öğrenci, başlangıçta açıklamaya cesaret edemediği veya açamadığı sorunları paylaşacaktır (Bulut, 2010a: 21). Bu güvenin tesis edilmesi için bibliyoterapi uygulayıcısının öğrencinin manevi, duygusal, kişisel haklarını ve mahremiyetini muhafaza etmede azami dikkat göstermesi çok önemlidir. Bunun için öğrencilere önyargısız yaklaşmalı, onlarla sağlıklı, samimi ve güvene dayalı ilişkiler kurmalı, ahlak dersi veren, tehditkâr edici ve emir verici bir tavrıdan uzak durmalıdır (Eric Clearing House, 1982: 3). Cornett ve Cornett (1980: 34- 35) öğretmenin sahip olması gereken diğer becerileri ise şöyle listelemiştir:

- İhtiyaç ve ilgilerini tespit için öğrencileri değerlendirebilmek

- Çocuğun okuma, ilgi ve olgunluk seviyelerine uygun kitap ve materyalleri belirleyip bunların bibliyoterapi için uygunluğunu değerlendirebilmek

- Bireysel ve grup oturumları planlayabilmek

- Farklı düşünce seviyelerinde sorular sorabilmek, soru ve cevaplardan sonra sessizlik ve bekleme sürelerini iyi kullanabilmek

- Sözlü ve sözsüz olarak iyi bir dinleyici davranışı sergileyebilmek
- Temel öğrenme prensiplerini bibliyoterapötik süreç için pratik ve yaratıcı stratejilere çevirebilmek
- Her bibliyoterapi oturumunu ayrı olarak değerlendirebilmek, strateji ve materyallerin çocuğun *içgörü* aşamasına ulaşmasında ne kadar etkili olduğunu saptayabilmek
- Her bir çocuğa yazı, drama, sanat ve müzik gibi farklı ifade yollarını açarak tüm iletişim kanallarını kullanabilmek
- Çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgili olarak başkalarına da danışmak ve konunun bir uzmana havale edilmesi gerektiğinde bunu tespit edebilmek

'İşbirliği' öğretmenin sahip olması gereken önemli bir beceridir. Bibliyoterapinin başarısını arttırmak için öğretmen, okul danışmanı, psikolog ve kütüphane sorumlusu gibi farklı alanlarda uzman okul personel ile iş birliği yapmalı, onlarla organize bir şekilde çalışabilmelidir. Bu iş birliği, süreci dengelemeye, daha başarılı bir şekilde sürdürmeye yardımcı olacağı gibi sorumluluğu da hafifletecektir (Hoopes,1989: 2; Aiex, 1993: 3).

Eğitim ortamlarında bibliyoterapinin "niçin" ve "nasıl" uygulanması gerektiğiyle ilgili bu bölümde ortaya konan bilgi ve değerlendirmeler, bibliyoterapinin gelişigüzel bir kitap okuma aktivitesi olmadığını, ciddi bir planlama ve kontrol gerektirdiğini açıklığa kavuşturmuştur. Yöntemin uygulanmasıyla ilgili olarak bu bölümde sunmaya çalıştığımız çerçeve, izleyen iki bölümde din eğitiminde bibliyoterapinin imkanını tartışırken zihnimizde yönetime dair net bir resme sahip olmamız açısından önemlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BİBLİYOTERAPİNİN DİN EĞİTİMİNE KATKISI

Klasik İslam eğitimcilerinden kabul edilen İhvân-ı Safâ'ya göre insanlığın öğretmeni peygamberler, peygamberlerin öğretmenleri melekler, bunların hepsinin öğretmeni ise Allah'ü Teâla'dır. Kendisini bize alemlerin Rabbi (terbiyecisi) olarak tanıtan Allah-u Teâla, mutlak manada ilk eğitimcidir. Allah, melek, peygamber ve insan arasındaki bu terbevî ilişkiyi tesis eden en güçlü unsur ise hiç şüphesiz İlahi Kitaptır. Yine İhvân-ı Safâ'ya göre insanların eğitimiyle uğraşan peygamberler ve Allah'ü Teâla'nın peygamberlere emanet ettiği bu vazifeyi devam ettiren öğretmenler, nefislerin tabipleridirler. Çünkü onlar, madde denizinde boğulan nefisleri oluş ve bozuluş aleminin bataklığından çıkarmak ve ebedi saadete ulaştırmakla vazifelidirler (Koç, 2016: 96-98). Başta peygamberler olmak üzere nefislerin tabipleri olarak nitelendirilen öğretmenlerin ruhları iyileştirmek için ellerine verilen ilacın kitap olması, "kitap ile iyileşme/iyileştirme" anlamına gelen bibliyoterapiyi din eğitimi bağlamında inceleyen çalışmamızla kuvvetli bir bağlantı noktası oluşturmaktadır.

Bibliyoterapinin tarihsel gelişimine bakıldığında kavramı 1913'te ilk kez kullanan Samuel Crothers'ın bir din eğitimcisi olduğu görülmektedir (Monroe ve Rubin,1974: 2). Ancak Munzel'e göre (1997:121) çalışmaların tıp, psikoloji, kütüphanecilik, eğitim gibi alanlarda yoğunlaşması ve teologların konuyla ilgili diğer alanlara nazaran daha az görüş serdetmesi nedeniyle bibliyoterapiye din eğitimi bağlamında yeterince değinilmemiştir. Ancak günümüzde yaşanan problem ve krizler ve dinî literatürün bibliyoterapi için taşıdığı zenginlik, bibliyoterapiye bu bağlamda bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Munzel (1997:27), "Bibliotherapie und Religiöses Lernen" isimli doktora tezinde bibliyoterapi kavramını oluşturan *biblio* ve *terapi* kelimelerinin kökenindeki dinî bağlama dikkat çekmektedir. *Biblio* kelimesi Yunanca 'biblion' [βιβλίον] ya da 'biblos' [βύβλος] kökünden gelmektedir. *Biblion*, kitap, yazma ya da papirüs tomarı; *biblos* ise kitap ve tek yazma anlamını ihtiva etmektedir. Sonraki zamanlarda kelime, dinin etkisiyle, nesiller boyu saygı duyulan kadim, kutsal kitap, hayat kitabı ve Bible anlamlarında kullanılmıştır.

Yine Yunanca kökenli *therapeia* (θεραπεία) kelimesi ise hizmet, bakım, refâkat, tedavi, devâ, çare, şifa, iyileşme anlamlarına gelmektedir. Kelimenin

esnekliğinden ve muğlaklığından dolayı insana yararı dokunan, faydalı, hoş giden, kullanışlı ve hayırlı olan herşeyi terapi olarak anlamak mümkündür. Terapi sadece iyileştirme değil, destek [beistand] ve refakat [begleitung] anlamlarına da gelir. Munzel'e göre (1997: 28-29) bibliyoterapinin din eğitime katkısını belirlemek için terapi kelimesinin genel kullanımıyla yetinmeyip iyileşmenin [heilung] Kutsal Kitapta ne anlama geldiğine de bakmak gerekir. Eski ve Yeni Ahit'te hastalık, insan günahının bir sonucudur, itaatsizlik ve haddi aşmalar için Tanrı'nın gönderdiği bir cezadır. Şifa ise, bağışlayıcılığın simgesidir.⁶ Mezmurlar'da iyileşme ve günahların affının terapötik olarak yan yana geçmesini önemli bulan Munzel (1997: 30,154), Kitab'ı Mukaddes'te aynı anlamda geçen iamoi [ιάμοι] kelimesini de hatırlatmaktadır. Sağlık, sonuç, kurtuluş, arınma, iyileşme, iyileştirme, bütün hale getirme anlamlarına gelen bu kelime, kişiyi bütün olarak ele almakla ilgili bir fikir vermektedir. Günahların affı, iman ve güven anlamlarını da ihtiva etmesi nedeniyle kişiliğin bütün olarak kurtuluşunu vurgulamaktadır. O halde din eğitimi bağlamında yapılan bibliyoterapide fiziksel iyi hal, ruhsal beslenme ve psiko-sanitasyonun yanı sıra inanç boyutu da yer alacaktır.

Zikrettiğimiz durumlar başta olmak üzere din eğitimiyle pek çok açıdan ilişkisi kurulabilecek olan bibliyoterapi yöntemi, bu bölümde din eğitimi bağlamında ele alınacaktır. Bunun için öncelikle bibliyoterapinin iki temel bileşeni olan kitabın ve terapinin din eğitimindeki yeri incelenecek, bu ikisini bir araya getiren bir yöntemin din eğitime katkısı tartışılacaktır. Yöntemin din eğitiminde nasıl bir yer edinebileceğini görmek için ilişkili olduğu din eğitimi yaklaşımları tespit edilmeye çalışılacaktır. Din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasının kapsamı örneklerle tartışılıp ilke ve sınırlılıklar tespit edilecektir. Nihayetinde ise yöntemin uygulanması için mümkün metinlerin kategorilerine yer verilecektir.

3.1. KİTAP VURGUSUNUN DİN EĞİTİMİ İÇİN ÖNEMİ

Okuyucu ile kitap arasında kurulan dinamik bir ilişki olarak tanımlanan bibliyoterapi, kitabı önemli bir öğrenme ve psikolojik yardım aracı olarak merkeze alan bir yöntemdir. Din eğitimi için kitap vurgusunun neleri hatırlattığı ve ne gibi

⁶ "(...) Ben, Tanrınız RAB'bin sözünü dikkatle dinler, gözümde doğru olanı yapar, buyruklarına kulak verir, bütün kurallarına uyarsanız, Mısırlılar'a verdiğiniz hastalıkların hiçbirini size vermeyeceğim" dedi. "Çünkü size şifa veren RAB benim (Çıkış 15:26)" ve "Şifa ver bana, ya RAB, O zaman iyi olurum; Kurtar beni kurtuluş bulurum, çünkü övgüm sensin" (Yeremya 17:14).

imkanlar barındırdığına dair bir inceleme, bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımı konusunda yol gösterici bir çerçeve sağlayacaktır. Bu nedenle bu bölümde kitabın din eğitimi için önemi, beş başlık altında incelenecektir. Öncelikle kitabın ve ilişkili olarak okuma tecrübesinin din eğitimindeki öncelikli konumu netleştirilecektir. Ardından, geleneğimizde kitap etrafında gelişen okuma şekilleri ve tartışma usulleri incelenecek ve edebiyatın din eğitimindeki yeri, klasik İslam eğitimcilerinin ortaya koydukları düşünceler çerçevesinde ele alınacaktır. Yanısıra, günümüzde özellikle görsel medya araçlarının etkisiyle ikinci plana itilen kitabın din eğitimi ortamları için ne gibi potansiyelleri haiz olduğu hatırlanacak, medya araçlarına eşlik eden hız ve tüketimin sebep olduğu kaygan zeminde kitabın dengeleyici bir unsur olarak belirmesi ele alınacaktır. İncelememizde medeniyetimizde yerleşen “Bütün kitaplar bir tek kitabın [Kur’an’ın] daha iyi anlaşılması için okunur” şeklindeki söylemin çizdiği plan takip edilerek (Atalay, 2012: 32) İlahi Kitap’ı merkeze alan bir yaklaşım sergilenecektir.

3.1.1. Kitabın ve Okuma Tecrübesinin Din Eğitimindeki Merkezi Konumu

Kurân-ı Kerîm’de kitap, insanın varoluş hikâyesinin tüm aşamalarında çok canlı bir unsur olarak resmedilir. Evvela, insanın dünyaya gelmeden önce takdir edilen kaderinin, kitap ve yazı kelimeleri ile ifade edildiği görülür. İnsan ve ona dair şeyler yazılarak bir Kitap’ta yani Levh-i Mahfuz’da takdir edilmiştir (bkz. 6/38; 22/70; 36/12; 57/22; 78/29). İnsanın yaratılışının anlatıldığı ayetlerde de kitap, okumak ve kalem kelimeleri yer almaktadır (55/1-2; 96/1-5). Yaratılışla birlikte zikredilmiş oluşları, okumanın ve kitabın insanı insan yapan unsurlardan olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Ana Kitap’ta takdir edilen vakitte yeryüzünde yaratılan ve yaratılışında kitabı okuyabilme özelliğine dikkat çekilen insan, dünyada yaşadığı sürede ona dünya ve ahiret saadetinin yollarını gösteren bir İlâhi Kitap’a muhatap olur ve ondan bu kitabı hakkıyla okuması beklenir (2/121; 35/29). İnsanın kitapla ilişkisiyle ilgili olarak Kurân-ı Kerîm’in sunduğu en canlı sahnelerden biri insanı kendi kitabının/hikâyesinin yazarı olarak takdim etmesidir. İnsanın ortaya koyduğu hikâyeye, yazıcı elçiler tarafından kaydedilir (82/11; 17/13) ve böylece insan kendi kitabının müellifi olur. İnsanoğlunun dünya üzerindeki hikâyesinin bitişi de yine bir kitap metaforuyla anlatılır. Nitekim kıyamete dair tasvirlerden biri şu şekildedir: “Göğü, kitap dürer gibi dürdüğümüz zaman...” (21/104). Kendi hayatına dair oluşturduğu

kitabın son sayfası böylece kapanan insan, kıyamet gününde bu kitabı açılmış olarak önünde bulur (17/13) ve ondan kendi kitabını okuması istenir (17/14). Ayasbeyoğlu'na göre (1991: 74) bu ayetler, hem ahiret hayatındaki sorumluluğumuzu anlamamın okumaya bağlı olduğunu, hem de oradaki saadetin okuma ve kitap ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yorumdan yola çıkarak denebilir ki; insanın “okuma” vazifesinden bigâne kalması mümkün değildir. Nitekim dünya hayatında yerine getirmedığı bu vazifeyi, ahiret hayatında hoşnut olmadığı kendi kitabını okumak zorunda kalmak şeklinde ifa edecektir.

İnsanın dünyada kendisiyle ilişki kurduğu Kitap'a ise daha yakından bakmak gerekmektedir. İnsan ömrünün yaklaşık üçte birine denk gelen yirmi üç sene gibi kısa bir sürede bir toplumu dönüştürmüş ve yeryüzünde bir Asr-ı Saadet tecrübesi tesis etmiş olan Kurân-ı Kerîm, İslam eğitiminin temelini oluşturur (Şanver, 2004:12). Müslümanların gücü ellerinde bulundurmadıkları ve henüz bir İslam toplumunun var olmadığı ilk günlerde insanların değişimi, Peygamber (a.s)'ın onlara “okuyarak” tebliğ ettiği Kitap ile gerçekleşmiştir.

Bu tebliğ, “oku” emriyle başlamış (Alak 1-5) ve İslam uygarlığı bu emir üzerinde yükselmiştir. Canan'a göre (2014: 1/403) sonsuz bir kemale doğru terakki etmeye mecbur olan insanoğlunun hidayeti için gelen cihanşümül bir kitabın bu hitapla başlaması, üzerinde durulması gereken mühim bir hadise, tarihi bir hakikattir. İlâhî vahiy bağlamında düşündüğümüzde kıyamete kadar insanın yaşayacağı bu son çağı o halde okunması gereken bir kitabın çağı olarak isimlendirmek mümkündür. “Oku” emrinin Peygamber (a.s)'ın şahsında tüm insanlığa bir hitap olduğuna dikkat çeken Ayasbeyoğlu (1991: 19, 69), bu emrin İslam uygarlığının temeli olduğunu ifade etmektedir. Bu emir karşısında Peygamber (a.s)'ın “Ben okur değilim” cevabını vermesi, insanlığın bilgi yoksulluğunu ve -o zaman olduğu gibi şimdi de- içinde bulunduğu ihtiyacı ifade etmektedir. Bu cevabın üstüne “oku” emrinin ısrarla tekrarlanması ise okumanın insanlık için bir mükellefiyet olduğunun en açık delildir. Bu emirdeki mananın derinliğini vecd ve heyecan içinde kavrayan Peygamber (a.s) ve ashabının muvaffakiyetlerini hem Kur'ân-ı Kerim hem de tarih kitapları bize aktarmaktadır. İslam ümmeti bu emre sadık kaldığı sürece dünyaya örnek olmuş, bu emri ihmal ettiği derecede gerilemiştir (Ayasbeyoğlu, 1991: 66, 69).

Okumayı emreden Alak suresinin ilk beş ayeti, okumanın nasıllığını da öğretmektedir. Buna göre okuma, Yaraticının adı ile ve ona imanla yapılmalıdır.

Okumanın yanısıra bu ayetlerde bilgiye ve bilginin edinilmesinde kalemin rolüne de dikkat çekilmektedir. Bu durumda İslam dininin okuma-yazma eylemini hareket noktası edindiği aşikârdır. Ayasbeyoğlu (1991: 66-67) bu noktadan yola çıkarak okuma-yazmanın namaz, oruç, zekât, hac gibi mükellefiyetlerinin arasında sayılması gerektiği yorumunda bulunmaktadır: “Esasen İslam dininin temel ibadetlerini öğrenmek de okumaya bağlıdır. Hatta namazın iç şartlarından, rükünlerinden biri de kıraet (okumak)tır.”

Yaratıcının gönderdiği son kitabın ilk emrinin “oku” olmasının yanısıra, bu kitabın ismi de inanan insanın hayatında okuma eyleminin yerini pekiştirmektedir. Son İlâhî Kitaba isim olan قرآن kelimesinin (bkz. 2/185; 4/82; 5/101) türediği kök konusunda farklı görüşler olsa da yaygın kanaat kelimenin قرأ fiilinden türeyen hemzeli bir kelime olduğu şeklindedir. Bu fiil ise okumak, toplamak ve açıklamak anlamlarını ihtiva eder. Kur’ân kelimesinin bu anlamlardan hangisini ifade ettiği konusunda ihtilaf olsa da İslam vahyinin “ikra” (oku) buyruğu ile başlaması, Kur’ân’da قرأ kökünün okuma anlamında on yedi yerde kullanılması ve Kur’ân’ın çok okunması tavsiye edilen bir kitap olması nedeniyle yaygın olarak kelimenin okumak manasını ifade ettiği kabul edilir (Birişik, 2002b: 383). Kur’ân’ın toplamak manasını da ihtiva etmesiyle ilgili olarak ise bazı alimler şöyle demişlerdir: “Allah’ın gönderdiği kitaplar arasında bu kitabın Kur’ân olarak isimlendirilmesi, diğer bütün ilâhi kitapların ve ilimlerin semeresini topladığı içindir. Kur’ân-ı Kerîm kendisi için ayrıca el-Kitab ismini de kullanır (İsfahâni, 2007: 1203-1204,1257; bkz. 2/2,89,151,231; 3/3,7, 164; 4/105,113,127,136). El-Kur’ân ve el-Kitab isimleri, okuyanı, dinleyeni, yazanı, ezberleyeni sürece birlikte dahil eden dinamik bir ilişkinin ipuçlarını vermektedir.

Kitabın açıklayıcısı olan Peygamber (a.s)’ın İlâhi Kitap’ı konu eden sözleri de inanan insanın Kitap ile kurması istenen dinamik ilişkiye dair canlı bir resim sunmaktadır. Hadis-i şeriflerde İlâhî Kitap, insan için canlı bir arkadaş gibi takdim edilir. Örneğin “Her şeyin bir kalbi vardır. Kur’ân’ın kalbi de Yâ-Sin’dir” (Tirmizî, “Sevabul’l-Kur’ân”, 7, akt. Canan, 2014:4/209) hadisiyle kitaba bir kalp atfedilir. Başka bir hadîs-i şerifte ise İlâhî Kitabı okumak, bir yolculuğa benzetilmekte ve insan için bir yol arkadaşı olarak takdim edilmektedir (Tirmizî, “Kırâat”, 4, akt. Canan, 2014: 3/235). Kur’ân-ı Kerîm’in dünyada kendisini arkadaş edinene kıyamet

günü şefaath edecek bir arkadaş olarak geleceği de yine hadislerde ifade edilen bir durumdur (bkz. Dârimî, “Feza’ilü’l-Kur’ân”, 1; İbn Mâce, “Edeb”, 52).

İslam kaynaklarında “fezâilü’l-Kur’ân”, “sevâbu’l-Kur’ân, “menâfiu’l-Kur’ân” gibi başlıklar altında İlahi Kitap’ı okuyan, öğreten, dinleyen, ezberleyen, anlama faaliyetine giren ve hükümlerine göre amel edenlerin kazanacağı sevaplara dair verilen bilgiler de (Aydemir, 1995: 532) İlahi Kitap-okuyan ilişkisinin dinamizmini ortaya koymaktadır. Öğreneni ve öğreteni insanların en hayırlısı derecesine yükselten Kur’ân-ı Kerîm (Buhârî, “Fedailü’l-Kur’ân”, 21; Tirmizî, “Fedailü’l-Kur’ân”, 15; Ebû Dâvud, “Salat”, 349; İbn Mâce, “Mukaddime” 16, akt. Canan, t.y.: 2/139), Allah nezdinde göklerden ve yerden daha değerlidir (Dârimî, “Feza’ilü’l-Kur’ân”,6). Bir Müslümanın Allah’ın kitabından bir ayet öğrenmesi iki yüz rekât namaz kılmasından daha hayırlıdır (İbn Mâce, “Mukaddime”, 16). İnsanın dünya ve ahiretteki derecesi İlahi Kitap ile kurduğu ilişkiye göre yükselir ya da alçalır (Ebû Dâvûd, “Vitr”, 20; Tirmizî, “Sevabul’l-Kur’ân”, 18; İbn Mâce, “Edeb”, 52; akt. Canan, 2014: 3/237). Peygamber (a.s), tebliğ ettiği İlahi Kitap’ı bir yağmura benzetmiş ve insanları bu yağmuru alış şekillerine göre tasvir ederek gruplandırmıştır (Buhârî, “İlim” 20; Müslim, “Fedâil” 15, akt. Canan, 2014: 2/336). İnsanın Kur’ân-ı Kerîmle kurduğu münasabete dair hadislerde yer alan canlı teşbihlerden biri şu şekildedir:

“Kur’ân okuyan mü’minin misali portakal gibidir. Kokusu güzel tadı hoştur. Kur’ân okumayan mü’minin misali hurma gibidir. Tadı hoştur fakat kokusu yoktur. Kur’ân-ı okuyan facirin misali reyhan otu gibidir. Kokusu güzeldir, (ancak) tadı acıdır. Kur’ân okumayan facirin misali (ise) Ebû Cehil karpuzu gibidir, tadı acıdır, kokusu da yoktur.” (Buhârî, “Et’ime”, 30, “Fedailü’l-Kur’ân”, 17, 36, “Tevhid”, 57; Müslim, “Musafirin” 243; Ebû Dâvûd, “Edeb” 19, 4329; Tirmizî, “Edeb” 79; Nesâî, “İman” 32; İbn Mâce, “Mukaddime” 16; akt. Canan, 2014: 3/241).⁷

⁷ İslam eğitim tarihinde sadece Kur’ân-ı Kerîm ile değil diğer kitaplarla ilgili de bir edebî oluştuğu görülmektedir. Kitabı abdestle ele almak, kitapları sıra ile koymak (en üste Kur’ân-ı Kerîm, sırasıyla hadis, tefsir, usul kitapları, nahv, sarf, şiir vs.), kitabın üstüne bir şey koymamak, kitabı yüksek bir yere koyarak saygı göstermek, yıpranmaması için tedbir almak, kitabı karalamamak, üstüne yazması zarureti doğduğunda güzel bir yazı ile yazmak bunlar arasındadır. Bu edebî, kitabın öğrenci için aziz bir dost olarak kabul edildiğinin göstergesidir. Bu kabulün bir yansıması el-Mütenebbî’nin şu sözünde görülmektedir: “Dünyada en güzel yer rahvan atın sırtı, zaman içinde en hayırlı dost ise kitaptır.” (Bayraktar, 1987: 320-325). Kitabın böylece öğrencinin hal ve hareketlerini de terbiye eden bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. İslam dini ile şekillenen kültürümüzde yer alan edebî anlatılar da kitaba verilen değerî örneklerini ihtiva etmektedir. Bu anlatılardan birine göre büyük büyük hafızlardan olan Ebû Eyyûb Süleyman b. Dâvûd eş-Şazeguni’yi vefatından sonra rüyada görürler ve “Allah sana nasıl muamele etti?” diye sorarlar, o da “beni başışladı” şeklinde cevap verir. Başışlanmasına neyin vesile olduğu sorulduğunda ise “İsfahan yakınlarında yağmura tutulmuştum. Yanımda kitaplarım vardı. Çatı gibi bir şeyin altına giremedim ve sabah yağmur

İlahi Kitap ile kurulan ilişkinin veçhelerinden biri, vahyin inanan için temel bir bilgi kaynağı olmasıdır. İnsan bu kaynağı anlamalı, kavramalı ve yorumlamalı bunun için de onu okuyabilmelidir (Cebeci, 2005: 53). Bu nedenle başta İlahi Kitap olmak üzere “kitabın” sadece din eğitiminin değil genel olarak maarifin merkezinde olması gerektiğini Topçu (2017: 64), şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bize, bütün hareketlerimiz için değer ve kaide sunacak, satıcıdan siyasiye, doktordan gazeteciye, çocuktan ihtiyara kadar hepimizin yaşayışına ruh ve mana katacak, anlaşılmalı, sistemleştirilmiş, hikmetleri, bütün birliği içinde saklayarak her aleme pencerelerini açacak büyük mektebin temel hakikatlarını ihtiva eden bir kitaba muhtacız. Bu kitabı, asrın anlayışıyla bütün hürriyet, bütün hikmet ve bütün hakikatiyle mektebimize temel yapmalıyız. Bu kitap Kur’andır.”

Topçu, İlahi Kitap’ın sadece elfazını öğrenmeye yönelmiş Müslüman toplum için İlahî Kitabın ruh ve manasının uzun zamandır örtülü kaldığını da ifade etmektedir. Bu durumda, ruhlarının inşaasını gerçekleştirmek için öğrencileri - yaşanan zamanın şartlarını da dikkate alarak- Kitap’ın manası ile buluşturacak yeni yöntemlere ihtiyaç vardır. Bibliyoterapi bu konuda umut vadeden bir yöntem olabilir.

Kitabı okuma tecrübesini din eğitimi için önemli kılan bir diğer husus, okumanın insan için “ikinci bir çift göz” sağlamasıdır. İnsanın okumayı öğrenmesi sadece bilişsel bir süreci değil fakat aynı zamanda görmeyi öğrenmeyi [sehenlernens] de ifade eder. Munzel’e göre (1997: 174) insan henüz okuyamadığı zamanlarda sadece zihnine somut olarak gelen şeyleri görür. Okumayı öğrenen kişi ise iç gözlerle [inneren Augen] görmeye başlar; sayfalardaki harfler onun için başka türlü göremeyeceği dünyalar oluşturur. Görmeyi öğrenmek yani algılananın ötesinde başka gerçekliklerin olduğunu görmek, din ve inanç için temel öneme sahiptir çünkü inanç ve içinde olunandan başka bir gerçekliği görmek birbiriyle ilişkilidir. Nitekim Kur’ân-ı Kerîm’de gayba iman etmiş olmaları müminlerin özellikleri arasında zikredilir (Bakara 2/3).

Okumanın inanan insan için önemine Hristiyan teolojisi bağlamında da değinilmiştir. “Kitabın Teolojisi [Zur Theologie des Buches]” kitabında Karl Rahner, Tanrı’nın insan için kitabın önemli bir rol oynadığı bir tarih dilediğini dile getirir. Tanrı, kendi sözünün cisimleşmiş bir şekli olarak insanlara Kutsal Kitabı sunmuştur (1963:

kesilinceye kadar ıslanmasınlar diye kitaplarımın üzerine çömeldim. Allah da bu sebeple başkalarıyla birlikte beni de bağısladı.” cevabını verir (Ebu Gudde, 1985:154).

15, akt. Munzel, 1997: 147). Ludwig Muth⁸, “Bir Kurtuluş Yolu, Okumak: Kitabın Dinî Anlamına Dair [Lesen, ein Heilsweg. Vom religiösen Sinn des Buches]” isimli eserinde Tanrı'nın sadece insanı değil aynı zamanda bir araç olarak kitabı da seçtiğini ifade etmektedir (bkz. Çıkış 20, 4; Munzel, 1997: 157-158). İnsanın olduğu yerde kitap da vardır. Bibliyoterapinin din eğitimi için kullanımına temel teşkil eden en önemli kabullerden birinin bu olduğu söylenebilir.

Okumak, üç semavî din için de önemli bir dinî eylemdir çünkü insan ruhunun İlâhî Kelâm'a ve dolayısıyla kitaba ihtiyacı olduğu kabul edilir. Yaşadığımız modern toplumda, okuma eyleminin insanın insan olarak varlığını devam ettirebilmesi için muhtaç olduğu bir şey olarak görülmesi gerektiğini söyleyen Munzel (1997:39, 149-150), bununla ilgili Eski Ahid'den şu benzetmeyi aktarmaktadır: “Sizi aç bırakarak sıkıntıya soktu. Sonra sizin de atalarınızın da bilmediği man ile sizi doyurdu. İnsanın yalnız ekmekle yaşamadığını, RABbin ağzından çıkan her sözle yaşadığını size öğretmek için yaptı bunu” (Tesniye 8: 3). “İnsan yalnız ekmekle yaşamaz, Tanrı'nın ağzından çıkan her sözle yaşar” (Matta 4: 4). Kitâb-ı Mukaddes'in birçok yerinde okumak insanın görme, bakma, duyma, dokunma, tat alma gibi duyularıyla birlikte geçmektedir: “İşte günler geliyor, ülkeye kıtlık göndereceğim” diyor egemen RAB, “Ekmek ya da su kıtlığı değil, RAB'bin sözlerine susamışlık göndereceğim. RAB'bin sözünü bulmak için insanlar denizden denize, kuzeyden doğuya dek dolaşacak, oraya buraya koşacak ama onu bulamayacaklar” (Amos 8: 11,12; ayrıca bkz. Hezekiel 2:8). Yemek ve okumanın birlikte anılmasının sebebi şu olsa gerektir: Okumak, (yemek gibi) bir noksanın giderilmesinin ifadesidir ve İlâhî Kitap, ruhta tedavi edilmesi gereken bu noksanı tamamlayıcıdır.

Din eğitiminin bir “okuma eğitimi” olarak da düşünülebileceğini ifade eden Munzel'e göre (1997:74,228) içinde yaşadığımız çok katmanlı dinsel toplumda mezhepsel din eğitimi tamamen vazgeçilemez çünkü günümüzde öğrenciler, inanca ve dinî eğitime öncekinden çok daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaç dikkate alınmalı ve dinî muhtevayla öğrenciler canlı bir şekilde karşılaştırılmalıdır. İlâhî Kitap, hiç şüphesiz bu muhtevanın en temel ögesidir. Bibliyoterapi, öğrencilerin İlâhî Kitabı keşfetmelerini ve onunla dinamik bir ilişki kurmalarını sağlayarak bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yöntemdir.

⁸ Bibliyoterapi alanında yaptığı çalışmalardan dolayı 1985 yılında Almanya Federal Cumhuriyeti Liyakat Nişanı'na [Bundesverdienstkreuz] layık görülmüştür.

Din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapi, İlahi Kitap'ı keşfetme imkânı barındırdığı gibi genel olarak insan için tabii bir ihtiyaç, ruhsal bir gıda olan okuma eyleminin öğrencilerin gündemine güçlü bir şekilde girmesini de sağlayabilir. Eğitim ortamlarında okuma eyleminin, salt bilgi edinmeye yarayan rasyonel bir süreç olarak görülmesi, okumanın iyileştirici ve ruhsal olarak takviye edici gücünün göz ardı edilmesine sebep olacaktır. Okullarda sadece literal olarak doğru okumaya yoğunlaşılması ve okumayı öğrenmedeki ruhsal süreçlerin hafife alınması, çocukların okumayı bir zevkten ziyade işkence olarak görmesi sonucunu doğuracaktır. Aşırı medya kullanımı ve okuyan ebeveyn rol modellerinin eksikliği de okuma eylemine hayat içerisinde çok az yer bırakan etkenlerdir. Okuma zevki, zamanında tatmin edilmeyecek olursa sönebilir. Foulque'ye göre (1994: 355) bir halkı sadece ümmilikten [analphabeticisme] kurtarmak işe yaramaz; aynı zamanda, ona, sürekli akan bir okuma malzemesi, bu malzemeyi kullanabilme imkanları ve bu imkanları kullanmak isteği uyandıracak motivasyonlar da sağlamak gerekir. Okuma tecrübesinin rasyonel ve literal bir eylemden daha fazlası olduğunu savunan bibliyoterapi yöntemi, öğrencinin duygusal-manevi dünyasını dinî, güncel vb. çeşitli metinlerle buluşturarak okuma isteği ve zevkini canlandırıcı ve öğrenciyi bu konuda motive edici bir rol üstlenebilir.

3.1.2. Kitap Etrafında Gelişen Okuma Şekilleri ve Tartışma Usulleri

Bibliyoterapi yöntemi sesli, sessiz, bireysel ya da grupla farklı okuma şekillerini ve kitabın okunmasının ardından gelen bir tartışma bölümünü içermektedir. İlâhî Kitap etrafında şekillenen okuma türlerine ve herhangi bir metni veya konuyu anlama yönelik olarak eğitim literatürümüzde ortaya konan tartışma geleneğine dair bir inceleme, yöntemin din eğitiminde kullanımına örneklik teşkil etmesi bakımından faydalı olacaktır.

Okuma Şekilleri:

Bireysel, grupla, sesli ve sessiz okuma: Peygamber (a.s), Kitabın inen ayetlerini inananlar topluluğuna sesli bir şekilde okumuştur. Böylece, grupla sesli okumanın Kitab'ın öğretimi ve bununla inananların eğitimi sürecinde temel okuma şekli olduğunu söylemek mümkündür. Kur'ân-ı Kerîm'i okumanın faziletine dair gelen rivayetler, İlâhî Kitap'ın bireysel olarak sesli veya sessiz okunuş pratiklerine dair bize vermektedir. "Kur'ân'ı açıktan okuyan, sadakayı açıktan veren gibidir. Kur'ân'ı gizlice okuyan, sadakayı gizlice veren gibidir." (Tirmizî, "Sevabu'l-Kur'ân",

20; Ebû Dâvûd, "Salat" 315; Nesâî, "Zekât" 68; akt. Canan, 2014:3/234) hadisinde olduğu gibi gelen iki hadiste de sesli ve sessiz okumaların hususiyetlerine değinilmektedir:

"Ebû Said (r.a) anlatıyor: Resulullah (a.s) mescidde itikafa girmişti. Cemaatin Kur'ân'ı açıktan okuduklarını işitti. Perdeyi aralayıp şöyle seslendi: "Bilin ki, herkes Rabbine hususi şekilde münacaatta bulunuyor, birbirinizi (seslerinizle) rahatsız etmeyin. Biriniz okurken (veya namazda iken) diğerinin kıraatini bastırmasın." (Ebû Dâvûd, "Salat", 315; akt. Canan, 2014:4/438)

"Abdullah b. Ebî Kays (r.a) anlatıyor. Aişe (r.a)'a, "Rasûlullah'ın geceleyin kıraati nasıldı? Gizli mi okurdu, sesli mi okurdu?" diye sordum. Bana: "Her iki şekilde de okurdu: Bazen gizli, bazan sesli" diye cevap verdi. Ben: "Bu işte genişlik yapan Allah'a hamdolsun" dedim. (Tirmizî, "Salat", 330, "Sevabu'l-Kur'ân", 23; Ebû Dâvûd, "Salat", 343; Nesâî, "Salatu'l-Leyl", 23; akt. Canan, 2014: 4/442)"

İçinde kıraat şartı olan namaz ise hem bireysel hem de grupla okumayı içeren bir ibadettir. İnanan kişi namazı ferdî olarak kıldığında İlâhî Kitap'ın okuyucusu, cemaatle kıldığında ise hem okuyucusu hem dinleyicisi olabilmektedir. Peygamber (a.s)'ın gece namazıyla ilgili olarak gelen "Yahut buna biraz ekle. Kur'ân'ı ağır ağır, tane tane oku" (73/4) ayeti de bireysel okumaya misal teşkil etmektedir.

Kıraat, Tertil, Tilavet: İlâhî Kitap etrafında gelişen kıraat, tertil, tilavet gibi kavramlar ise okumanın niteliğiyle ilgili seçenekler sunmaktadır. Kıraat, Kur'ân okumak, özellikle namazda Kur'ân'dan bir miktar okumak demektir. Tilavet de okumak anlamına gelmekle birlikte daha özel bir anlama sahiptir. Her tilavet kıraattır, fakat her kıraat tilavet değildir. Çünkü tilavet; takip etme, ardından gitme, tâbi olma, uyma, bildirme, duyurma anlamlarını da içermektedir. Tertil kelimesi, sözü güzel, düzgün, yerinde ve itinalı söylemek, bir şeyi düzenlemek, sıralamak anlamına gelir. Istılahta ise Kur'ân-ı Kerîm'i yavaş yavaş, anlamını düşünerek, harflerin mahreçlerine ve tecvit kurallarına dikkat ederek, anlama göre sesini yükseltip alçaltarak ve itina ile okumak demektir (Karaman vd., 2006: 375, 662, 653). Peygamber (a.s), Kur'ân-ı Kerîm'i dinleyeninin rahatça anlayacağı bir şekilde ağır ağır ve tane tane okumuş ve genellikle her ayetin sonunda durmuş (Buhârî, "Fezâ'ilü'l-Kur'ân", 29, 30) ayrıca Kur'ân'ı tertil üzere ve güzel sesle okuyanları da övmüştür (Buhârî, "Fezâ'ilü'l-Kur'ân", 31, 32, 33).

Ezber: İnanan kişinin İlâhî Kitap ile kurduğu dinamik ilişkinin başka bir boyutunu temsil eden ezber, din eğitiminde bibliyoterapi kullanımı için özel bir potansiyele sahiptir. Peygamber (a.s), hafızasında Kur'ân'dan hiçbir ezber

bulunmayan bir kişiyi harap olmuş bir eve benzeterek (Tirmizî, “Sevabu’l-Kur’ân” 18; akt. Canan, 2014:3/241) ezberlemenin Kitap ile olan münasebetin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Munzel’e göre (1997: 87, 173) ezberin din eğitimi için önemi yeniden keşfedilmelidir. Ezberin kişilik gelişimine katkısına ve yaşlılık için bir önlem oluşuna dikkat çeken Munzel, kısa şiirler ya da dizeler ezberleyen hastaların kendilerini daha iyi ve daha cesaretli hissettiklerini ifade etmektedir. İyileştirici etkisi olan dua, hamd gibi bölümlerin ezberlenmesi, inanan kişi için İlahî Kitap yanında olmadığı zamanlarda dahi imdada yetişecek, kalbinde muhafaza edeceği bir ecza dolabına dönüşecektir. Ezber, birden çok süreci birleştiren güçlü bir öğrenmedir. Bir şeyin ezberlenmesi için önce duyulması ya da okunması gerekir. Ezberlendikten sonra ise metin, kişinin manevi özüne dahil olmaktadır. Halbfas (1988: 66; akt. Munzel, 1997: 229) ezberin bu özelliğiyle ilgili olarak şöyle demektedir: “Bir linguistik form olarak ezber, bilişselin ötesinde duyuşsal ve bilinçaltı alanlarda da işlevsel hale gelir. Böylece anlama, insanın zihin, kalp, ruh, bilinç ve özüne dokunan bütüncül bir şekilde gerçekleşir. Ezber, kalbî ve içten bir öğrenmedir”. Ezberin Arapça’da “حفظ” kelimesiyle, İngilizce’de ise “learning by-heart” şeklinde ifade edilmesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Tartışma Usûlleri:

Bibliyoterapiyi sıradan kitap okuma etkinliğinden ayıran en önemli özelliklerinden biri, okuma tecrübesinden sonra gelen ve grup içine gerçekleştirilen tartışma bölümüdür. Eğitim literatürümüz, metni anlamaya yönelik tartışma usulleri bakımından zengin bir tecrübeye sahiptir. Bu tecrübe, bibliyoterapinin din eğitimine uygunluğu düşüncesini pekiştirdiği gibi terapötik hedeflerle birleştirildiğinde bibliyoterapi yöntemine ışık tutacak bir kaynak barındırmaktadır.

Eğitim geleneğimizde bir konuyu veya metni anlamaya yönelik tartışma, ilim tahsilinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Ali (r.a)’ın “İlmi müzakere ediniz, aksi halde ilminiz kaybolur” ve İbn Abbas (r.a)’ın “Bir hadis öğrendiğinizde onu müzakere ediniz” ifadeleri bu anlayışı temellendiren önemli beyanlardır. Ebu Hanife’nin ilimde yükselmesinin sebebinin ilmi çok müzakere edip münazara yapması olduğu aktarılır. İbn Haldun, ilimde ilerlemenin yolunun müzakere ve münazaradan geçtiğini ifade etmektedir. Bir saatlik münazaranın, bir ay mütalaadan; bir saatlik müzakerenin de bir ay yalnız başına yapılan tekrardan daha faydalı olduğu eğitim literatüründe meşhur olmuş bir cümledir (Bayraktar, 1987: 343).

Gazali'nin "İki harfi anlamak iki satırı ezberlemekten iyidir. Bir saatlik tartışma ise bir aylık tekrar değerindedir." İfadesinde "anlamanın" ve bu anlamanın gerçekleşmesi için "tartışma" metodunun eğitimin merkezinde konumlandırıldığı görülmektedir (Akgündüz, 1997: 415). Bu anlayışın bir sonucu olarak halka biçiminde gerçekleştirilen derslerde, okunan metni veya işlenen konuyu talebelerin kavraması için farklı değerlendirme, tartışma ve soru-cevap usulleri geliştirilmiştir. Taşköprülüzâde'nin öğrencilerin kimi zaman müderrisleri zor durumda bırakan sorular sorduklarına dair beyanı, bu ders halkalarının dinamik bir tartışma ortamı barındırdığını göstermektedir. Mübâhase, muhâtabe, mutâraha, müzâkere, münâzara, bu tartışma usullerini ifade eden belli başlı kavramlardır (Furat, 2018: 162).⁹

Akgündüz' e göre (1997: 415) medrese eğitim pratiğinin belkemiğini iktisar, iktisad, istiska gibi alt süreçlere ayrılan problem çözme (tartışma) metodu oluşturmaktadır. Takrir, imla, ezber gibi metot ve teknikler ise tartışmanın sağ ve sol cenahında konuşlanmış ikincil ve tamamlayıcı yaklaşımlardır.¹⁰ Akgündüz, bu metodolojik kenetlenmenin İslam eğitim düşüncesinin önde gelen teorisyenlerinden olan Zernûci'de üç aşamalı bir şekilde formüle edildiğini aktarmaktadır. Buna göre ders süreci ezber ve tekrar; mübahase, münazara, mutaraha; teenni ve teemmül aşamalarından oluşur. Zernûci'ye göre müzakere, münazara veya mutaraha şeklinde gerçekleştirilecek tartışmalar, öğrencilerin düşünmesini ve öğrendiklerini hatırlamasını takviye eder. Tartışmanın faydası sırf tekrardan daha güçlüdür çünkü tartışma tekrardan fazlasını içerir (Tetik, 2016: 328). Ayrıca tartışmanın teenni, teemmül ve insaf ile gerçekleştirilmesi şartı vardır. Çünkü tartışmadan hedeflenen aslında müşavere etmek, fikrin olgunluğunu sağlamak, başkasının düşüncelerinde de doğruluk olabileceğini göstermek dolayısıyla en doğru olan düşünceyi ortaya

⁹ **Mübâhase**, bir konuyu ele alarak müzakere etmek; **muhâtebe**, müzakere edilen konuyu karşılıklı konuşmalarla geliştirmek (Furat, 2018: 162); **müzakere**, ilim tahsilinde ve öğrencinin iyi yetişmesinde daha çok verim almak için ders konusu ile ilgili hususlarda fikir alışverişinde bulunmak; **münazara**, bir konu etrafında karşılıklı olarak görüşlerin açıklanması; **mutaraha** ise karşılıklı olarak düşüncelerin belirtilmesi ile birlikte düşünceler arasında red edilecek olanların red ve tarh edilmesi anlamına gelir (Zernûci, 2003: 131).

¹⁰ Çeşitli üretici tecrübeleri bünyesinde taşıyan tartışma metodunun genel sistemi şöylece: iktisar, konunun kısaca takdimi ve çeldirici sorularla problem hakkında metodolojik şüphe uyandırılması; iktisad, konunun sebep sonuç ilişkisi içinde açıklanması ve soru cevap sistemiyle yeni bilgi üretmeye dönük beyin fırtınası atmosferinin oluşturulması; istiska, öğrencilerin konuyu başkalarına savunabilecekleri ölçüde (besleyici yankı) kavrayarak öğrenmeleri (Akgündüz, 1997: 415).

çıkarmaktır. Bu nedenle karşı tarafı susturmak veya küçük düşürmek amacıyla yapılamaz (Zernûci, 2003: 131).

Eğitim geleneğimizde ortaya konan bu düşünce ve pratiğin “anlama”, “problem çözümü”, “teenni ve teemmül”, “grup dinamikleri” gibi unsurları konumuz açısından özellikle önemlidir. Bibliyoterapi, kişiyi psikolojik olarak etkileyen bir hayat probleminin, o probleme dair bir anlamlandırmayı içeren “içgörü” yoluyla çözümünü hedefler. Yukarıda zikredilen tartışma usullerinde problemi “ilmî bir mevzu” oluşturmaktadır. Genellikle fıkıh ile ilişkili olan bu mevzular, hayatta yansıması olan ve çözüme kavuşturulması gereken durumları içerir. Nitekim fıkı, yaşam içinde inananların karşılaştıkları problemlerin dinin kaynaklarından hareketle çözümlenmesi süreci olarak ifade etmek mümkündür. Günümüzde insanların daha çok “anlam” ile ilgili psikolojik problemler yaşıyor olmaları, din eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bu durumu göz önünde bulundurmasını gerekli kılar. Tartışmalarda ele alınan problemin boyutu “psikolojik” problemleri ve “sınır tecrübeleri” de (bkz.3.2.2) içine alacak şekilde genişletildiğinde İslam eğitim geleneğinde ortaya konan tartışma usülleri bibliyoterapi yöntemi için yol gösterici olacaktır.

Zernûci'nin dikkat çektiği teenni ve teemmül kavramları da konumuz açısından önemlidir. Teenni, ilerisini düşünerek acelesiz, dikkatli davranma, teemmül ise iyice, etraflıca düşünme anlamına gelir. Bibliyoterapide, metnin okunması ile tartışma arasında belli bir zaman geçmesi istenir ve bu aşama “kuluçka süresi” olarak isimlendirilir (bkz. 2.3.2.3). Tartışma esnasında da öğretmenin öğrencilerin ele alınan problemle ilgili acele hissi yaşamamaları ve düşünme fırsatı bulmaları için “sessizlik zamanını” etkili bir şekilde kullanması istenir (bkz. 2.3.2.4.1.)

Eğitim geleneğimizde tartışmaların grup içinde gerçekleştirilmesi de bibliyoterapiye yol gösteren bir pratiktir. Sosyal bir grup içinde olmanın önemi, İslam dininde cemaat kavramı etrafında sıklıkla vurgulanır. Nitekim Asr suresinde insanın ziyanda olduğu, insan kelimesi “şüphesiz insan gerçekten ziyandadır” şeklinde tekil sigada gelmiş bir şekilde ifade edilirken kurtuluşun reçetesi çoğul siga ile sunulur: “iman edenler, salih amel işleyenler ve birbirlerine Hakk'ı ve sabrı tavsiye edenler müstesna” (bkz. Asr 103). Farklı düşüncelerle karşılaşma ve öğrenme imkânı sağlayan ve sosyal ortamın bir replikasını temsil eden grup içinde gerçekleşen bir eğitim-öğretim faaliyeti, herhangi bir problemin çözümünde dengeli bir düşünce ve davranışın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayacaktır çünkü grup, bir düşünce

veya davranışın denenmesi imkanını barındırır. Zernûci'ye göre (2003: 131) grup içinde gerçekleştirilen ilmî bir faaliyetin, tek başına aynı sağlamlıkta ve aynı verimlilikte gerçekleştirilmesi mümkün değildir nitekim “İlim, ancak iki kişi arasındadır” (العمل بين الإثنين). Grup, hatırlatıcı etkisiyle terapötik bir potansiyele de sahiptir. Yukarıda yer verdiğimiz ayette geçen “birbirlerine Hakk'ı ve sabrı tavsiye edenler (hatırlatanlar)” ibaresi, bu iyileştirici etkiyi ifade eder gibidir. Bibliyoterapi uygulamasında “hatırlatma”, hedeflenen terapötik etkinin gerçekleşmesi için önemli bir kavramdır (bkz. 1.3.2.2.). Hangi bakış açısıyla incelenirse incelenirse, insanları her zaman kendi bireylerarası ilişkileri matrisinde ele almak gerektiğini çünkü insanın doğası gereği toplumsal varoluşa bağlı olduğunu söyleyen Yalom (2002: 41-50), grubun taşıdığı terapötik potansiyel ile ilgili ayrıntılı bilgiler vermektedir.

3.1.3. Edebiyatın Din Eğitimindeki Yeri

Bibliyoterapi, edebiyat eserlerinin potansiyelinden istifade eden bir yöntemdir. İslam eğitimcilerinin düşüncelerinde ve eğitim programlarında yazılı veya sözlü edebiyatın ne derece yer bulduğu, din eğitiminde bibliyoterapi kullanımı bağlamında ele alınması gereken diğer bir konudur.

İslam eğitim tarihiyle ilgili çalışmalar, çocukların beş-altı yaşlarında eğitime başlayıp dört ile altı yıl arası eğitim gördükleri küttablarda okuma-yazma, Kur'ân-ı Kerîm, temel dini bilgiler, Arapça ve gramer yanında şiir ve darb-ı mesel de öğrendiklerini aktarmaktadır (Landau, 2003: 3). İbn Sahnun (ö.869), İhvân-ı Safâ (10.yy), Kabisi (ö.1012) gibi İslam eğitiminin nazariyatını ortaya koyan isimler, çocuklara öğretilen dersler arasında -öncelik Kur'ân-ı Kerim ve dinî bilgiler olmak üzere- şiir, edebiyat ve ahhârî (geçmişe ait olaylar) da zikretmişlerdir (Bayraktar, 2016: 27; Koç, 2016:113). Eğitimi genel olarak öğretmen ile veli arasında yapılan bir anlaşma temelinde ele alan Kabisi'ye göre çocuğa şiir, atasözü, hikâye gibi konuların öğretimi için de öğretmen tutulabilir. Ancak öğretmen, kendi isteği ile de -dinin temel ilkelerine aykırı kötü örnekler (fuhşiyat) barındırmamaları şartıyla- bunları öğretebilir (Akyürek, 2016: 139,140).

Edebiyat, Klasik İslam eğitimcilerinin eğitimini aldıkları ve derin bilgi sahibi oldukları bir alan olduğu gibi bazıları bu alanda eser de vermiştir. İbn Miskeveyh'in (ö.1030), ahlâki hikemiyata dair bir eser olan Câvidân-Hîred'i (Altıntaş, 2016: 161) ve Maverdi'nin (ö. 1058) hadis, mesel, hikmet ve beyitler içeren bir derleme olan el-Emsâl ve'l-Hikem'i bunlar arasında sayılabilir. “Edebü'd-Dünya ve'd-Dîn” kitabında

da ayet ve hadislerin yanısıra alimlerin sözlerine, edebî eserlerden alıntılıdığı ifade ve şiirlere yer vermiştir (Kaya: 2016: 221-222). Eserinde eğitim-öğretim içerikli hikmetli söz ve şiirlere başvuran isimlerden bir diğeri ise Zernûcî'dir (Tetik, 2016: 329).

İslamın ilk dönemlerinden itibaren camilerde icra edilen meclisü'n-nazar, meclisü'l-ilm, meclisü'l-imla, meclisü'l-vaaz gibi çeşitli ders halka ve meclislerinin arasında edebiyat konularının işlendiği "meclisü'l-edeb"lere de rastlanmaktadır. Hatimî ismiyle şöhret bulmuş Ebû Lügavî Muhammed b. Hasan el-Muzaffer'in (ö.998), bu tür edebiyat meclislerinde işlenen konuları aynı zamanda kendi öğrencilerine yazdırdığı aktarılmaktadır (Gözütok, 2016:26).

İhvan-ı Safa'ya göre ahlak eğitiminde muhatabı rencide etmemek için mesajları genel hitaplar içerisinde "hikâye, temsil, darb-ı mesel, ima ve ihsas" yollarıyla vermek gerekir (Koç, 2016:113, 120). Bu düşünce, "dolaylı tecrübe" yaşatmayı hedefleyen bibliyoterapi ile paralellik arz etmektedir. İbn Miskeveyh (ö.1030), ahlaki anlamda iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamak için öğrenciyeye güzel tarihi bilgilerin, iyi ahlakî modeller barındırdan hikayelerin sunulmasını ve şiirlerin ezberletilmesini tavsiye etmektedir. Bu yüzden de çocuklar bayağı şiirlerden korunmalıdırlar (Altıntaş, 2016:178). İbn Miskeveyh'in tavsiyesindeki "iyi" ve "güzel" vurgusu, -ahlaki gelişime katkısının yanında- edebiyatı öğrencinin zevk-i selimini geliştiren bir kaynak olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, bibliyoterapi sürecinde öğrencinin tecrübe etmesi beklenen estetik tecrübeyi hatırlatmaktadır.

İbn Sinâ'da (ö.1037) ise okuma-yazma, din bilgisi ve ilahiyattan sonra çocuğa okutulacak ilk derslerden biri, edebiyat dersleridir. Bunun için öncelikle kısa mısralı, basit anlamlı, kelimeleri kendi içinde kafiyeli şiirler ezberletilmelidir. Sonrasında daha zor ve uzun şiirlere geçilir. Ardından edebiyat ve teorik ahlak ilkeleri üzerinde durulmalı, ahlaki değerleri olan edebi türler ile ahlak eğitimi yapılmalıdır. Bu düşüncesiyle İbn Sinâ'nın edebiyata toplumsal bir işlev yüklediği görülmektedir. Ana babaya hürmet, iyilik, misafire ikram gibi iyi ahlak öğütleyen mısralar ile çocuğun dış dünyaya yönelerek sosyalleşmesi, sosyal bağlarını kuvvetlendirmesi sağlanır (Dodurgalı, 2016: 200, 215). İslam eğitimcilerinin edebiyata ahlaki gelişimi sağlamak ve estetik zevki geliştirmek gibi işlevsel bir anlam yüklediği görülmektedir.

Edebî eserlerin sahip olduğu potansiyel ve bu eserlerin eğitimde titizlikle seçilmesi gerektiğine dair düşünce, felsefe geleneğinde Eflatun'da da ifade bulmuştur: “Çocukların sıradan insanlar tarafından uydurulmuş herhangi bir hikâyeyi duymalarına, büyüdüklerine sahip olmalarını istediğimiz fikirlerin çoğunlukla tam tersi olan fikirleri zihinlerine almalarına körü körüne izin mi verelim? Bu yaşta zihne alınan şeyler kolay silinmez ve değiştirilmez şeylerdir. Bu yüzden bir çocuğun ilk duyduğu hikayeler erdemli düşüncenin örnekleri olmalıdırlar.” (Plato, 374 B.C akt. Johnson vd., 2000:4)

3.1.4. Medya Araçları Karşısında Kitabın Eğitsel Değeri

Okuma fiilinin ve edebiyatın din eğitimi için taşıdığı potansiyel, medya araçlarıyla kıyaslanarak daha net bir şekilde ortaya konabilir. Görsel-işitsel medya daha hazır bir alımlama süreci barındırdığı için insanlara daha kullanışlı ve daha az yorucu olarak görünmesine rağmen kitap, insan için medyanın sağlayamayacağı bazı hususiyetler barındırmaktadır.

Bu hususiyetlerden biri, okuma esnasında kişinin kendi iç resimlerini oluşturup kullanması ve kendi düşünce ve hayallerini üretmesidir. Medya araçları karşısında yoğun ve devamlı bir surette yabancı imgelerin bombardımanı altında kalmak, bu iç resim tecrübesini zayıflatır. Kitap, hayal gücünü aktive ederek iç psikik görüntülerin üretilmesini sağlar ki bu görüntüler, öğrenme süreçleri için önemli bir ön koşuldur. Okuyucu, metnin sembollerini kendi tabiatına, ihtiyaçlarına, korku ve arzularına göre doldurarak bir öz-sunum gerçekleştirir. Okumayı o belirler ve bir imge oluşturucusu [bildschöpfer] halini alır. Okumak, insanın psikodinamik resimlerini dizdiği kendi filmidir. Bu içsel sunumda okuyucu hem duygusal olarak daha güçlüdür hem de daha bütüncül bir şekilde işin içindedir (Munzel, 1997: 42, 114, 172, 174). Dennery'ye göre (1968:13; akt. Foulquie, 1994: 355) okumak, odio-vizüel enformasyonun sürekli saldırısına [assaut] karşı bir savunma [antidote] vazifesi görmekte ve kişinin bir *serbest seçim* içinde yeniden kendini bulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle Adolf Muschg (1991, akt. Munzel, 1997: 43) okumayı ruhun ekolojisi olarak nitelemekte ve okuma yoluyla daha zengin bir öğrenme tecrübesi yaşandığına dikkat çekmektedir. Özdenören (2017: 119) ise insan için hayal gücünün ve içsel imgelerin önemini “İnsan, tahayyül etme melekesi olmaksızın acaba ne kadar insan olabilirdi?” sorusuyla ifade etmektedir.

“Okuyorum Öyleyse Varım [Ich 110vli, also bin ich]” yazısında Eugen Biser (1989), devamlı medya kullanımı sonunda insanların progresif bir erozyona maruz kalacaklarına dikkat çekmektedir. Anestetik bir etkisi olan medya¹¹, sorumluluk duygusunu engelleyebilmektedir. Halbuki insan ancak sürekli bir uyanıklık içinde olduğunda amacının farkında olur ve amacının farkında olduğu ölçüde kendini anlar. Görsel medya araçları, önceden bir düşünce çabası sarfetmesine yer bırakmadan izleyiciye herşeyi hazır olarak sunar ve dikkati elektronik bir şekilde dağıtır. Bunun aksine okuma tecrübesi, toplama ve konsantrasyon gerektirir. Horst Heidtmann (1989; akt. Munzel, 1997:43) okuma ile medyanın etkilerini karşılaştırdığı “Lektüre-Kontrahent Audiovisueller Medien?” başlıklı makalesinde çocukların kitaba kıyasla televizyonla daha az düşünce ve dikkatle ilişki kurduklarını, televizyon izlerken ise daha az düşünsel çaba sarfettiklerini ortaya koyan araştırmalara yer vermiştir. Çocuklar, okuma tecrübesinden daha fazla çıkarım (istidlal) yapmakta ve aynı bilgi miktarı sunulmuş olsa da kitap yoluyla daha fazla öğrenme gerçekleştirmektedirler.

Medya araçlarının bir diğer etkisi, duyguların kontrolsüz bir şekilde tecrübe edilmesine sebep olmasıdır. Bir roman okuyucusu, sunulan duyguyu önce anlar, sonra yaşar. Görsel-ışitsel iletişim araçlarının karşısında ise duygular anlaşılardan yaşanır. Okuyucu, okuma esnasında hiyerarşik olarak yazının üstünde yer alırken, televizyon izleyicisi etrafını saran ses ve görüntüler nedeniyle mesajın içine girmiş durumdadır. Bu durumda ses ve görüntüler bellekte bir çağrı yapmadan önce duyguları etkiler. Duygular ve coşkular, anlama ve eleştiriden önce harekete geçer. Böylece en zayıf yönleri olan duygularından yakalanan izleyicilerin düşünce mekanizmaları da duraklamaya uğrar (Rigel, 1994: 135, akt. Odyakmaz, 2005: 163).

Kitabın medyaya göre bir diğer üstünlüğü de okuyucunun izleyiciye göre sürece daha hâkim ve söz sahibi olmasıdır. İzleyici sunulan resimleri anlaticıyla (medya aracı) aynı zamanda adapte etmek zorundadır. Okuma esnasında ise

¹¹ Bu anestetik etki, medya ekolojisi kavramı etrafında McLuhan (2001: 38, akt. Odyakmaz, 2005: 178) tarafından şöyle izah edilmektedir: Herhangi bir duyu, normalden yüksek bir yoğunluk düzeyine çıkarıldığında öteki duygular üzerinde anestetik bir etki yapar. Duyular arasındaki oranın ortadan kalkması bir çeşit kimlik yitimidir. Duyularımızın bir uzantısı haline gelen kitle iletişim araçları, duygular arasındaki orantıyı bozarak bir çeşit anestezi etkisi oluştururlar. Herbert Marcuse’a göre iletişim araçlarının dili kullanım biçimleri de okuyucu üzerinde bu etkiye sahiptir. Kendilerine ‘sizin’ milletvekiliniz, ‘sizin’ otoyolunuz, ‘sizin’ mağazanız şeklinde seslenen bireyler böyle olduğuna inanmasalar bile kendilerini bunlarla özdeşleştirmektedirler. Sıfatlarla da güçlendirilen bu ifadeler büyüü ve hipnotik bir etki yaparlar. Medyada baskın olan unsurlar, izleyenlerin zihninde de baskın ve öncelikli hale gelir (Marcuse, 1990: 83, akt. Odyakmaz, 2005: 178-179).

okuyucu, zamanlamayı ve düşünme aşamalarını kendisi belirler, kitabı seçici dikkatle okur, kendi durumuna uygun olarak gücü doğrultusunda aşama aşama öğrenir ve dikkatini sadece önemli gördüğü uyarıcılar üzerinde toplar (Munzel, 1997: 172,173; Budak, 2000: 659).

Peter Biehl'e göre (akt. Munzel, 1997: 53) kitle iletişim araçları günlük yaşamda yarı dinî [quasi religious] bir yapı kazanmış ve günlük yaşamda önemli bir yeri olan din, büyük ölçüde medyanın içinde donmuştur. Din eğitiminin temel vazifelerinden biri, dinî ve şiirsel dilin yaratıcı, ilham verici ve dönüştürücü gücünün yardımı ile medyanın sebep olduğu yıkıcı tecrübeleri onarmak ve yenilemektir. Dinî ve şiirsel metinler, geleceğe dair alternatifler ve çözüme dair umut potansiyeli barındırdıkları için öğrencilerin tecrübe etme becerisini ve cesaretini yeniden teşvik edeceklerdir. Kitabın görsel-medya araçlarının sağlayamadığı gelişimsel potansiyelinden istifade eden bibliyoterapi yöntemi, öğrenciyi bu metinlerle buluşturma imkanına sahiptir.

3.1.5. Kitabın Dengeleyici Potansiyeli

Tüketim, yaşadığımız çağa dair tanımlamalarda en çok başvurulan kelimelerden biridir. Paraya dair algı ve tüketim alışkanlıkları, kuşaklar arasında ciddi farklılıklar doğurmuştur. Einstein'a göre (2008: 9-10) önceki nesiller, yaşadıkları ekonomik sıkıntı ve belirsizlikler nedeniyle gelmesi muhtemel daha kötü günler için paranın saklanması gerektiğine inanırlarken yeni nesil, "harca, çünkü yarın hep daha fazla olacaktır" şeklinde bir para felsefesine sahiptir. Şimdiki neslin konuşmaya başladığı andan itibaren birçok karar verme aşamasında yer alması, çocuk ve gençlerin üretici ve pazarlamacılar tarafından çok kıymetli bir hedef kitle olarak görülmesi sonucunu doğurmuştur. Schor (2004; akt. Einstein, 2008:9-10), "Born To Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture" isimli çalışmada yiyecek ve içecek sektörünün yüzde 72'sini çocukların isteklerinin belirlediğini aktarmaktadır. Aynı yazar (2008), "Understanding the Child Consumer" başlıklı başka bir makalesinde ise 1989-2005 yıllarına arasında çocukların satın alma güçlerinin 6,1 dolardan 40 milyon dolara yükseldiğini ve 2005 yılında yapılan tespitlere göre 14 yaşından küçük çocukların, ev harcamalarının yüzde 47'sini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğini aktarmaktadır.

Bu değişimin, çocuk ve gençler üzerindeki çeşitli muhtemel etkilerinden bahsetmek mümkündür. Her konuda karar verme olgunluğuna ve tecrübesine henüz

ulaşmamış çocuk ve gençlerin küçük yaşlardan itibaren karar mercileri haline gelmeleri, henüz yeteri kadar güçlenmemiş karakterlerinin bu seçimlerin sonuçları altında ezilmesine ve hayatlarının yanlış alınmış kararlarla kontrollerinden çıkmasına neden olabilecektir. Öte yandan bir günde maruz kaldıkları yaklaşık ikiyüz reklam ve üç binden fazla pazarlama mesajının sunî korku ve endişeler oluşturma gücü vardır. Reklamlar örneğin şu gibi alt mesajlar içerirler: “çok kilolusun, dişlerin, yüzün, vücudun yeterince mükemmel değil, güvende değilsin, şu anki halinle yeteri kadar iyi değilsin” (Einstein, 2008: 9-10). Bu tür ürkütücü mesajların bombardımanı altında kalan ve karakterleri henüz bunlara karşı koyacak güçlenmemiş olan çocuk ve gençler, doğal olarak bu korkuları gidermenin tek yolunun söz konusu ürünü satın almak olduğunu düşüneceklerdir. Daimî bir stres, endişe, telaş ve korku içinde yaşayan çocuk ve gençler ortaya çıkaran bu durum, hayatları için esas teşkil eden soruları gündemlerine almalarını da engelleyecek veya erteleyecektir.

Reklam ve pazarlamanın çeşitlenmesi, dünyayı algılama biçimini de elbette etkiler. Pazarlama mesajlarıyla körüklenen arzu ve istekler, ihtiyaç olarak algılanır. Bu sunî ve sadece maddi ihtiyaçları karşılama çabası insanları bireyciliğe ve narsizme iter (Einstein, 2008: 9-10). İnsan kendine ve dünyaya değer katarak değil satın alabildiği ve tüketebildiği kadar var olduğu yanılgısına kapılır.

Tüketim ve medya, çağımızın bir diğer gerçeği olan hızı da beraberinde getirmiştir. Hızlı trenlerin, hızlı okuma kurslarının, gittikçe hızlanan iletişim ve bilgi teknolojilerinin çağında insan her şeyi hızlıca öğrenmek ve elde etmek istemektedir. Hızın, hayatın her alanını şekillendiren gücü karşısında insanın hangi hasletlerini yitirdiği sorusu gündeme gelir (Akar, 2018: 5; Başaran, 2018: 26). Adıgüzel (2018: 38), hızlı bir trende giderken gördüğümüz görüntünün netliğini kaybetmesi gibi hızın da gerçeği bozan bir içeriğe sahip olduğunu söylemekte ve insanın algısını bulanıklaştırdığına dikkat çekmektedir. Hızın insan hayatı üzerindeki bir diğer sonucu, onu bitmek bilmeyen bir telaşa mahkûm etmesidir. Sınırlı bir ömrün içinde sınırsız bir yapılacaklar listesine talip olan insan, sürekli bir geç kalma korkusu ve hep bir şey kaçırmaya telaşı içinde yaşamını sürdürür. On saniyeden fazla sessiz kalınmasının sıkıntı olduğu Hollywood temposuna alıştırmış modern insan için zaman, içindeki mana idrak edilen, sindirilen ve tabii olunan bir şey değil savaşılmaması gereken bir şeye, hayat ise yorucu bir meşgaleye dönüşür. İçinde olduğu bu durumun ve nedeninin farkına da varamayan insan, yorulmuş ve

yıpranmış bir beden içinde gezinen; mutsuz ve tatminsiz bir ruha sahip olur (Adıgüzel, 2018: 37-38).

Hız, insanın kendisiyle başbaşa kalmasını engelleyerek onu özüne yabancılaştırır ve böylece hayatının anlamdan yoksunlaşmasına sebep olur. İnsanın kendisini tanıyabilmesi için ise kendi içine doğru derinleşmesi gerekir. Ayrıca insanın yürüdüğü zeminde kendini güvende hissetmeye, bunun için de yürüdüğü zemini tartmaya ihtiyacı vardır.¹² İnsan ikisini de ancak yavaşlayınca yapabilir. Ancak bu hız ve acele, zamanı sıkıştırıp işe yaramaz bir posaya dönüştürür, insanın hem kendini hem dünyayı daha berrak görmek için kendisiyle kalmasına mâni olur (Başaran, 2018: 25). Kızılderililerin “O kadar hızlı gittik ki ruhlarımız geride kaldı” sözü çağın hızın insan üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılırken en çok başvurulan sözlerden biridir (Adıgüzel, 2018: 37).

Hız, unutmaya da tetikler. Milan Kundera’ya göre (akt. Adıgüzel, 2018: 37) yavaşlık ile anımsama, hız ile unutma arasında gizli bir ilişki vardır. Hız, insanın kendi hayatını ilgilendiren temel meselelerden kaçınması veya unutmaması sonucunu doğurur. Ölüm, hayatın anlamı gibi meseleler merkeziliğini kaybeder ve insan yapay bir yaşama şehvetiyle anlamdan uzaklaşır. Sürekli değişen ve her şeyi unutturmaya dayalı bir içerik yüklenen medya, belleğin de kısa süreli olmasına neden olur. Bunun sonucunda ise toplumsal ilişkiler zayıflar, konuşmayan ama sürekli alımlayan bireyler, geçmişleriyle ve dilleriyle hızlı bir kopuş yaşarlar (Odyakmaz, 2005: 163-164). Bu durum, zaten unutan bir varlık olan insanın unutuşu daha vahim bir hale getirmektedir. Kur’ân-ı Kerîm’in birçok ayetinde hem fitratındaki bir zaaf olarak insanın bu unutkanlığa değinilir hem de sorumluluğunu terk etmesi ve önemsememesi anlamındaki unutkanlıkları yerilir (bkz. Bakara 2/45; En’am 6/42-44; Yunus 10/83; Yusuf 12/42; Kehf 18/24; Nisa 20/115; Kasas 28/77-79; Haşr 59/18-19). İslam eğitim literatüründe insanın kendini tanıması (aşına olması), Rabbini tanımasıyla iç içe bir süreçtir. İnsanın Rabbini ve neticesinde kul olarak vazifesini unutmaması ise bulunabileceği en kötü durumdur ve bu durumdakiler özlerinden gitgide uzaklaşacak ve yabancılaşacaklardır (bkz. Haşr 59/19).

¹² Bakara suresinin 256. ayetinde yer alan ve “kopmayan sağlam kulp” anlamına gelen “el-‘urvetu’l-vuska” ibaresi, psikolojik olarak insanın kaygan olmayan sabit bir zemine olan ihtiyacının ifadesi gibidir.

O halde din eğitiminin bu hakikati dikkate alarak insan için hem hatırlatıcı olması hem de unutkanlığını daha da arttıran hız ve tüketim gibi etkenlerin sebep olduğu problemleri çözmeye çalışması gerekecektir. Tüketim ve hızın getirdiği bu sonuçlar, din eğitiminin gündemine alması gereken problem durumları oluşturur. İnsanın -bir puta adaklar adar gibi- sadece kendisi için mütemadiyen maddi olarak en güzel metayı sunmaya çalışması, varlığını sadece eşya ile tanımlaması, tüketmeyi kendisine nihai hedef olarak belirlemesi ve gitgide daha bencil hale gelmesi, madde ile manayı dengelemede din eğitiminin vazifesini daha önemli hale getirmektedir. İnsanın bencilce maddi arzu ve heveslerinin peşine düşmesindeki imanî tehlike, Kur'ân-ı Kerîm'de "gördün mü kendi arzu ve heveslerini kendisine ilâh edineni?" (Câsiye 45/23) şeklinde resmedilmektedir.

Bu problemlerin çözümünde insan için kadim bir dost olan kitap ve insanın tabii öğrenme ve algılama hızını temsil ettiğini söyleyebileceğimiz okuma eylemi, bir yardımcı olarak belirmektedir. Nitekim söz, insan için bir hatırlatıcıdır ve İlâhî Kitap kendisini bir hatırlatıcı (Zikr) olarak takdim eder (Araf 7/2-3). Kitaplar yoluyla içgörüler sunan bibliyoterapi yöntemi, insanı kendi içine davet ederek; durup düşüneceği, yürüdüğü zemini tartacağı, hayatta neyin kıymetli olduğunu tespit edeceği bir inziva noktası, bir nefes alma durağı sağlayarak; kendisini ve dolayısıyla Rabbini tanıma süreçlerinde yardımcı olarak; bu tanıma sonrasında gereksiz korkulardan uzaklaşmasını, problemlerinin ve bu problemlerdeki sorumluluğunun farkına varmasını sağlayarak; insana dünyayı farklı hikâyelere sahip başka insanlarla paylaştığını farkettilip bireyselliğini törpüleyerek, madde-mana, ruh-beden, iç-dış alem, ferd-toplum arasında bir denge kurmaya çalışan din eğitimi için ümit veren yardımcı bir yöntem olacaktır.

3.2. DİN EĞİTİMİNDE İYİLEŞTİRİCİ ve ÖNLEYİCİ MÜDAHALENİN YERİ

Bibliyoterapi yönteminin kitaptan sonra ikinci bileşeni terapidir. Terapi, genel olarak duygusal ve onarıcı bir deneyim olarak tanımlanır (Yalom, 2002: 51). Munzel (1997: 28-30), din eğitimi bağlamında terapiyi insana yararı dokunan, faydalı, hoşgiden, kullanışlı ve hayırlı olan herşey olarak anlayabileceğimizi ifade etmiş ve inanç boyutuna da bu anlama dahil etmiştir. İkinci bölümde yaptığımız incelemede (bkz.2.2), yöntemin eğitimde iyileştirici hedefler yanısıra geleceğe dönük iyileştirici bir etkiyi ifade eden önleyici hedefler doğrultusunda da kullanıldığı görülmüştür. Bu

nedenle bibliyoterapinin terapi bileşenini, yöntemi din eğitimi içinde incelerken de hem iyileştirici hem önleyici müdahaleyi ifade edecek şekilde ele almak isabetli olacaktır.

Bu bölümde iyileştirici ve önleyici müdahalenin din eğitimindeki yeri, din eğitiminin kaynakları, hedef ve yöntemi bağlamında tespit edilmeye çalışılacaktır. Öğrencilerin durumlarına uygun metni seçerek onları bu metinle buluşturan öğretmen, kitaptan iyileştirici ve önleyici faydanın elde edilmesinde kilit bir vazife üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenin iyileştirici bilgiye rehberliği de ayrıca ele alınacaktır. Bu incelemeden elde edilen veriler, bibliyoterapötik bir yaklaşımın din eğitimine uygunluğunu ve katkısını belirleme konusunda ışık tutacaktır.

3.2.1. Din Eğitiminin Kaynakları Bakımından

Dinin kaynak metinleri, din eğitiminin muhtevasını belirlediği gibi yaklaşım ve yöntemlerin seçimi ve uygunluğunun tespiti için de ilke ve ölçüler sağlarlar. İslam dininin eğitim ve öğretimi söz konusu olduğunda bu kaynak metinler, İlahi Kitap ve Kitap'ın açıklayıcısı Peygamber (a.s)'in sünnetidir.

23 yıllık nüzul süreci, ilke ve yöntemlerin belirlenmesinde din eğitime temel teşkil eden ve rehberlik eden bir dönemdir. Asr-ı Saadet olarak isimlendirilen bu özel dönemde, vahyin ilk muhatapları olan Sahabe (r.a), Peygamber (a.s)'in rehberliğinde İlahi Kitap ile dinamik bir ilişki kurmuşlardır. Bu ilişki neticesinde, hem Peygamber (a.s)'in hem de sahabenin şahsında, din eğitimi için örnek teşkil eden, çok sayıda kıymetli yaşam tecrübesi ortaya konmuştur. Öğrencinin durum, ihtiyaç ve problemine uygun bir metnin öğretmen tarafından seçilip yine öğretmenin rehberliğinde okunup tartışıldığı bibliyoterapi yöntemi, Peygamber (a.s) rehberliğinde İlahi Kitap etrafında tesis edilen bu tecrübeyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, İlahi Kitap'ın yaşadıkları sıkıntı durumlarında inananlara yaklaşımı, bibliyoterapötik bir yaklaşımın din eğitiminde uygunluğunu tespit etmek ve ilkeleri belirlemek için önemlidir.

Dünyevî ve uhrevî bir eğitim içeren İlahî vahiy, indiği 23 senelik süreçte hem Peygamberin (a.s)'in hem de Sahabenin (r.a.) sıkıntılarını dikkate almış, sıkıntı durumlarında onları teskin eden veya onları bu sıkıntı durumlarına hazırlayan müdahalelerde bulunmuştur. Kur'ân-ı Kerim'in insana ait kriz ve sıkıntı durumlarını

yoğun bir şekilde gündeminde tutan bir kitap olduğu hem ayetlerin nüzulüne sebep teşkil eden olaylarda hem de İlahi Kitap'ın kavramlarında net bir şekilde görülmektedir.

Vahyin teselli, teskin ve teyid eden müdahaleleri: “Beni Rabbim terbiye etti” (es-Suyûti, 1983: 45/8)¹³ buyuran Peygamber (a.s), İlahi Kitap merkezli eğitim sürecinin ilk muhatabı olduğu gibi aynı zamanda yaşadığı sıkıntılar konusunda vahiy tarafından ilk teskin ve teselli edilen insan olmuştur. Aişe (r.a) kanalıyla ulaştığına göre Peygamber (a.s)'ın kendisine vahiy verilmeden önce Hira mağarasında uzlete çekilmesine sebep olan, tecrübe ettiği derin düşünce ve “sıkıntı” halidir. İlahî vahiy, bu halin en yoğun olduğu bir zamanda gelmiştir (Buhâri, “Bed’ü'l-vahy”,1). Bu tesellinin “oku” kelimesiyle gelmesinde Ayasbeyoğlu'na (1991: 65) göre büyük hikmetler vardır. Nitekim vahiy, Peygamber (a.s)'ın nezdine insanoğlunun tüm sıkıntılarına bir deva gibi gelmiş ve bu deva “oku” kelimesiyle takdim edilmiştir. Bu kelime, insanın yaşadığı sıkıntıların çözümünde başta İlahi Kitap olmak üzere kitabın ve okumanın rolüne dair bir fikir vermektedir. Vahiy, genel olarak tüm insanlık için zaman ve mekân üstü bir şifa oluşunun yanı sıra Mekke döneminde Peygamber (a.s) ve Sahabe (r.a)'nin tecrübe ettiği birçok sıkıntıyı da özel olarak gündemine almıştır. Vahyin iyileştirici ve önleyici müdahaleleri için hem Mekke hem Medine döneminde pek çok örnek bulmak mümkündür.

Vahiyle ilk karşılaşma, bir beşer olan Peygamber (a.s) için hiç şüphesiz büyük, zor bir tecrübe olmuştur. Bu tecrübeye onu, Hz. Hatice (r.a)'ın mazisinde ortaya koyduğu iyi ve güzel hayatı ona hatırlatan ve Varaka b. Nevfel'in yaşadığı durumun sadece onun başına gelmediğini, insanlık tarihinde onun durumunda olan peygamberlerin de aynı sıkıntıları yaşadığını ifade eden sözleri rahatlatmıştır (Buhâri, “Bed’ü'l-vahy”,1; et-Taberî, 1982: 2/347; İbn Kesîr, 1994: 3/9-10). Bibliyoterapinin meselenin evrenselliğini hatırlatarak kitap karakteri ile özdeşleştirme ilkesi, Varaka b. Nevfel'in sözlerinde görünür olmaktadır. Hatice (r.a)'ın ve Varaka b. Nevfel'in sözleri, Peygamber (a.s)'ın o günlerde bir teskin ihtiyacı içinde olduğuna delalet etmektedir. Nitekim bu dönemde inen farklı ayetler, Peygamber (a.s)'ın tecrübe ettiği bu zor hali ve şaşkınlığı Rabbinin çok iyi bildiğini bildirerek onu teskin etmiştir (bkz. 28/86; 42/52-53).

¹³ Aclûni Keşfu'l-Hafa'da hadisın sened olarak zayıf mana olarak ise sahih olduğunu bildirmiştir (bkz. Aclûni, t.y: 1/ 72, hadis no: 164)

Peygamber (a.s)'ın vahyin kesildiği dönemde yaşadığı sıkıntı ve müşriklerin “Rabbi Muhammed’i terketti, ona küstü” iddialarından duyduğu üzüntü de (Işık, 1994: 546) yine “Rabbin seni terk etmedi, sana darılmadı da” şeklindeki vahiyle teskin edilmiştir (93/2-8). Benzer bir teselli içeren İnşirah suresinin (94/1-8) nüzul sebebi olarak ayrıca putperestler tarafından fakirlikleri nedeniyle tahkir edilen Müslümanların teselli edilmesi olduğu da dile getirilmiştir (Yaşaroğlu, 2000: 345).

Peygamber (a.s) tebliğ ettiği Kitap nedeniyle de türlü töhmet ve iftiralara maruz kalmış, Kur’ân’ı Kerim’i başka bir insandan öğrendiği, kendisinin uydurduğu, sihirbaz, saralı, deli, kâhin veya şair olduğu, kavmine uğursuzluk getirdiği gibi iddia ve alaylarla karşılaşmıştır (Namlı, 2017). Bunlara karşılık Peygamber (a.s) birçok ayette kendisine indirilen kitabın Hak (7/2; 36/2; 27/6), kendisinin de Rabbinin nimetiyle deli değil bilakis yüce bir ahlak üzere olduğu konusunda teyid edilmiştir (68/1-6; 15/87-88; 39/2, 41; 13/1). Bu gibi töhmetler karşısında nasıl cevap vereceği de kendisine öğretilmiştir (11/1; 42/15; 7/196; 56/19; 6/114).

Kur’ân-ı Kerim’in bu teyidi, Peygamber (a.s)’a verilen Kur’ân-ı Kerim’in bir İlâhî Kitaplar Silsilesi’ne (6/92; 10/37; 10/94; 32/33; 35/31; 46/12; 46/30), kendisinin de bir seçilmiş kullar silsilesine mensup olduğunu hatırlatarak yaptığı görülmektedir. “Andolsun ki senden önceki peygamberler de yalanlanmıştı” (6/34), “Mûsâ’dan, bundan daha büyüğünü istemişlerdi” (4/153), “Azim ve kararlılık sahibi peygamberlerin sabrettikleri gibi sen de sabret” (46/35) gibi ifadelerin yer aldığı ayetlerde, Peygamber (a.s)’dan bu silsileyle kendini özdeşleştirmesi ve onların da benzer sıkıntılar yaşadıklarını görmesi beklenmektedir (ayrıca bkz. 35/25; 3/184).

Kur’ân-ı Kerim, sadece Peygamber (a.s)’a değil, müminlere de kendilerinden önce gelip geçenlerin iman etmeleri dolayısıyla benzer ve hatta daha şiddetli sıkıntılar yaşadıklarını hatırlatmakta (2/214; 29/2-3), sunduğu kıssalar yoluyla da bunu pekiştirmektedir. Peygamber (a.s)’ın ve müminlerin kendilerini özdeşleştirmeleri istenen insanların tecrübelerini içeren bu kıssaların (bkz. 3/44; 12/102; 20/99; 28/44-46; 38/17) tesirini bizzat Kur’ân-ı Kerim ifade etmektedir: “(Ey Muhammed!) Peygamberlerin haberlerinden, kendileriyle senin kalbini pekiştirdiğimiz her bir haberi sana aktarıyoruz. Bunlarda, sana hak, mü’minlere de bir öğüt ve hatırlatma gelmiştir.” (11/120). Çeşitli surelerde bildirilen bu kıssalar, vahyin ve peygamberliğin ispatı, kalbi takviye ve moral, teselli ve karşılaşılan

zorlukların sebep olduğu sıkıntı, stres ve kaygı durumlarıyla başa çıkmada bir yardım vazifesi görmüşlerdir (Kasapoğlu, 2004: 70; Şanver, 2004: 161).

Bu kıssalardan örneğin Yusuf ve Kehf surelerinin yaşayacakları zor durumlara karşı inananları hazırlayıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Medîne'de inen ilk üç ayeti dışında Mekke olan Yusuf suresi, İlahi Kitap'ın "önleyici" müdahalesinin yer aldığı en güzel örneklerden biridir (bkz. Yûsuf 12). Yusuf (a.s)'ın kardeşlerinden gördüğü muamalenin, onlar sebebiyle yurdundan ayrılmak zorunda kalışının ve bu yüzden çektiği sıkıntıların anlatıldığı bu kıssa, Peygamber (a.s)'ın kendi halkından ve akrabalarından gördüğü muamele ile benzerlik göstermektedir. Sure böylece müminleri Mekke'den ayrılmak zorunda kalışlarına hazırlayacak önleyici bir teskin mesabesindedir. Yine Mekke döneminde inen, Ashâb-ı Kehf'in tevhid inancına girmeleri nedeniyle yaşadıkları sıkıntıların anlatıldığı Kehf suresinin de Müslümanları hayatlarında büyük bir değişim olan Hicret'e hazırlayıcı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (bkz. 18/ 9-27).

Mekke'den Medine'ye hicret, Peygamber (a.s)'ın ve müminlerin hayatında tecrübesi zor bir değişim süreci olmuştur. Peygamber (a.s)'ın, hicret yolunda Mekke'nin görüldüğü son nokta olan Seniyyetu'l-veda'da Mekke'ye son kez bakarak söylediği "Ey Mekke! Şüphesiz ki sen Allah'ın yarattığı yerlerin en hayırlısı ve Allah'a en sevgili olanısın. Eğer senden ayrılmaya zorlanmamış olsaydım, vallahi seni terk etmezdim." (Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 2:352) cümleleri, bu sürecin zorluğunun ifadesi gibidir. Peygamber (a.s), hicret yolunda inen bir ayetle şöyle teselli edilmektedir: "Kur'ân'ı sana farz kılan Allah, şüphesiz seni dönülecek bir yere döndürecek. De ki: 'Rabbim hidayetle geleni ve apaçık bir sapıklık içinde olanı daha iyi bilir.'" (28/85). İnananların bir gün Mekke'ye geri döneceklerini müjdeleyen bu ayet, yaşadıkları hüznün daha büyük boyutlara ulaşmasını önleyen bir etkiye sahiptir. Nitekim Peygamber (a.s), sığındıkları mağarada endişe ve kaygı içindeki yol arkadaşı Ebûbekir (r.a)'ı teskin etmiş (İbn Kesîr, 1994:3/276) ve bu teselli, inananlar arasında asırlar boyu aktarılacak bibliyoterapötik bir anlatıya dönüşmüştür: "Hani o arkadaşına, "Üzülme, çünkü Allah bizimle berâber" diyordu" (9/40).

İslam tarihi kitapları, Sahabe (r.a)'ın Medine'ye hicret ettikten sonra Mekke'ye özlem duyduklarını ve Medine havasına da hemen alışamamaları yüzünden bazı hastalıklar yaşadıklarını aktarır. Bu özlem, Bilal (r.a)'ın mısralarında şöyle ifade bulmuştur: "Keşke bilseydim, acaba bir gece o vadide, İzhir ve Nemmam otları

arasında geceleyecek miyim? Acaba bir gün Mecenne suyundan içip Şâme ve Tafil dağlarını görebilecek miyim?” (İbn Kesîr, 1994:3/330). Bu dönemde sahabesini teseli eden bizzat Peygamber (a.s)’ın kendisi olmuş ve onlar için şöyle dua etmiştir: “Allah’ım, Mekke’yi sevdiğimiz gibi hatta daha fazla bize Medine’yi de sevdir” (İbn Kesîr, 1994:3/330).

Vahyin 23 yıllık nüzul süreci, başarısızlık hissi ve sorumluluğunu yerine getirememeye kaygısı durumlarında insanın yaşadığı sıkıntıya dair de örnekler barındırmaktadır. Nitekim tebliğ görevini yerine getirmek için neredeyse kendisini helâk edeceği ifade edilen (Kehf 18/6) Peygamber (a.s) da bu konuda bir kaygı yaşamıştır. Pek çok ayet, kendisine gücünü aşan bir sorumluluk yüklememesi konusunda uyararak onu rahatlatmıştır (3/20; 5/92; 13/40; 16/35,82; 24/54; 29/18; 39/41; 42/48; 64/12; 72/23; 68/44). Başarısızlık hissini sebep olduğu sıkıntının en somut örneklerinden biri olarak Peygamber (a.s)’ın Taif’te tecrübesini vermek mümkündür (et-Taberî, 1982: 2/371,372). Taif dönüşü yaptığı dua, hem onun hâlet-i ruhiyesini çok canlı bir şekilde resmetmiş hem de daha sonra onun bu hatırasını okuyacak ümmeti için bibliyoterapötik tesiri olan bir anlatı bırakmıştır (bkz. Taberânî, 1987: 2/1280, h.n. 1036). İslam kaynakları, Peygamber (a.s)’ın Taif’ten dönüşü sırasında inen ayetlerin (bkz. Ahkâf 46/29-31; Taberî, 1982: 2/373) ve ayrıca Miraç hadisesinin (et-Taberî, 1982: 2/360-361; İbn Kesîr, 1994:3/166-167) Hüzün Yılı’nda yaşadığı sıkıntılardan sonra Peygamber (a.s) için teskin ve teselli mesabesinde olduğunu dile getirmektedirler.

İnsanın kendi sorumluluğunda olanı yerine getirmemesi nedeniyle başına gelen sıkıntılarda da İlahi Vahiy, iyileştirici müdahalelerde bulunmuştur. Uhud yenilgisi (İbn Kesîr, 1994: 4/55-94; Taberî, 1982: 2/408-416) ve Huneyn Savaşı’ndaki bozgun tecrübesi (İbn Kesîr, 1994: 4/547-554; Taberî, 1982: 2/479-492), inananların tedbirsizlik, böbürlenme gibi kendi elleriyle yaptıkları nedeniyle yaşadıkları kriz ve üzüntü durumlarının örnekleridir. Bu sarsıntılardan sonra inen birçok ayet, inananları teskin etmiş aynı zamanda durumlarıyla ilgili bir içgörü kazanmalarını sağlayan açıklamalar sunmuştur (Uhud Savaşı için bkz. 2/214; 3 /139,140; 29/2-3; Huneyn Savaşı için bkz. 9/25, 26). Yapılan teskin ve sunulan açıklamalarla müminlerin kalplerinde irade ve cesaretin hasıl olması ve böylece durumlarını düzeltmeleri için kuvvetlenmeleri istenmiştir (Gürkan, 2009: 329). Kehf suresinde anlatılan kıssalardan biri olan İki Bahçe Sahibi kıssası ise (bkz. 18/32-44)

inananları nankörlük, böbürlenme gibi kendi tutumları nedeniyle başlarına gelebilecek kayıp ve üzüntülerden haberdar eden ve bu durumlar için tedbir almalarını hatırlatan, bireysel sorumluluklar boyutunda bir önleyici müdahale içermektedir.

İlahi Kitap'ın arzulan ve beklenen bir şeyin olmayışıyla ilgili yaşanan hayal kırıklığı durumundaki iyileştirici ve önleyici müdahalesine ise hicretin 6.senesinde umre niyetiyle çıkılan ancak Hudeybiye Antlaşması ile sonuçlanan sefer öncesinde ve sonrasında inen ayetler verilebilir. Özlem duydukları Mekke'yi görmek ümidiyle yola çıkan Mü'minler, Mekke'ye giremedikleri gibi imzalanan Hudeybiye Antlaşmasını da bir yenilgi olarak algılamışlardır. Bu sefer dönüşü inen ve sekinet kelimesinin üç defa yinelendiği (48/4, 18, 26) Fetih suresi hem Peygamber (a.s)'ı hem de Müslümanları teselli ve teyid eder niteliktedir (İbn Kesîr, 1994: 4/282-296; Taberî, 1982: 2/438-444). Bu seferden önce Peygamber (a.s), rüyasında arkadaşlarıyla beraber Mekke'ye girdiğini, Kâbe'yi tavaf ettiğini ve bazılarının saçlarının tıraş edip bazılarının kısalttığını görmüş ve bu rüya, Sahabe (r.a)'ı sevindirmiştir (Sâbûnî, 2016/6:116). Hudeybiye dönüşü inen Fetih suresinin 27. Ayetinde "Andolsun, Allah, Peygamberinin rüyasını doğru çıkardı." Şeklinde telmihte bulunan bu rüyanın, karşılaşılabilecek beklenmeyen durum (hezimet olarak nitelendirdikleri Hudeybiye antlaşması) için Müslümanları hazırlayan ve nihayetinde yurtlarına döneceklerini hatırlatan önleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayet, sukût-u hayele uğrayan Müslümanlara bu rüyayı hatırlatarak iyileştirici bir müjde sunmaktadır.

Vahyin önleyici ve terapötik müdahaleleri için diğer birçok örnek sıralamak mümkündür. Erkek çocuklarının vefatı nedeniyle, soyu kesik şeklindeki alaylara maruz kalan Peygamber (a.s)'ı Kevser suresi (bkz. Kevser 108) teselli etmiş ve asıl soyu kesik olanın kim olduğuna konusunda bir içgörü kazanması istenmiştir. Medine döneminin başlangıcında Mescid-i Aksa'ya yönelerek namaz kılmalarına dair Yahudilerin söyledikleri alaycı sözler nedeniyle Peygamber (a.s)'ı ve sahabeyi sıkıntıya sokan durum da (İbn Kesîr, 1994: 3/375-377; Taberî, 1982: 2/387) vahyin gündemine girmiştir (2/142-144). Yine Medine döneminde münafıkların söz ve davranışları nedeniyle başta Peygamber (as.) olmak üzere Mü'minlerin yaşadıkları sıkıntılarda da Vahiy, kendilerini yıpratmamalarını hatırlatmış ve tevekkül kavramına dikkat çekmiştir (4/81).

İlahi Kitap'ta İnsanî Sıkıntı Durumlarını Resmeden Kavramlar: Vahiy, yukarıda bazı örneklerini verdiğimiz pek çok durumda inananların yaşadıkları problemleri dikkate alarak ihtiyaç duydukları sözleri ve durumlarına benzer kıssaları onlara sunmuştur. Bunun yanısıra Kur'ân-ı Kerim, içerdiği kelime ve kavramlarla da insani problemleri yoğun bir şekilde gündeminde tutan bir kitap olduğunu ortaya koymaktadır. Kur'ân-ı Kerim, insanın yaşadığı sıkıntı durumlarını, bu durumlarda yaşadığı psikolojik halleri ve bunlardan kurtuluşu ve ferahlamayı ifade eden kavramların yoğun bir şekilde yer bulduğu bir kitaptır.

Kur'ân-ı Kerîm, insanın başına gelen zor durumları anlatırken meşakkat [شقى], belâ [بلى], dıyk [ضيق], fitne [فتنة], imtihan [امتحان] gibi kelimelere yer vermektedir. Dünya hayatında çekilen sıkıntı, darlık, zorluk veya güçlük hallerini ifade eden meşakkat kavramı (İsfahanî, 2007: 813), vahyi tebliğ ederken yaşadığı sıkıntılar konusunda Peygamber (a.s)'ı teskin eden ayetlerde yer almıştır (20/2-3). Hayırla, şerle, nimetle veya nıkmetle imtihan etmeyi ve denemeyi ifade eden *belâ* kavramının yer aldığı ayetlerde ise Allah'u Teâla'nın kullarını çeşitli şekillerde imtihana tabi tutacağı bir hakikat olarak ifade edilmiştir (Çanga, 2016: 94). Kur'ân-ı Kerîm bu durumda insanın nasıl bir psikoloji içine girdiğini de resmetmektedir: "İnsan var ya, Rabbi kendisini imtihan edip de ikramda bulunduğunda ve bol nimet verdiğinde "Rabbim bana ikram etti" der. Onu imtihan edip rızkını daralttığında ise "Rabbim beni önemsemedi" der" (89/15-16). Daralmak, sıkışmak, aciz kalmak anlamlarına gelen *dıyk* (Çanga, 2016: 298), birtakım sıkıntılarla denemek anlamına gelen *fitne* (Çanga, 2016: 361) ve *imtihan* (49/3; Çanga, 2016: 475) kavramları da dünya hayatında sıkıntıların kaçınılmaz olduğu hakikatini ortaya koymaktadır.

İlahi Kitap, dünya sıkıntılarını ifade eden bu kavramların yanısıra bu sıkıntıların insan psikolojisindeki duygusal yansımalarına dair de bir resim sunmaktadır. Hüzün [حزن], hem [هم], (3/122, 154) gam [غم] (3/153,154; 20/40; 21/88) ve bess [بئ] (12/86) insanın yaşadığı keder ve üzüntüyü ifade etmek için Kur'ân-ı Kerîm'in yer verdiği kelimelerdir. Bu kelimelerden özellikle hüzün, Kur'ân-ı Kerîm'de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. İstenmeyen bir durumun başa gelmesinden veya geçmişteki bir kayıptan duyulan keder, üzüntü anlamına gelen hüzün kelimesi sūrūr ve ferah kelimelerinin karşıtı olarak görülür. Kur'ân-ı Kerîm'de aynı kökten türemiş farklı şekilleriyle kırk iki yerde gördüğümüz bu kelimenin (Çağrıci, 1999: 73) İlahî kitabın temel kavramlarından birini oluşturduğu söylenebilir. Kur'ân-ı Kerîm,

Peygamber (a.s) ve Ashabına (r.a) kendilerinden önce yaşamış peygamber ve kavimlerin üzüntülerinden misaller getirmiştir (12/13,84,86; 20/40; 28/7,13; 29/33; 19/24). Peygamber (a.s)'ı ve Müslümanları teselli eden birçok ayette de hüzün kelimesine yer verilmektedir (3/176; 10/65; 31/23; 36/76; 27/70; 5/41; 15/88; 16/127; 9/40; 2/153; 3/139; 9/92). Kur'ân-ı Kerîm, dünya hayatında inananların yaşadıkları ve yaşayacakları çeşitli üzüntü durumlarını bildirdiği gibi çok sayıda ayette de onları hiçbir üzüntünün olmadığı bir akıbet ile müjdelemektedir: “Ey ayetlerimize inanan ve Müslüman olan kullarım! Bugün size korku yoktur, siz üzölmeyeceksiniz de” (43/68; ayrıca bkz. 41/30; 6/48; 46/13; 7/49; 2/38; 2/112; 39/61; 7/35; 10/62; 2/262-274; 3/169-170; 21/103; 35/34). Bu ayetlerin hepsinde korku ve üzüntü kelimeleri yan yana geçmektedir. İnsanın dünya hayatında yaşadığı birçok problemin sebebinin korkular ve üzüntüler olduğunu düşündüğümüzde, ayetlerin inananlar için büyük bir teselli ve müjde barındırdığı aşikârdır.

Kur'ân-ı Kerim'de yer alan sekînet [سكينة], itmi'nân [اطمئنا], inşirah [انشرح], rıza [رضاء], mutluluk [سعادة] ise insanın yaşadığı sıkıntılardan ve bunların sebep olduğu üzüntü ve kaygı durumundan kurtuluşu ifade eden kavramlardır. Sekinet kelimesi “huzur, ferahlık, gönöl rahatlığı, mutmain olma, yatışma, güven duygusu, sabır, sağlam inanç, sebat, kalbi tatmin ve teskin edici husus, mü'min kişinin kalbini teskin eden ve ona emniyet güvenlik hissi veren bir melek, şehvetlere meyletmekten ve korkudan uzaklaştırıp teskin eden akıl, korkunun ortadan kalkması, sükûn bulmaları ya da imanlarını arttırmaları için Allah'tan gelen yardım ve rahmet” gibi anlamlara gelmektedir (İsfahani, 2007: 735; Çanga, 2016: 247). Kur'ân-ı Kerîm'de bu kelime, beşi Peygamber (a.s) ve müminlerle ilgili olarak altı yerde geçmektedir. Sekînet kavramı, hadis-i şeriflerde de İlâhi Kitap'ı okuyan kişiye inen bir huzur anlamında yer bulmaktadır (Ebû Dâvûd, “Salât” 349; Tirmizî, “Kırâ'at” 3; Müslim, “Zikir” 38; İbn Mâce, “Mukaddime” 17; akt. Canan, 2014: 3/227). “Tatmin olmak, dinmek, yatışmak” anlamındaki itminân kavramı da bir sıkıntıdan ferahlamayı ifade eder (Çanga, 2016: 303). Kur'ân-ı Kerim'de bu kelime dünyevi bir sıkıntıdan kurtuluşu ifade ettiği gibi (3/126; 8/10; 13/28) dünya hayatının sonrasında kurtuluşa eren ve bütün üzüntü ve kederden emin olan kişinin durumunu anlatmak için de yer almaktadır (89/27). Ruhu iyileştirici ve teskin edici bir müdahale bağlamında “inşirah” kelimesine de yer vermek gerekmektedir. Kur'ân-ı Kerim'de “açmak, genişletmek, genişlik vermek, yarmak” anlamındaki شرح kökünden gelen inşirah kelimesiyle (Çanga, 2016: 262; İsfahanî, 2007:793) isimlendirilen bir sure bulunur (94/1). Surenin iniş sebebi olarak

da Mekke döneminde inanmayanların baskıları karşısında Peygamber (a.s) ve müminlerin teselli edilmesi ve onlara ümit verilmesi olduğu ifade edilir. Hz. Musa (a.s) içinde bulunduğu zor durumda Rabbinden gönlüne ferahlık (inşirah) vermesini istemiştir (20/25).

Konumuz açısından önemli bir diğer kavram olan “rıza”, “tercih etmek, seçmek, hoşlanmak, hoşuna gitmek, kanaat getirmek, razı olmak, sevmek, sevgiyle karşılamak” anlamlarına gelir (Çanga, 2016: 214). İslam literatüründe önemli bir kavram olan bu kelime, Kur’ân-ı Kerîm’de kimi zaman sekinet ve itminan kelimeleriyle aynı ayet içinde yer almıştır (bkz. 48/18; 89/28). Ahirette kulun ebedi kurtuluş durumu da rıza kelimesiyle birlikte anlatılmaktadır. Allah’ın rızâsı, bir Müslümanın nihâi hedefidir (9/72). O yaptığı her güzel işi Rabbinin rızasını gözeterek yapar (92/17-21). “Allah onlardan razı olmuş, onlar da Allah’dan razı olmuşlardır” şeklinde tasvir edilen bu makam, büyük bir başarı ve büyük bir mükafattır (5/119; 9/100; 58/22; 98/8; 3/15; 22/58,59; 9/21; 101/7; 88/9; 69/19-21). Peygamber (a.s) ve Müslümanlar Rabbinin en nihayetinde onlara vereceği ve onların da razı ve hoşnut olacağı müjdelenerek teselli ve teyid edilmişlerdir (93/5; 2/144). Hiç şüphesiz insanın üzüntü ve keder hissetmesinde ve kendisini bir problemin içinde algılamasında, içinde bulunduğu durumu kabullenme işinin büyük etkisi vardır. Psikolojik iyi hal ancak insanın kendi durumunu kabullenmesi ve buna razı olmasıyla mümkündür. Bu, kendi hayatında gereken değişiklikleri yapabilmesi için de bir ön şarttır. İslam eğitim literatüründe önemli bir kavram olan mutluluk da (saadet) rıza kavramı gibi bütüncül bir ferahlık halini ifade etmektedir. İlahi Kitap, insanın bu dünyadaki hikâyesinin sonunda varacağı mutluluk ve mutsuzluk şeklinde (sai’d ve şakî) iki muhtemel sonuca yer vermektedir (11/105). Bu yüzden İslam eğitiminin hem uzak hem yakın hedefleri, insanın mutlu olması doğrultusundadır. Yakın hedef dünyadaki mutluluğu, uzak hedef ise ahiret mutluluğunu ifade eder. Bayraklı bu durumu “İslam terbiyesi, (...) dünya ve ahirette mesud olacak iyi insan yetiştirme sanatıdır” cümlesiyle dile getirmektedir (Bayraklı, 1980: 269-287).

İlahi Kitap’ın ortaya koyduğu, sıkıntı durumlarını, bunlar sonucunda insan ruhunda oluşan duyguları ve bu duygulardan ferahlamayı ifade eden yukarıda yer verdiğimiz kavramlar, bize bazı içgörüler sağlamaktadır. Dünya hayatında insan, kaçınılmaz bir şekilde bazı zorluklarla karşılaşacaktır. İnananlar sadece “inandık” demekle bırakılmayacaklar bilakis imanları konusunda kendilerinden önce yaşamış

kavimler gibi imtihana tabi tutulacaklardır. Nitekim dünya nimetleri, insana bu nedenle verilmektedir. Sıkıntılar sonucunda insan kendisini doğal olarak hüznün, gam ve keder duyguları içinde bulmaktadır. İlahi Kitap daimî olması arzu edilmeyen bu duygu halini insanın ihtiyaç duyduğu açıklayıcı bilgileri sunarak iyileştirmekte ve insanın sakinet, itminan, inşirah, rıza gibi kavramlarla ifade edilen “psikolojik iyi hal”e ulaşmasını sağlamaktadır.

Vahyin iyileştirici ve önleyici müdahalesinin örneklerinin yer aldığı olaylar ve İlahi Kitap’ın ortaya koyduğu kavramlar, İslam dininin ilk muhataplarına öğretimi ve inananların bu din ile eğitimi sürecinde ruhu teselli ve teyid edici müdahalenin yer aldığını ve İlahi Kitap’ın insanın dünyada yaşadığı psikolojik ve ruhsal sıkıntıları gündeminde tuttuğunu göstermektedir. İlahî Kitap’ın ayetleri, kişisel veya kişilerarası problem durumlarında ve değişimle başa çıkma konusunda yaşadıkları zorluklarda inananları teselli etmiş, bu durumlar için onları önceden hazırlamış ve bu zorlukları mümin karakterini oluşturacak yeni bilgi ve tecrübelerin sağlandığı öğrenme süreçlerine dönüştürmüştür. Nitekim Kur’ân’ı Kerim’in bütün ayetlerinde, hem Peygamber (a.s) tarafından bir öğrenme hem de onun aracılığıyla bir öğretme vardır. Her ayet doğrudan veya dolaylı bir öğrenme ve öğretme içermektedir (Ayasbeyoğlu, 1991: 50). Vahiy iyileştirici olarak müdahalede bulunduğu durumda ihtiyaç duyulan açıklayıcı bilgiyi sağlamaktadır. Önleyici müdahalede bulunduğu ise müminlere dolaylı bir tecrübe yaşatarak onlar için ileriye dönük iyileştirici bilgi sağlamaktadır. Her iki durum da bir bilgi edinme ve öğrenme sürecini içermektedir. Müslümanların Yaratıcının takdirinin sonucu olarak ya da kendi elleriyle yaptıkları yüzünden yaşadıkları sıkıntılar, mümin karakterinin oluşması için gerekli olan iman, tevekkül, sabır, sebât, güven, sorumluluk, tedbir, tevazu gibi ilke ve kavramların bizzat veya dolaylı bir şekilde tecrübe edildiği öğrenme süreçlerine dönüşmüştür.

Bu durum, güçlü bir mü’min karakteri oluşturmayı hedefleyen din eğitiminin uygun yöntemler bulma konusunda göz önünde bulundurması gereken önemli bir hakikattir. Bu noktadan hareketle, insana dair bir problemden yola çıkan, yaşadığı duygusal stresten kurtulmasını ve problemine çözüm bulacak içgörüyü edinmesini ve böylece psikolojik olarak tam bir iyi hale ulaşmasını hedefleyen, terapötik bir öğrenme yaklaşımı olan bibliyoterapinin din eğitimi için uygun bir yöntem olacağını söylemek mümkündür. İlahi Kitap’ın iyileştirici ve önleyici müdahaleleri ve her biri din

eğitiminde bir öğrenme konusu olan kavramları, din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasının kapsamını belirlemede ve yöntemin din eğitiminde kullanımına dair bir zemin oluşturmada yol göstericidirler. Örneğin sıkıntı, problem, üzüntü durumlarından kurtuluşu ve ferahlamayı ifade eden sekinet, itminan, inşirah, rıza gibi kavramlar, bibliyoterapinin sıkıntı veren duygulardan kurtulup ferahlamayı ifade eden *katarsis* aşamasına rehberlik edecektir.

3.2.2. Din Eğitiminin Hedef ve Yöntemi Bakımından

Dine ve din eğitimine dair yapılan tanımlar, insanın mevcut ve gelecekte yaşayacağı muhtemel problemlerin çözümünde din eğitiminin bir vazifesi olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: “Dinden gelen bilgilerle eğitim biliminin verilerini birleştirerek, insanların Allah’ın iradesine uygun kişiler olarak yetişmelerinde katkıda bulunacak çalışmalar yapan ve onları hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili teorik ve pratik çözümler bulmaya çalışan bir bilim” (1996:28); “hayatın bir bütün olarak yorumlanmasında ve üstesinden gelinmesinde aşkın bir varlık ile ilişki kurmaya yardımcı olan değerler sistemi” (Feifel, 1983: 345, akt. Tosun, 2012: 10); “Ümitsizliğin, ruhi çöküntünün, hiddet ve öfkenin ilacı, yerine göre bir aşk, heyecan, dinamizm; bazen bir teselli, huzur ve mutluluk” (Cebeci, 2005: 34-37). Bu tanımlarda öne çıkan “hayatla başa çıkma”, “ilaç”, “teselli” ve “huzur” gibi kelimeler, din eğitiminin “önleyici” ve “terapötik” vazifesine vurgu yapmaktadır. O halde din eğitiminin hedeflerinden biri inananlara o dinin ortaya koyduğu başa çıkma yollarını öğretmek ve bu muhtevayı öğrencilerle buluşturacak uygun yöntemler bulmak olacaktır. Din eğitiminin hedef ve yönteminde iyileştirici ve önleyici müdahalenin yerini bazı başlıklar altında tespit etmek mümkündür.

Psikolojik İyi Halin Muhafazasında Din Eğitiminin Vazifesi: Din eğitiminde terapötik ve önleyici bir yaklaşımın yer bulması gerektiğini destekleyen bir diğer düşünce ise öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturmadan eğitim-öğretimin sağlıklı bir şekilde yapılamayacağı gerçeğidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğrencinin beden sağlığı kadar ruh sağlığı da önemlidir. Öğrencinin tam bir sağlık ve iyi halde bulunması din eğitimi için iki açıdan önemlidir. Öncelikle insanın dinî hükümlere muhatap sayılması, akıl sağlığının yerinde olmasına, belli yükümlülükleri yerine getirebilmesi ise beden sağlığına bağlıdır. Öte yandan din,

insanın ruh ve beden sağlığının muhafazasını hedefler. Nitekim Mekâsıdu'ş-Şerîa ve Zarûrât-ı Hamse başlıkları altında ifade edildiği şekliye dinin hedefi canın, aklın, namus ve haysiyetin, dinin ve malın korunması şeklindeki beş temel ilkeyi yerleştirmektedir (Şentürk, 2000: 328).

Bu nedenle din eğitimi, öğrencinin tam bir sağlık ve iyi halde¹⁴ olması için gerekli önlemleri almalı, bu hali tehdit eden durumlarda da iyileştirici müdahalelerde bulunmalıdır. Çünkü bu durumlar eğitim ve öğretim faaliyetlerini imkânsız hale getirecek ya da zorlaştıracaktır. Olumsuz ve dengesiz duygular eğitim için bir engel teşkil eder. Örneğin umut ve kaygı kişide öğrenme motivasyonu sağlarken, umutsuzluk ve aşırı kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Selçuk, 1992). Duyguların en az ve etkisiz olduğu durum ile en yoğun olduğu durumlarda insanda aldırmazlık hali ortaya çıkar. Bu iki uç, bilginin en az kabul edilebilir olduğu durumlardır ve öğrenci öğrenmeye ilgisiz ve duyarsız hale gelir (Cebeci, 2005: 87).

İnsanın yaşadığı maddi ve manevi problemlerin eğitime engel oluşuna klasik İslam eğitimcileri de dikkat çekmişlerdir. İhvan-ı Safa'ya göre öğrencinin maddi problemleri çözülmeli, dünya ile ilgili ihtiyaçları karşılanmalıdır. Zira ihtiyaçları karşılanan kişinin kalbi meşguliyetten kurtulur, dikkatini toplaması kolaylaşır, zihni ve nefsi verilen eğitimi alacak hale gelir (Koç, 2016:108). Maverdi, insanın başına gelen dert ve musibetin, gaflet ve unutkanlığa sevk eden kaygıların eğitim ve öğretime engel olacağını ifade eder. Mensûru'l-Hikem eserinde kaygı ve tasanın hislerin kösteği olduğuna dikkat çeker (Kaya, 2016: 240). İhvân-ı Safâ, eğitimin yani eşyanın hakikatlerini idrak etmenin gerçekleşebilmesinin şartları arasında kalbin dünya meşakkatlerinden, keder ve gamdan arınmış olmasına da yer vermektedir (Koç, 2016:107).

Okul eğitimi, insan hayatının çocuk ve gençlik gibi iki kritik dönemini kapsayan bir süreçtir. Bu yıllarda çocuklar aktif zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirirler. Bu durumda okul, öğrencilerin problemleriyle ilgilenmede birinci derecede vazifeli bir kurum haline gelir. Okul, okul kaynaklı problemleri olduğu kadar okul kaynaklı olmayan problemleri de gündemine almak zorundadır. Günümüzde okul, sayıları gitgide artan birçok kriz durumuyla karşılaşmaktadır. Rainer Winkel (1983, akt. Munzel, 1997: 183), okullarda görülen otuz nevroz şeklinden

¹⁴ Ruh sağlığı ve iyiliği için ruh sağlığını oluşturan unsurlar arasında bir dengenin olması ve unsurların uyum içinde çalışması gerekir. Literatür çalışmalarında manevi iyiliğin (spiritual wellness) dört unsur etrafında açıklandığı görülmektedir: hayatın anlamı ve gayesi, aslı değerler [intrinsic values], aşkın inanç ve tecrübeler ve toplumsal ilişkiler (Köylü, 2014: 302).

bahsetmiştir. Hiperaktivite, agresiflik, depresyon, stres kaynaklı hastalıklar, zihinsel ve fiziksel rahatsızlıklar, baş, mide, sırt ağrıları ve ensomni, okul ortamlarında çocuk ve ergenlerin en az yüzde onunun kronik olarak muzdarip oldukları problemlerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuklara başarılı olmaları konusunda yaptıkları baskılar da bir problem durumu oluşturmaktadır (Munzel, 198). Öğrencilerin okul yıllarında karşılaşmaları muhtemel olan can ve mal kayıpları, doğal afetler, ailevî sorunlar, akran zorbalığı gibi durumlar da bu problem listesini uzatmaktadır.

Okul, öğrencilerin problemlerini ve bunların semptomlarını iyi anlamalı ve eğitim programlarının düzenlenmesinde bunlar ciddiye alınmalıdır. Munzel'e göre (1997: 183) bu problemlerle manevi rehberlik şeklinde [pastoral care] ilgilenmek gerekmektedir ve bibliyoterapi bu yollardan biridir. Çünkü okul döneminde çocukları ilgilendiren her problem ve meseleyi bibliyoterapi kapsamına almak mümkündür.

Problem durumları öğretmenler için de geçerlidir. Örneğin stres ve tükenmişlik sendromu, pek çok öğretmenin muzdarip olduğu durumlardır. Tükenmişlik, "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve "düşük kişisel başarı hissi" şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanan bir sendromdur (bkz. 2.1.3; Şanlı ve Tan, 2017:132). Bibliyoterapi, bu durumdaki öğretmenler için de iyileştirici bir potansiyel barındırmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında -ders, not, müfredat vb. gibi stres unsurlarının olmadığı bir ortamda- daha yapıcı, iyileştirici ve duygusal bir iletişimin sağlanması bibliyoterapi ile mümkün olabilir. Bu iletişim, öğretmeni de duygusal olarak doyuracak, öğrencilerine yardımcı olabildiğini görmesi ona bir başarı hissi yaşatacaktır.

İnsanın Anlam Arayışında Din Eğitiminin Vazifesi: Din eğitiminin, bilgi ve değer iletmenin yanı sıra insanın kurtuluşuna, hayatın anlamına ve tatmin eden bir yaşama dair açıklamaları sağlama vazifesi de din eğitiminde terapötik ve önleyici bir yaklaşımın yerini pekiştirmektedir.

Her insan hayatında krizler yaşar. Bu krizler kayıp krizleri, gelişimsel krizler, ilişki krizleri ve anlam krizleri olmak üzere dört başlık altında toplanabilir (Munzel, 1997: 42). Bunlar arasında en zorunun anlam krizleri olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde özellikle genç insanların, anlamla ilgili bir ümitsizlik, hayatın nedenini bulma konusunda bir başarısızlık, boşluk ve can sıkıntısı içinde baş gösteren varoluşsal bir vakum içinde buldukları ifade edilmektedir. Eski kuşaklar savaş, açlık gibi dışsal kriz durumları yaşamışlarken günümüz insanları

içsel problemlerden muzdariptirler ve bu durum, kimi zaman açlıktan ya da ertesi gece düşebilecek bir bombadan daha acı olabilmektedir (Thielicke, 1978: 457; akt. Munzel, 1997: 46).

Bu problemlerinin çözümünde din eğitiminin katkısı göz ardı edilemez. Varlığa ve hayatının anlamına dair sorulara cevap bulmada dinin sağladığı verileri kullanmak kaçınılmazdır. Çünkü bunlar, fizik ötesi ile ilgili sorularıdır ve bu sorulara cevap bulmada bilişsel ve duyuşsal olarak en tatmin edici cevapları din sağlayacaktır (Tosun, 2014: 96). O halde din eğitimi, dinin muhtevasını anlam arayışlarına yardımcı ve destek olacak şekilde uygun yöntemlerle öğrencilerle buluşturmak durumundadır. Nihai hedefi “kişinin kendi durumuyla ilgili edindiği bir açıklama” olarak ifade edebileceğimiz içgörü olan bibliyoterapi, bu buluşmanın gerçekleşmesinde din eğitimine yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Bibliyoterapinin “hayatın anlamı” noktasındaki katkısı genellikle benzer vurgulara sahip “logoterapi” yaklaşımıyla ilişkilendirilerek izah edilmektedir.

“İnsanın Anlam Arayışı” kitabının yazarı Victor Emil Frankl (1946), logoterapi olarak isimlendirdiği bu yaklaşım ile -bütün ihtiyaç ve ikilemlere rağmen- hayatın bir anlamının olduğunu farketmelerinde insanlara yardımcı olmayı amaçlamıştır (akt. Munzel, 1997: 46). Varoluşçu yönelimli bir psikoterapi olan logoterapinin özünde, insan varlığının anlamı sorunu vardır. Frankl’a göre insandaki temel güdüleyici güç, yaşamını anlamlı kılma veya bir anlam bulma çabasıdır. Bu çabası başarısızlıkla sonuçlanan kişide varoluşsal boşluk ortaya çıkar ve kişi, kendinin ve yaşamının yalnız, anlamsız ve boş olduğu hissine kapılır. O halde kendine özgü bir amaç, yaşamasını sağlayacak ve bulunduğu varoluşsal boşluğu dolduracak bir anlam bulmasını noktasında kişiye yardımcı olunmalıdır (Budak, 2000: 492).

“An Essay in Christian Anthropology” kitabında Frankl’ın logoterapisine değinen Helmut Thielicke ise (1963:457-472, akt. Munzel, 1997: 46) insanın anlam krizini sınır durumlar [grenzsituation] ve etik üzerinden açıklamaktadır. Etik sadece insanlar için geçerlidir çünkü sadece insan, kendini anlayıp kendisiyle karşılaşabilir, karar verip sorumluluk yüklenebilir. Thielicke’ye göre etik, özellikle uzlaşmaların yapılması gerektiğinde ve insanoğlu kendini sınır durumlar içinde bulduğuna gündeme gelir. Bu durumlar, ekstrem bir çatışmanın yaşandığı, etiğin teste tabi tutulduğu, gerçek sorulara sahip durumlardır. Thielicke’nin sınır durumlar kavramını kendisinden aldığı Karl Jaspers’a göre ölüm, hayatta kalma mücadelesi, ızdırıp ya da suçluluk gibi uç tecrübeler, insan varlığının kaçınılmaz durumlarıdır. Bu durumları

tecrübe edip doğru bir şekilde üstesinden gelmek, hayatın anlamını farketmek için bir fırsat sağlar (Salamun, 2006: 2). İnsan böyle durumlarda kendini kavrar, açık gözlerle sınır durumlarına girdikçe kendisi olur. Kişinin hayatını ne kadar idrak ettiği ne kadarına hâkim olduğu ya da ne kadar elinden kaçırdığı bu durumlarda belli olur. Ancak tecrübe etmesi zor olan bu sınır durumlarda insanlar genellikle suskunlaşır kendilerine dair bir şey anlatmaz, tecrübelerini dile getirmezler. Bu bastırma durumu, stres oluşturan tecrübelerin bilinç altına itilmesine sebep olup kişinin kendisini anlamasına engel teşkil eder. Sonucunda, kişilik gelişimini sınır tecrübeler boyunca koruyan algının ve öz-temsilin bozulması tehlikesi ortaya çıkar (Munzel, 1997: 47,165-166).

Logoterapi, bu noktada kitapların kurtarıcı ve terapötik etkisine başvurur. Kitap ve okuma tecrübesi, insanın anlam arayışında önemli yardımcı kaynaklar olarak görülürler. Kitaplar, aynı kaderi tecrübe etmiş insanların hikâyelerini sunarak sınır durumlarındaki insanlar için iyileştirici bir güç sağlarlar. Kader benzerliği, duygusal rahatlama sağlar ve insanın durumunu tekrar düşünmesine yardımcı olur. Sunulan metin, okuyucunun haliyle örtüşüyorsa ona derinden dokunur ve iyileştirir. Metin okuyucunun haliyle birebir örtüşmese dahi bir sınır durumuyla ilgili bilgi edinmiş olur. Kişinin başkasına ait bir hikâyeyi okurken kendisinin de anlatılabilir bir hikâyeye sahip olduğunu farketmesi öz-temsili muhafaza eden bir işleve sahiptir (Munzel, 1997: 46-49, 165-166, 195). Kendi hayatının da artısı, eksisi, hatası ve doğrusuyla anlatmaya değer kıymetli bir öyküyü barındırdığını ve kendisinin hayat hikâyesinin başkarakterini olduğunu idrak eden okuyucu, kendi öyküsünü güzelleştirme konusunda cesaret bulacaktır (Öner, 2007: 146- 149). Helmut Thielicke (1977:28-30, akt. Munzel, 1997: 155), sınır durumlardan bahsederken yaşadığı hastalık ve umutsuzluk durumlarında kendisine Kitabı Mukaddes'in Eyüp Kitabı bölümünün, Dostoyevski'nin Karamazov Kardeşler ve Bernanos'un "Bir Köy Papazının Günlüğü [Journal d'un curé de campagne]" gibi kitapların yardım ettiğini ve hayatla başa çıkmada kendisini desteklediklerini şöyle aktarmaktadır:

"(Kitaplar) bana yardım edip rahatlattılar. Böyle homopatik bir tedaviye ihtiyacım vardı. Bana yabancı ama aynı zamanda benzer birinin yaşadığı sıkıntı benim sıkıntımı hafifletti ve şu sözü doğruladı: Yaralar yaraları iyileştirmiş [Wunden müssen Wunden heilen].¹⁵ Bunun gibi bir iyileştirmeyi, bize en doğru anda gelen, zihnimizi sadece birkaç

¹⁵ Thielicke'nin "yaralar yaraları iyileştirir" ifadesini Munzel (1997: 155), ISO prensibiyle açıklamaktadır. Bu prensip, insanların 'kader ortaklıklarını' ifade eder. (ISO prensibi, Munzel'in müzik terapisinden aldığı bir kavramdır. 1948'de Altshuler tarafından dile getirilen bu prensipte, problemi olan kişinin ruh haliyle eşleşen bir müzik kullanılır. Daha sonra

dakika için dağıtmakla kalmayıp fakat aynı zamanda bizi kendimize getiren kitaplardan başka kim yapabilir ki? Belki bizim gibi bir insan... Ancak 'şeyler arasında' bu, ancak kitap olabilir".

Görüldüğü üzere bibliyoterapi ve logoterapi, anlam yolculuğunda kitabın insana yardımcı potansiyeline dikkat çekmektedirler. Thielicke'ye göre kitap, parçaları değil bütünü beslediği, merkezkaç değil merkeze çeken bir işlev gördüğü için iyileştiricidir (akt. Munzel, 1997: 49, 155,156). Hiç şüphesiz bu kitapların arasında İlahi Kitap'ın ve İlahi Kitap'tan beslenen metinlerin özel bir yeri olacaktır. İnsanı bu dünya ve öteki dünya gerçekliğinde ele alan İlâhî Kitap ve dinî metinler onun varlığının tüm parçalarını eksiksiz bir şekilde toparlayacaktır. Dinin özü olan Kutsal Kitaplar, sınır durumlarına ve bunlarla nasıl başa çıkılacağına dair zengin anlatılar içerirler.

Bibliyoterapötik bir yaklaşım insanın kendisiyle, başkalarıyla ve Yaraticıyla olan ilişkilerini anlaması, anlamlandırması ve iyileştirmesi noktasında bu metinlerden aktif bir şekilde istifade edilmesine imkân sağlamaktadır. Böylece öğrenci, sınır durumlarıyla başa çıkma konusunda ihtiyaç duyduğu açıklamalara ulaşacaktır. Bu yöntemin kullanıldığı din eğitimi dersleri ayrıca öğrenci için bir rahatlama ve zihinsel bir soluklanma [mental respite] sağlayacak ve zihni yeniden inşa ederek kişiliklerini dengeleyecektir (Munzel, 1997: 61, 62, 198).

Problem Durumlarını Dinî Öğrenme Süreçlerine Dönüştürme İmkânı:

Arno Schleyer (1990:156, akt. Munzel, 1997: 28) iyileşmenin, hastalıktan önceki hali yeniden oluşturmak olmadığını söyler. Ona göre iyileşme, eski olanı restore etmek değil, yeni bir hayatın başlangıcıdır. Kişi, hasta olarak yattığı yattığından öncekinden farklı bir insan olarak kalkar. O halde sınır tecrübelerinin bir örneği olan hastalık sürecinde "değişim" yaşatan bir öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Nitekim "değişim" öğrenme tanımlarında yer alan kilit bir kavramdır.

Hastalığın bir öğrenme fırsatı olduğuna dikkat çeken yazarlardan bir diğeri ise André Gide'dir. Gide (1963), "Günlük"te hastalıkların bize belli kapıları açabilecek anahtarlar olduğuna ve sadece hastalıkların açabileceği belli kapılar olduğuna inandığını söylemektedir. Tam bir sağlık durumu bizim bazı şeyleri anlamamıza engel olabilir. Hastalık ise bazı gerçekleri başkalarının etkisi altında kalmadan görmeyi, insanların yaşadıkları felaketler ile ilgili bir anlayış kazanmayı

dereceli olarak müzik, kişinin farklı bir ruh haline geçmesine yardımcı olacak şekilde değiştirilir (Heiderscheit ve Madson, 2015).

sağlar. Buradaki hastalık kelimesini problem, sıkıntı ve ıztırap durumlarının temsili olarak anlamamız da mümkündür. Zor tecrübeler, insan için önemli öğrenme süreçlerine dönüşebilmektedir.

“Sağlıklı olma” ve “iyi hal” gibi kavramlarla ilgili olarak son yıllarda farklı görüşler ortaya konmaktadır. Bu görüşlere göre sağlık, hastalığın olmaması hali değil, kişinin hastalık ve bozukluklarla yeterince başa çıkabilme becerisidir. Tıbbın tedavi planlarına bibliyoterapinin dahil edilmesinde önemli çalışmalar yapmış bir tıp tarihçisi olan Dietrich von Engelhardt’a göre (1977, akt. Munzel, 1997: 61) “*Başta çıkma*, yaşanan problem ve krizlere, mutlu ve pozitif (nötr olmayan) bir şekilde yaklaşma anlamına gelir. Hastalıkla başa çıkmak demek, hastalığı entegre etmek, anlamlandırmak ve kişinin hastalığı kendi hayatına ve ben-imagına dahil etmesi demektir.”

Bir teolog olan Dietrich Roessler (1977:213, akt. Munzel, 1997: 183) ise “Hayat Hikâyesinde Bir Kriz Olarak Hastalık [Krankheit als Krise der Lebensgeschichte]” isimli çalışmasında iyileşmeyi hastanın gerçekliğinin – farkında olduğu sınırlılıklara rağmen- yeniden inşa edildiği bir süreç olarak görür, ona göre terapi sonucunda iyileşmiş insan, artık başka bir insandır.

Bibliyoterapi, sınır tecrübeler olarak da ifade edilen ıztırap durumlarını dinî öğrenme süreçlerine dönüştürme imkanına sahiptir. Çünkü dinin muhtevasında, insanın ıztırap durumlarını anlamlandırması için açıklamalar ve bunlarla başa çıkma yolları yer almaktadır. Din eğitimcisi, bibliyoterapi yöntemiyle öğrencinin yaşadığı duygusal yükü hafifletirken bunu canlı bir dinî öğrenmeye dönüştürebilir. ıztırap durumları böylece iman, sabır, tevekkül, tevbe, dua, kader, Yaratıcıya güven gibi olguların tecrübe edildiği kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

Duygusal-Terapötik Öğrenme Tecrübelerinin Din Eğitimi İçin Önemi:

Duygusal tecrübeler, din eğitiminin göz ardı edilmemesi gereken bir boyutunu oluşturur. Cebeci’ye göre (1987:33) din eğitimi, akla ve mantığa hitap eden ikna edici açıklamalarla verilirken öğretimin duygusal tarafı ihmal edilmemelidir. “Duygulara dayanan dini kavramların benimsetilerek davranışla bütünleştirilmesi, temel dini bilgilerin akla ve mantığa dayandırılarak duygusal yaklaşımlarla verilmesi” ifadeleri, din eğitiminde duyguların dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dinin bazı temel kavramları duygusal bir öğrenme gerektirdiği gibi günümüz öğrenci profilinde de bu yönde bir tercihin olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Dinî veya kutsal olanla empati kurmanın kaçınılmaz bir şekilde

duygusal bağılılığı gerektirdiğini ifade eden Davie (2005:121), günümüzde gençlerin, tarihî gelenek veya didaktik öğretimi vurgulayan formatlardan ziyade duygusal ve deneyime dayalı durumları çekici bulduklarını aktarmaktadır.

İman, kader, sabır, tevekkül, sebat, af, tevbe, dua, hamd gibi temel dinî kavramların duygusal-terapötik bir öğrenme tecrübesini gerekli kıldığını söylemek mümkündür. Örneğin **iman**, dinin merkezinde bulunan ve dinî hayatın bütün yönlerinin bu merkeze göre anlam ve değer kazandığı bir olgudur (Sinanoğlu, 2000: 212). Kitabın ana gayesi insanları “gerçek müminler” derecesine ulaştırmaktır (Enfâl 8/4-74). Bu imanın bir gereği ve sonucu olarak insanın dünya hayatında bazı sıkıntılara göğüs germesi gerekir. “İnsanlar, ‘İnandık’ demekle imtihan edilmeden bırakılacaklarını mı zannederler?” (Ankebût 29/1) ayetinde ortaya konan bu hakikat, din eğitiminde öğretime yön vermesi gereken bir durum oluşturur. İmanın şartlarından olan **kaza** ve **kader** de terapötik bir bilgilendirme ve öğretime ihtiyaç hissettiren önemli diğer iki kavramdır.¹⁶ Öğrenci, hem mevcut durumu içinde kaderinin sonucunu tecrübe etmektedir hem de kaderinde olan bazı olaylar onu gelecekte beklemektedir. Öğrenciye mevcut durumunu ve problemini anlamlandırabilmesi için bir açıklama sağlamak ve ayrıca Yaraticısının onun hayatıyla ilgili takdir ettikleri için de onu ruhen hazırlamak din eğitiminin bir vazifesi olmalıdır ki bu durumda duyguları önemseyen terapötik ve önleyici bir yaklaşım gerekecektir. Sadece bilişsel seviyede kalan bir öğrenme, bu gibi temel kavramların bütüncül bir şekilde öğrenilmesi için yeterli değildir. Kendi hayatlarında Yaraticısının kendileri için takdir ettiği zor durumları tecrübe etmiş, bu kadere hüsnü kabul göstermiş, değiştirme ve iyileştirme gücüne ve iradesine sahip olduğu şeyleri ise değiştirmeyi ve iyileştirmeyi başarmış insanların hikâyelerinin ve bu süreçlerde yaşadıkları duygusal ve ruhsal tecrübelerin bibliyoterapi yönteminde kullanılan dinî ve edebi metinler yoluyla öğrenciye sunulması, öğrencinin bu kavramların hayattaki yansımalarını dolaylı bir şekilde tecrübe ederek duyuşsal bir öğrenme gerçekleştirmesini sağlayacak ve onu bu durumlara hazırlayacaktır.

Sabır, tevekkül, tevbe, affetme, dua gibi kavramlar da tecrübe etmesi zor süreçleri (sınır tecrübeleri) ifade ederler. Nasıl sabredileceği, tevbe edileceği, affedileceği ve dua edileceğinin örneklerini sunma ve bunların ne tür bir duygusal tecrübe içerdiğini öğretme noktasında bibliyoterapi, ümit vadeden bir yöntem olabilir.

¹⁶ Kader, “Allah’ın bütün nesne ve olayları ezelf ilmiyle bilip belirlemesi” kaza ise “Allah’ın nesne ve olaylara ilişkin ezelf planını gerçekleştirilmesi” anlamına gelir (Yavuz, 2001: 58).

Bu kavramlardan özellikle tevbenin üzerinde durmak gerekir. **Tevbe** hem önleyici hem terapötik güce sahip önemli bir din eğitimi kavramıdır. Tevbe sayesinde affedilme imkânına sahip olduğunu bilmesi, insanın psikolojik iyi halini muhafaza etmesini sağlar. Suçunun (günahının) onu Yaratıcı ile iletişime geçmekten alıkoymayacağı gerçeğini idrak ederek özsaygısını tekrar kazanır. Yaratıcı'nın inayetinin bilinmesi, en umutsuz durumlarda dahi karar verme ve sorumluluk yüklenme konusunda insana cesaret verecektir. Hata eden kullar için tövbe kapısının açık tutulduğunu bildiren ve her zaman ümitvâr olmayı tavsiye eden Kur'ân ayetleri, suçluluk ve günah psikolojisinden kaynaklanan korku, ümitsizlik, gerilim ve endişe gibi çözüme kavuşturulmadığında kimi zaman intihara kadar sürükleyebilen psikolojik rahatsızlık ve bunalımlar için terapötik ve önleyici bilgiler sunmaktadırlar (Yerinde, 2010: 129). Din eğitimcisi, kişiliği zedeleyen hata, suç, günah gibi deformasyonların önlenebileceğini, gerçekleşmiş olması durumunda da bunların telafisi ve tedavisi için bir yol olduğunu öğrenciye göstermeye çalışmalıdır. Tevbe, kişilik bozukluklarına yol açabilecek kendinden nefret etme, kendine işkence etme gibi durumlara girilmesini engelleyen, iyileşme ve çözüm sağlayan pozitif bir yoldur. Böylece kişi, kendisini Yaratıcının düzeni içerisinde yeniden konumlandırabilir. Munzel'e göre dini metinlerde "iyileşme" ve "günahların affının" yan yana geçmesi, insanın sağlıklı ve dengede kalmasında tevbenin önemini hatırlatır gibidir (Munzel, 1997: 48-49, 131-132, 154).

Duâ, din eğitiminde terapötik bir yaklaşımın imkanından bahsederken ele alınması gereken önemli kavramlardan biridir. Çünkü dua, insanın yaşadığı zorluklarla doğrudan ilintili bir kategoridir. Kur'ân-ı Kerîm ve Sünnet daha önce yaşayan müminlerin zorluklardan kurtulmak için yaptıkları duaların örneklerini vermekte hem de bu durumlarda yapılacak yeni dualar öğretmektedir. İslam alimleri, hadislerle dayanarak "en faydalı ilaç duadır" anlayışını ilke edinmişlerdir. İslam geleneğinde dua, belanın düşmanı, henüz gelmemişse önleyicisi, gelmişse hafifleticisi olarak görülür ve müminin silahı olarak kabul edilir (Canan, 2014: 11/332). Kur'ân-ı Kerîm, duanın teskin edici ve iyileştirici özelliğini Peygamber (a.s)'in örneğinde sunmaktadır: "(...) ve onlar için dua et. Çünkü senin duan onlar için sükûnettir (onları yatıştırır). Allah işitendir, bilendir." (9/103).

İslam literatüründe duanın konumuz açısından önemli bir hususiyeti daha vardır. Dua, insanın hangi halde bulunursa bulunsun yapabileceği bir çağrıdır. İnsan,

en aciz ve güçsüz durumda dahi hem kendi hem başkası için dua edebilir. Dua, değiştirme etkisi olan güçlü bir sözdür. Etkili bir silaha yani duaya sahip olduğunu bilmesi kişinin kendine olan güvenini yitirmemesi açısından önemlidir. Peygamber (a.s), zor durumda olan mazlumların dualarının daha güçlü ve makbul olduğunu ifade etmiştir (Ebû Dâvûd, “Salat” 364; Tirmizî, “Birr” 7, “Daavât” 139; İbn Mâce, “Duâ” 11, akt. Canan, t.y.: 5/502). Öte yandan insan, kendisi ne kadar zorluk içinde olsa dahi duası ile diğer insanlara yardım edebilme imkânına sahiptir. Bu hakikati bilmesinin onun üzerinde iyileştirici bir etkisi olacaktır. Yalom (2002: 33-35), insanların işe yaradıklarını hissetmek istediklerini, bu yüzden bir kişiye yardım etmenin en iyi yolunun onun başkalarına yardım etmesine izin vermek olduğunu söylemiştir. Dua, başkasına yardım etme imkânına her daim sahip olduğunu inanan insana hatırlatan önemli bir dinî kavramdır.

Duanın bibliyoterapi uygulamasındaki önemine dikkat çeken Munzel’e göre (1997: 143-144) Kutsal Metinler’deki yakarış [klagelieder] bölümleri, kişinin kaygıyla başa çıkmasında en verimli metinlerdir. Bu metinler, insanın Tanrı’ya olan inancının ifadesidirler. İnancın bu şekilde ifadesi, yakarıшта yer alan şikâyeti de meşru hale getirmektedir. Kutsal Kitaplardaki dualar, varlıklarını tehdit eden korku, umutsuzluk ve ızdırap durumlarında insanların neden kendilerini ifade etmeye ihtiyaç duyduklarını göstermekte ve bu durumlarda söylenecek sözleri öğretmektedir. Öğrencilerin Kutsal Metinlerdeki dua ve yakarış metinlerini öğrenmeleri, Tanrı’nın acı çekenlerin yakarışlarını duyup onları rahatlattığını, inananlara çok yakın olduğunu ve varlığıyla onları korkudan emin kıldığını tecrübe etmeleri için önemlidir.

Bibliyoterapi, sunduğu hikâyelerle bu süreçleri yaşayan öğrenciler için bir ‘iyileştirici ve teskin edici’ vazifesi görürken, gelecekte karşılaşılabilecek durumlar için de ellerine ‘hazır reçeteler’ vererek bunların ciddi psikolojik problemlere dönüşmemesi için ‘önleyici’ bir işlev görebilir. Örneğin sevdiği bir yakını kaybeden öğrenci için aynı acıyı yaşamış bir kitap karakterinin bu durumda yaptığı bir duâ elinden tutan bir işlev görecektir. Peygamber (a.s)’ın Hüzün Senesi olarak isimlendirilen dönemde yaşadıklarının ve Yaratıcının onu Miraç ile teselli ettiğinin hikâyesini okuyan öğrenci için Peygamber (a.s)’ın acısı ile özdeşleşmiş olmak, teskin edici bir etkiye sahip olacaktır.

Duayla birlikte **hamd** metinlerinin de bibliyoterapi için özel önemi vardır. Zikir, şükür ve dua unsurlarını ihtiva eden ve tıpkı besmele gibi Müslüman’ın hayatında

önemli bir yer tutan hamd etmenin (Topaloğlu, 1997: 444) insan psikolojisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu söylemek mümkündür. İlahi Kitap'ın evvelinde yer alan Fatıha suresinin bu kelime ile başlaması hamdin müminin hayatındaki büyük yerini ortaya koyan bir delildir. Hayatındaki olumsuzlukları ve sahip olmadıklarını görmeye yatkın insan için hamd, hayatının olumlu taraflarını görmesini sağlayan ve sahip olduğu kıymetli şeyleri hatırlatan bir güce sahiptir. Munzel'e göre yaratıcıya verilen sözü, hayatın kıymetini ve güzelliğini hatırlatan sözleri içeren hamd (1997: 144), kıymetli bir hayatın neşesinin dilidir ve bu yüzden ruhu iyileştirici bir etkiye sahiptir.

Bu bölümde farklı başlıklar altında ele almaya çalıştığımız durumlar, din eğitiminin hedeflerinde ve buna bağlı olarak kullandığı yöntemlerde terapötik bir yaklaşımın yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böyle bir yaklaşımın tatbikinde öğretmenin rolünün de ele alınması gerekmektedir. İyileştirici müdahalenin dinin muhtevasında ve yönteminde yer alması, zorunlu olarak din eğitimcisine de bu konuda bir görev yükler.

3.2.3. Bilginin İyileştirici Özelliği ve Öğretmenin İyileştirici Bilgideki Rehberliği

İslam geleneğinde cehalet yani bilgisizlik bir hastalık olarak kabul edilir. Bilgi ise cehalet hastalığını iyileştiren bir ilaçtır. İnsan bilgiye istidatlı ancak bilgiden yoksun olarak yaratılır. Yaratılışında bil kuvve âlim, bilfiil cahildir. Ancak bu durum bir hastalık olarak nitelendirilmez. Hastalık olarak görülen cehalet, nefse sonradan eklenen cehalettir. Bu cehalet, insanın doğru ve hakiki bilgileri değil, yanlış ve batıl düşünceleri edinmesi ve bunların nefiste bir inanca dönüşmesiyle meydana gelir. İbn Sinâ, hakiki bilgiyi ortaya koyarak nefsi cehalet hastalığından kurtarmayı ve iyileştirmeyi hedeflediği için eserine eş-Şifâ ismini vermiştir. Hastalığı bedensel ve ruhsal olarak ikiye ayıran ve tıbbın dışında kalan alanlarla ilgili yazdığı felsefi eseri için bu ismi seçen İbn Sinâ, cehâleti ruhsal hastalıklar içerisinde değerlendirmiştir (Alper, 2017: 11)

İnsanın bu dünyadaki hayatını yolculuğa çıkan kişinin durumuna benzeten İhvân-ı Safa'ya göre bu yolcuya üç şey gereklidir: rehber, rızık ve binit. Rehber insanı terbiye eden, hakiki ilimleri öğreten ve onu yetiştiren öğretmendir. Azık, nefsin gıdası olan bilgi ve hikmettir, binit ise Allah'a giden yolda kişinin salih amelleridir. İhvân-ı Safâ ilmin insan için önemiyle ilgili olarak Risaleler'inde ayrıca Lokman el-

Hakîm'in "Allah, yağmur taneleriyle ölü toprağa hayat verdiği gibi ilmin nuruyla da ölü kalplere hayat verir" sözünü aktarmaktadır (Koç, 2016:97,106). Gazâlî'ye göre ilim kalbin bir ibadetidir ve bütün kötü huylar ancak ilim ve amel ilacıyla tedavi edilebilir. Çünkü kalbe tesir eden ilim onun temizlenmesini sağlar. İlme dayanan amel (davranışlar) ise insanın hakikate vasil olmasına ve nefsinin kemale ermesine vesiledir (Çelikel, 2016: 296, 305).

Görüldüğü üzere İslam literatüründe bilgi, insanın iyi hali için olmazsa olmaz bir şarttır, ruhun gıdasıdır. Çünkü cehalet yani bilgi eksikliği hakikati görmeye manidir. Hakikî bilginin yer almadığı kalbi vesvese ve vehimler doldurur. Bunlar nedeniyle meselelerdeki hakikati göremeyen insanı ise dünya ve ahirette sıkıntılar beklemektedir. Bu yüzden bilgiye sahip olanla olmayan eşit değildir (bkz. Zümer 39:9). Ancak bilgi sadece öğrenilecek bir şey değildir. İhvân-ı Safâ'ya göre öğrencinin zihnini sadece bilgiyle doldurmak, eğitim açısından hiçbirşey ifade etmez. Asıl gaye, öğrenilen bilgiler vasıtasıyla akıl, düşünme, muhakeme ve muhasebe gibi melekelerin gelişmesini ve bilginin tutum ve davranışlara tesir etmesini sağlamaktır (Koç, 2016:107). İlmin insan için değiştirici bir işlev görmesinin önemine Mâverdî de dikkat çeker. Ona göre ilmin önemi, insanın yaşamındaki etkin rolünde ve insanı dünya ve ahiret mutluluğuna ulaştırmasında ortaya çıkmaktadır (Kaya: 2016: 229). Bu değiştirici işlevin bir veçhesi olarak İmam Şafî'nin "Hiçbir vakit yoktur ki ilim mütalaası, hüznün ve kederi yok etmesin. İlmî mütalaa, kalbin en ince ve en gizli noktalarını harekete geçirir, insanda yüce duygular uyandırır" ifadesi ise bilgi edinme sürecinin terapötik potansiyelini ifade etmektedir.¹⁷

Peygamber (a.s)'ın "Allah'ım işe yaramayan bilgiden sana sığınırım" (Tirmizî, "Daavat", 69; Nesâî, "İstiâze" 2, akt. Canan, t.y.: 6/101) duası ve "Kişinin kendisini ilgilendirmeyen şeyleri terketmesi onun Müslümanlığının güzelliğindedir" (Tirmizî, "Zühd", 11, akt. Canan, t.y.: 16/340) hadisi, bilgi edinimiyle ilgili bazı ilkeler sunmaktadır: kişinin faydasına olmayan bilgiler de vardır, her bilgi herkes için aynı derecede faydalı değildir ve faydasız bilgiyi terki kişinin hayatını iyileştiren bir etkiye sahiptir. İhvân-ı Safâ'ya göre her insanın her ilmi öğrenmesi gerekli değildir. İlimlerin en uygunu herkesin kendi cehaletini giderecek olanıdır ki bunun için çaba göstermek bir vecibedir (Koç, 2016:102). Bu anlayış kişiye faydalı ve uygun olan bilgiyi kimin tespit edeceği ve bilgilerin melekeye dönüşmesini kimin sağlayacağı soruları gündeme getirir ki eğitim ortamlarında bunun cevabı öğretmendir.

¹⁷ Yılmaz'ın (2014) bibliyoterapiyi "bilgi ile iyileşme" olarak Türkçeleştirmeyi tercih etmesi de bu noktada önemlidir.

Öğrencisini iyi tanıyan öğretmen, öğrenciyi ihtiyacı olan bilgilerle öncelik sırasına göre karşılaştırmada kilit vazife üstlenir. Bilgiyi, kitaptan doğrudan öğrenmek de mümkündür ancak öğretmen vasıtasıyla bilgi -ihtiyaç duyulan zamanda ihtiyaç duyulan miktarda- sunulduğunda iyileştirici bir özellik kazanır. Bu, uygun ilacın uygun dozda verilmesine benzemektedir. Zernûci, öğretmen tarafından seçilen bilginin güzelliğine -Musab b. Umeyr (r.a)'a atfedilen bir sözle- şöyle dikkat çekmektedir: “İlmin en güzeli hocanın ağzından alınan bilgidir. Çünkü onlar, okuduklarının ve duyduklarının en güzelini muhafaza ederler. Muhafaza ettiklerinin en güzelini de anlatırlar” (akt. Bayraktar, 1987: 276).

İlmi bizzat hocadan almak, İslam eğitim geleneğinde önemli bir ilkedir. İnsanoğlu dünyaya bilgisiz geldiğinden her şeyi bir bilenden bizzat ya da dolaylı olarak öğrenir. Bu itibarla öğrenci bir öğretmene muhtaçtır. Öğrencinin ilmi tek başına edinmesi hoş karşılanmamış ve musibetin en büyüğünün sayfaları hoca edinmek olduğu dile getirilmiştir. İmam Şafii'nin ilmi kitap sayfalarından alıp öğrenen kimsenin ahkamı öğrenmekten mahkûm kalacağını ifade ettiği rivayet edilmektedir (Bayraktar, 1987: 276; Taştekin, 2016: 473).

İbn Sinâ'nın ferdi farklılıklar ve ihtiyaçlar bağlamında ortaya koyduğu düşünceleri de öğretmenin öğrenme sürecindeki kritik rolü bağlamında yorumlamak mümkündür. Ona göre insan, ferdi farklılıklarla orantılı olarak çeşitli ihtiyaçlar içindedir. Bu ihtiyaçları kendi kendine gerçekleştirme konusunda yetersiz olduğu için çevresinde bulunan, kendisinden farklı özellikler gösteren kişilere ihtiyaç duyar. Çünkü bir şeyin ayırıcı nitelikleri, ancak dışarıdan kendisine yapılan katkılarla ortaya çıkar. Gelişme, iki değişik niteliğin bir araya geldiği mürekkep varlıklarda söz konusudur. Örneğin gemi, gemi olabilmek için kaptana ihtiyaç duyar ve ondaki gemilik vasfı ancak bir kaptanla mana ifade eder (Dodurgalı, 2016: 189-190). Buradan yola çıkarak denebilir ki öğrencideki öğrencilik vasfı, bir öğretmenle mana ifade eder.

Öğretmenin rehberliği, hiç şüphesiz hem eğitimin hem din eğitiminin tamamlayıcı bir parçasıdır. Farâbi'nin eğitim kavramını betimlerken kullandığı kelimeler arasında te'dib (disiplin), takvim (düzeltme, değerlendirme), ta'lim (öğretim) irtiyad (egzersiz veya öğrenme) ve terbiyenin (yetiştirme veya eğitim) yanı sıra rehberlik anlamına gelen “tasdid” kavramı da yer almaktadır. Eğitimin temel hedefini insanı yetkinleştirmek ve mutluluğa ulaştırmak olarak ifade eden Farabî'ye göre her insan, mutluluğun ne olduğunu ve bu konuda neler yapması gerektiğini

kendi başına bilemez. Bu yüzden mutluluğun ne olduğunu öğretecek bir öğretmene ve rehberine ihtiyacı vardır (Dam, 2016: 55,58). Bayraktar (1987:3), terbiyeyi bir rehberlik olarak tanımlamaktadır: “Eğitim, bilenin bilmeyene doğru yolu göstermesi, onun elinden tutmasıdır”. Çünkü insanoğlu yabancı bir durumla karşılaştığında veya bir problem yaşadığında bir başkasının yardım, öğüt ve tesellisine her daim ihtiyaç duymuştur.

Günümüzde rehberlik için “ferdin topyekûn gelişimine yardım faaliyeti”, “ferdin müstakil hareket edebilen bir kimse haline gelmesi için yapılan yardım” tanımları yapılmaktadır. Bu yardımın, problemini çözmek suretiyle değil, karşılaştığı güçlüğü nasıl yeneceği hususunda öğrenciye yol göstermek, ona bu güçlüğü aşacak bilgiler vermek ile yapılacağına dikkat çekilmektedir. Bayraktar (1987: 232- 237) öğretmenin rehberliğini dört başlık altında incelemektedir: Öğrencilerin maddî-manevî problemleri ile ilgilenmek suretiyle yapılan rehberlik; fakir, zayıf, engelli, geriden gelen, akranları tarafından kabul görmeyen, cesaretsiz, özgüveni eksik vb. öğrencilerle özel olarak ilgilenmek suretiyle yapılan rehberlik; öğrencileri istikbale hazırlamak suretiyle yapılan rehberlik; öğrencileri kabiliyetlerine uygun mesleklere yönlendirmek suretiyle yapılan rehberlik. Görüldüğü üzere ilk iki grupta “şimdi ve burada” yaşanan problemlerle ilgili iyileştirici bir rehberlik yer alırken, son iki grupta geleceğe yönelik (önleyici) bir rehberlik yer almaktadır. Bayraktar’a göre öğretmenin mahareti normal düzeydeki öğrencilerle değil problem yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği eğitim ve rehberlikte ortaya çıkar. Örneğin engelli bir öğrencinin bu halini ortadan kaldırmak öğretmenin elinde değildir. Fakat engelin öğrencinin ruhunda yarattığı acıları hafifletmek, onu hayata bağlamak, durumuyla ilgili ona dinî açıklamalar sağlamak, beceri ve yeteneklerini keşfedip ortaya çıkarmak ve arkadaşlarının onunla empati kurmasını sağlamak, elindedir.

Peygamber (a.s), Sahabe (r.a)’a muhabbet göstermiş, onların maddi manevi dertleri ile ilgilenmiştir. Suffe’de kalan öğrencilere ise bizzat ihtimam göstermiş onların her türlü problemini gidermeye çalışmıştır. İslam alimleri de aynı yolu takip etmişlerdir. Ebû Hanîfe’nin talebelerine ve ailelerine maddi yardımda bulunup geçim sıkıntılarını gidermeye çalıştığı, ilim yolculuğuna çıkan talebesine ve geride bıraktıklarına yardım ettiği rivayet edilmiş hatta kendisine talebe olanın zenginleştiği meşhur olmuştur (Bayraktar, 1987: 233-234). Bu misaller, öğretmenin öğrencinin problem ne ise ona çözüm bulmaya çalışması gerektiğinin örnekleridir. Öğretmen, her hal ve vaziyette öğrencisinin ruhunu inşaa etmeye çalışan kişidir. Topçu

(2017:53), ruhlar sanatkârı olarak tarif ettiği muallimin bu vazifesini “(...) gençlerin maneviyetini, itiyatlarının kuruluşunu, ihtiraslarının ateşlenmesini, on on-beş yıllık bütün gençlik devresi içinde kendilerine emanet ettiğimiz muallimlerden başka hangi sınıf insan, cemiyetin ideal hayatının, rûhi idaresinin sahibi sayılır?” sözleriyle ifade etmektedir. Topçu, öğretmenin ruhu inşaa ve iyileştirmedeki vazifesini mektebe de hamletmektedir. Ona göre mektep, öğrenme ve öğretmenin ızdırap vesilesiyle gerçekleştiği bir yerdir:

“Varlığımıza en yakından hitap eden dil, bize en mahrem muallim ızdıraptır. “Iztırap çekmeyen hiçbir şey bilmediği” hakikatini aydınlatan hadiseler, her günkü hadiselerdir. (...) “gerçek mektepte muallimle talebe, ızdırap çekerek öğretmeğe ve ızdırapla öğrenmeğe muhtaçtırlar.” Ders, bu tadına doyumaz ızdırabın sahnesidir.” (Topçu, 2017: 53)

İslam eğitim literatüründe sadece öğretmen değil, öğrenci de hocasının hüznünü gideren bir unsur olarak belirlemektedir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimin iki taraf için de sahip olduğu terapötik etki, Ebû Hanîfe'nin şu sözünde ifade bulmuştur: “sizler benim kalbimin sevinci, hüznümün tesellisiniz” (Bayraktar, 1987: 238).

Kişinin dünya ve ahiret saadetini temin eden bilginin iyileştirici özelliği, öğretmenin bilginin bu iyileştirici vasfı kazanmasındaki rolü ve bu bilgi ile problemlerin çözümündeki rehberliği, din eğitiminde terapötik bir yöntem yaklaşımının dikkate alınması düşüncesini destekleyen bir durum oluşturmaktadır. Yaşadığımız çağda insanın maddi değil daha çok manevi, ruhsal, psikolojik problemlerle karşı karşıya olması ise böyle bir yaklaşımın din eğitiminin acil gündem maddelerinden olmasını gerektirmektedir. Kitap ve öğretmeni çocuğun probleminin çözümü noktasında bir araya getirerek bu ikisinin gücünü birleştiren bir yöntem olan bibliyoterapi, zikredilen rehberlikte öğretmene yardımcı olma potansiyeline sahiptir.¹⁸ Öğrenciyi problemine uygun kitapla buluşturan, bu nedenle hem öğrenciyi hem kitabı iyi tanıması gereken öğretmen, bibliyoterapide kilit bir rol üstlenmektedir. Bibliyoterapi sürecinde kitapla kurulan dinamik ilişki böylece öğretmenle öğrenci arasında da kurulmuş olmakta ve kitaptan terapötik tesirin elde edilmesinde öğretmenin rehberliği, yadsınamaz bir şekilde önemli olmaktadır.

¹⁸ Kitap ve öğretmenin bir araya geldiği bir yöntemin İslam eğitimi için önemini Ökten'in sözlerinde de görmek mümkündür: “Bir medeniyet krizi yaşıyoruz. Bizim kadim medeniyetimizin temelinde bir kitap ve bir insan var: Kitap Kur'an, insan da peygamber. Bu iki ögeyle bizim medeniyetimiz kuruluyor. Bu medeniyet kriziyle beraber bu iki öge fiilen hayatımızdan geri plana çekiliyor. Tabi kitap ve insan, onu birbirinden hiç ayırmıyorum ben. Bir kitap ve bir insan, bu çok önemli. Bu ikisinin birlikteliğinden yeni bir medeniyet yorumu yeniden çıkacak. Bir iz düşün çıkacak yeniden.” (Ökten, 2016:31).

Peygamber (a.s)'in bir öğretmen olarak ortaya koyduğu örnek, bibliyoterapötik bir öğretme yaklaşımında din eğitimcisine rehberlik edecek hususlar barındırmaktadır. Nitekim kendisini bize muallim olarak tanıtan Peygamber (a.s), (İbn Mâce, "Mukaddime", 17) müminlerin İlahî Kitap ile kurdukları dinamik ilişkiyi tesis eden bir vazife üstlenmiştir. Bibliyoterapi uygulayıcısının rolü, Peygamber (a.s)'in vazifesine benzerlik göstermektedir. Peygamber (a.s)'in din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasına rehberlik edecek vazifesini belli başlıklar altında ele almak mümkündür. Peygamber (a.s)'in kitabın "okuyucusu" olarak vazifesi, usve sıfatı ve tezkiye görevi ve problem durumlarında Sahabe (r.a)'a yaklaşımı bu başlıkları oluşturmaktadır.

Peygamber (a.s)' in "Okuma" Vazifesi: Bibliyoterapi uygulamasında öğretmen kimi zaman öğrencilerin kitabı sessiz okumalarına rehberlik etmekte kimi zaman da kitabı onlara sesli bir şekilde okumaktadır. Peygamber (a.s)'in Kitap'ın okuyucusu olarak ortaya koyduğu vazife bibliyoterapiye canlı bir resim sunmaktadır.

Muhammed (a.s)'ı peygamberlikle vazifelendiren ilk vahyin "oku" emriyle gelmiş olması, onun okuma vazifesinin en açık delilidir. Ayasbeyoğlu (1991: 66) buradaki "oku" emrinden "söylenileni ve söylenecek olanı, söylenildiği gibi tekrarla" manasının anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Ancak okuma fiilinin içeriği, ilerleyen zamanlarda kitaptan okumayı da kapsayacaktır. Nitekim Alak suresinin inen ilk beş ayetinde "kalemle bildiren (öğreten)" ifadesi de yer almaktadır.

Şeyh Sâdi, Bostan'ında: "Yetîmi ki nâhande Kur'an dürüst, Kütübhâne-i heft millet bişüst." (Öyle bir yetimdir ki, Kur'ân-ı mushaftan okumadığı halde, yedi milletin kütüphanesini silip süpürmüştür) derken okumayı kitaptan yapmamış olsa da Peygamber (a.s)'in "okuma" vazifesinin azametini ve insanlık tarihine tesirini ima etmektedir. Bu ifadeler aynı zamanda "okuma" eyleminin esnekliğine ve çeşitliliğine delalet eder. Nitekim hem Arapça'da hem Türkçe'de okumak (kıraat), kitapsız, yazısız veya ezberden de olabilmektedir (Ayasbeyoğlu, 1991: 66).

Peygamber (a.s) bir hadislerinde her peygambere farklı mucizeler verildiğini kendisine verilen mucizenin ise bizzat vahyin kendisi olduğunu bildirmektedir (Buhârî, "Fezâilu'l-Kur'ân" 1, "İ'tisam", 1; Müslim, "İman", 239, 152; akt. Canan, 2014: 12/388). Bu mucizenin ismi ise çok okunan anlamını da ihtiva eden Kur'ân-ı Kerim'dir. Bu isim, bir okuyucu ve bir dinleyici olmak üzere en az iki kişilik bir eylemi

çağrıştırılmaktadır. Peygamber (a.s), İlâhî Kitabı evvela Cebrâil'den semâ üsulüyle dinleyerek öğrenmiş arz metoduyla da ona okumuştur. O da sahabeye okuyarak öğretmiş, sahabe de ondan dinleyerek öğrenmiştir (Birişik, 2002a: 431). Bu durum, son İlâhî Kitabın inişinde dinleme unsurunun önemini vurguladığı gibi Kitap'ı dinleyicilere okuyan kişi olarak Peygamber (a.s)'ın nüzul sürecindeki vazifesinin önemini de ortaya koymaktadır.

Nüzul sürecinin birinci aşamasını Peygamber (a.s)'ın "okunan" vahyi "dinlemesini" oluşturmaktadır. "(Ey Muhammed!) Bunu (bildirdiklerimizi), biz sana âyetlerden ve hikmet dolu Kur'ân'dan okuyoruz." (3/58). "Şüphesiz onu toplamak ve okumak bize aittir. O halde, biz onu okuduğumuz zaman onun okunuşuna uy. Sonra onu açıklamak da bize aittir." (75/17-19). "Sana Kur'ân'ı okutacağız ve sen onu unutmayacaksın." (87/6) ayetleri "okunan" vahyi dinlemesinin önemine işaret etmektedir. Peygamber (a.s), "Sana vahyedilmesi tamamlanmadan önce Kur'ân'ı okumakta acele etme. "Rabbim! İlmimi arttır" de" (20/114) ayeti ile de "dinleme" tamamlanmadan "okumaya" geçmemesi konusunda onu uyarmaktadır.

Vahiy sürecinin ikinci aşamasını ise Peygamber (a.s)'ın Kur'ân ayetlerini sahabeye "okuması" oluşturur. Peygamber (a.s)'ın vazifesini tanımlayan ayetlerin hemen hemen hepsinde "okuma" fiili yer almaktadır. Nitekim Peygamber (a.s) "Rabbimiz! İçlerinden onlara bir peygamber gönder; onlara âyetlerini okusun, kitabı ve hikmeti öğretsin ve onları her kötülükten arındırsın. (...)" (2/129) ifadeleriyle Rabbine niyaz eden İbrahim (a.s)'ın kabul edilmiş duasıdır. Allah'u Teâla farklı ayetlerde Peygamber (a.s)'ın vazifesinin çerçevesini "insanlara ayetleri okumak", "onları arındırmak" ve "Kitap ve Hikmet'i öğretmek" olarak çizmekte (2/151; 3/164; 62/2) ve Kitap'tan kendisine vahyolunanı insanlara "okumasını" ona (a.s) emretmektedir (bkz. 29/45; 17/106). "Okuma" vazifesi, Peygamber (a.s)'ın diliyle de teyit edilir: "De ki: (...) Yine bana, 141vliyaya141i141dan olmam ve Kur'ân'ı okumam emredildi (...)" (27/91). Kur'ân-ı Kerîm, daha önce kendilerine Kitap verildiği halde onu insanlara açıklamayıp gizleyenleri yermekte (3/187) ve Peygamber (a.s)'ı da onların gizlediklerini açıklayan, Allah'tan gelen bir nur olan apaçık Kitap'ı onlara "okuyan" bir elçi olarak övmektedir (5/15). Hadis-i şeriflerde de Cenab-ı Hakk'ın, Kur'ân-ı Kerîm'i güzel bir sesle açıktan okuyan bir peygambere kulak verdiği kadar hiçbir şeye kulak vermediği ifade edilerek Kitap'ı okuma vazifesini yerine getiren bir elçiden Allâh-u Teâla'nın hoşnutluğu ifade edilmektedir (bkz. Buhârî, "Tevhid", 32,

52, “Fedâilu’l-Kur’ân”, 19; Müslim, “Musafirîn”, 232, 233, 234; Ebû Dâvûd, “Vitr”, 20; Tirmizî, “Sevâbu’l Kur’ân” 17; Nesâî, “İftitâh”, 83; İbn Mâce, “İkâmet”, 176; akt. Canan, 2014: 3/231)

Peygamber (a.s)’ın Kitap’ı “okuma” vazifesinin üzerinde bu denli durulduğu gibi müminlere de vazifelerinin Kitap’ı okuyan Peygamberi “dinlemek” olduğu hatırlatılmaktadır: “Kur’ân okunduğu zaman ona kulak verip dinleyin ve susun ki size merhamet edilsin.” (7/204, ayrıca bkz. 50/37). Peygamber (a.s), Sahabe (r.a)’a İlahi Kitap’ı okuduğu gibi kimi zaman kendisine okumalarını da isteyerek İlâhî Kitap aracılığıyla sahabeye kurduğu dinamik ilişkiyi güçlendirmiştir. İbn Mes’ud (r.a)’dan aktarılan şu rivayet buna işaret etmektedir:

“Rasulullah (a.s) bana: “Kur’ân’ı bana oku!” dedi. Ben (hayretle): “Sana indirilmiş bulunan Kur’ân’ı mı sana okuyayım?” diye sordum. Bana; “Evet, ben onu kendimden başkasından dinlemeyi de seviyorum!” dedi (...).” (Buhârî, “Fedailu’l-Kur’ân”, 32, 33, 35; Müslim, “Musafirîn”, 247; Tirmizî, “Tefsir”, Nisa; Ebû Dâvûd, “İlm”, 13; akt. Canan, 2014: 4/447)

Peygamber (a.s)’ın inen ayetlerle ilgili sahabeye yaptığı açıklamalar, sorduğu sorular ve yaptığı teşbihler de Kitap-Peygamber-İnanan dinamik ilişkisinin canlılığını göstermektedir. Gelen rivayet, Peygamber (a.s)’ın İlâhî Kitap ile okuyucu arasında aktif bir diyalogun oluşmasındaki büyük payını gösteren örneklerden sadece biridir:

“Ebû Hureyre (r.a.) anlatıyor: Resulullah (a.s) buyurdular ki: “Sizden *Vettini ve’zzeytuni* suresini okuyup son ayeti olan: “Allah hakimlerin hâkimi değil mi?” (8. Ayet) ayetine gelince: “Evet, ben buna şehadet edenlerdenim” desin. Kim de *La uksimu biyevmi’l-kıyame*’yi okuyup son ayeti olan “(Bütün bunları yapan Allah) ölüleri tekrar diriltmeye kadir değil midir?” (Kıyamet 40) ayetine gelirse: “Rabbimizin izzetine andolsun evet!” desin. Kim de Mürselat süresini okuyup en sondaki, “Artık bundan sonra hangi söze inanacak onlar?” (50. Ayet) ayetini tamamlarsa “Allahu Teala’ya inandık” desin.” (Ebû Dâvûd, “Salat”, 154; Tirmizî, “Tefsir”, Tin; akt. Canan, 2014: 4/450).

Peygamber (a.s), Yâsin suresini Kur’ân-ı Kerîm’in kalbi olarak nitelemiş (Tirmizî, “Sevâbu’l-Kur’ân”, 7, akt. Canan, t.y.: 3/93), İhlas suresinin Kur’ân’ın üçte birine denk olduğunu söylemiş (Buhârî, “Fedâilu’l-Kur’ân” 13, “Tevhîd”, 1; Müslim, “Müsâfirîn” 259; Tirmizî, “Sevâbu’l-Kur’ân” 11; akt. Canan, t.y.: 3/306) Ayetu’l-Kürsî’yi (2/255) ise Kur’ân âyetlerinin şahı olarak tanıtmıştır (Tirmizî, “Sevâbu’l-Kur’ân”, 2: akt. Canan, t.y.: 2/223). “Kur’ân-ı Kerîm’i sesinizle güzelleştiriniz/süsleyiniz” hadisiyle ise okuyucunun Kur’ân-ı Kerîm’e sesiyle estetik bir şekilde iştirakini telkin etmiştir (Ebû Dâvûd, “Salat”, 355; Nesâî, “Salat”, 83; İbn Mâce, “İkamet” 176; akt. Canan, t.y.: 3/323). Peygamber (a.s)’ın bu açıklamalarının hem sahabenin bu

ayetler üzerinde tefekkür etmesini teşvik ettiğini hem de İlahi Kitap ile ünsiyetlerini arttırarak aralarında dinamik bir ilişki tesis ettiğini söylemek mümkündür.

Ele aldığımız ayet ve rivayetler, Kitap'ın insan hayatında inşa edici bir unsur olarak yer almasında “okuma” ve “dinleme” tecrübelerinin önemli bir yer tuttuğunu ve insan için sanılandan çok daha özel bir yeri sahip olduklarını göstermektedir. Bu iki tecrübenin birlikteliği ise “kitabı dinleyicilere okuyan” kişi olarak öğretmenin vazifesinin Kitap ile kurulan ilişkideki hayatiyetini ortaya koymaktadır.

Peygamber (a.s)'ın Usve Oluşu ve Tezkiye Görevi: Sahabe ile İlahî Kitap arasına Peygamber (a.s) vasıtasıyla kurulan ilişkide ele almamız gereken bir diğer nokta Peygamber (a.s)'ın ümmeti için usve oluşu ve tezkiye vazifesidir.

Ahzâb suresinin 21.ayeti, Peygamber (a.s)'ı şöyle tanıtmaktadır: “Andolsun ki, Rasûlullah, sizin için, Allah'a ve ahiret gününe kavuşmayı umanlar ve Allah'ı çok zikredenler için güzel bir örnektir [usvetun hasene].” (33/21). Usve kelimesi, “beraberlik, liderlik, uyulan, arkasından gidilen örnek, örnek olarak seçilen model, numune” anlamlarına gelmektedir. Aynı kökten gelen “el-Esvü” yarayı iyileştirmek, “el-Âsi” ise yaraları iyileştiren uzman anlamına gelir. Yarayı iyileştiren doktor gibi, üsve/model de kendisini örnek alan kimsenin davranışlarını iyileştirir (Erkaya, 2012: 330). “Usve” kelimesinde yer alan “iyileştirme” anlamı, “kitap okuyarak iyileşme, iyileştirme” anlamına gelen bibliyoterapi için önemlidir. Daha önce de ifade edildiği üzere bibliyoterapi süreci öğrencinin hem kitapla hem de öğretmenle kurduğu dinamik ilişkiyi içermekte böylece öğretmenin rehberliği de “iyileştirici” bir özellik kazanmaktadır.

Peygamber (a.s)'ın vazifesini tanımlayan ayetlerde geçen “tezkiye” kelimesi de konumuz açısından önemlidir (bkz. 2/129, 2/151; 3/164; 62/2). Bu ayetlerde Peygamber (a.s) için tanımlanan üç vazifeden biri “tezkiye”dir. Tezkiye, temizlemek, ıslah etmek, düzeltmek anlamlarını ihtiva eden bir kelimedir (Uludağ, 2011: 127). Kur'ân-ı Kerîm'e göre kurtuluşa erenler, nefislerini arındıranlardır (91/9). Kişinin problemlerinden kurtulması, mutluluğa ve iyi bir hâle kavuşması için yanlış düşünce, duygu, kanaat ve inançlardan arınması gerekir. Fahreddin Razi'ye göre manevi-psikolojik hastalık ve problemlerin sebebi bu yanlış inançlardır. Kur'ân-ı Kerim meselelerle ilgili doğru inanç ve kanaatleri ortaya koyup insanı batıl inanç ve kanaatlerden arındırarak bu tür hastalıklara şifa olmaktadır (Yerinde, 2010: 129).

Kur'ân-ı Kerim'in ayetlerini müminlere ulaştıran, ayetleri onlara okuyup açıklayan Peygamber (a.s) da böylece Kitap'ın dinleyicilerini "arındıran" bir vazife üstlenmektedir. Mümin, bu arındırıcı rehberlik sayesinde yanlış düşünce ve kanaatlerden kurtularak meseleleri doğru bir şekilde değerlendirmek ve problemlerini çözüme kavuşturmak için gerekli bilgi, ölçü ve bakışı edinmektedir.

Arınma (tenezzüh ve tezkiye), İbn Sinâ'nın eğitime dair görüşlerinde öğretmenin sahip olması gereken özellikler bağlamında ele aldığı önemli bir kavramdır. Arındırmada nefsi batıl inanışlar, yanlış düşünceler ve kötü ahlaktan temizlemek ve bir zararı olmasa bile faydası da olmayan gereksiz alışkanlıklardan temizlemek şeklinde iki aşama vardır. Nefis kötü ve faydasız işleri terkettiğinde bunların yerini iyi ve insana yaraşır davranışlar dolduracaktır (Dodurgalı, 2016: 210).

Bibliyoterapi uygulayıcısı öğretmenin rolü, Peygamber (a.s)'ın vazifesinde yer alan okuma [kıraat], arındırma [tezkiye] ve iyileştirme [usve] unsurlarıyla benzerlik göstermektedir. Bibliyoterapi sürecinde öğretmen, öğrencinin durumunu gözetir, onun problemini tespit eder, durumuna uygun bir kitabı onunla buluşturur ve açıklamalarıyla sürece rehberlik eder. Ayrıca grubun durumuna göre kimi zaman 'okumayı' bizzat sesli olarak kendisi yapar. Sürecin sonunda öğrencinin rahatlama, zihinsel ve duygusal olarak ona baskı yapan yanlış kanaatlerden arınması ve böylece problemine çözüm bularak, şu an için ya da ileriye dönük bir iyileşme gerçekleştirmesi hedeflenir. Bu benzerlik, bibliyoterapinin din eğitimi için uygun bir yöntem olduğu düşüncesini pekiştirdiği gibi Peygamber (a.s)'ın İlahi Kitap çerçevesinde ortaya koyduğu okuma, arındırma ve iyileştirme örneklerinin, din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması için yol gösterici olacağına işaret etmektedir.

İlâhî Kitap'ın ve Kitabın Açıklayıcısının Problem Durumlarını Gözetmesi:

Bibliyoterapi, insana ait bir problem ve ihtiyaçtan yola çıkan bir yöntemdir. Yöntemin uygulanmasında öğrencinin durumunun yanısıra probleme müdahale etme zamanı da önem arz etmektedir. Sebeb-i Nüzûl ve Sebeb-i Vurûdî'l-Hadîs kavramları, din eğitiminde bibliyoterapötik bir yaklaşıma problem durumlarının gözetilmesi noktasında yol gösterici olacaktır.

Kur'ân-ı Kerim'in ilk muhataplarının soruları, ihtiyaç ve problemleri bazı ayetlerin inişine sebep teşkil etmiştir. Allah'ü Teâla, Kitabının ihtiyaca göre iniş hususiyetine "Kuran'ı, insanlara ağır ağır okuman için, bölüm bölüm indirdik ve onu

gereklikçe indirdik” (17/106) buyurarak dikkat çekmektedir. Kur’ân-ı Kerîm inkâr edenlerin “gökten bir kitap indirmediğe inanacak değiliz (17/93)”, “Kur’ân ona bir defada toptan indirilseydi ya!” (25/32) sözlerini aktararak bu isteklere rağmen son İlâhî kitabın peyderpey ineceğini ısrarla vurgulamaktadır: “İnkâr edenler, “Kur’ân ona bir defada toptan indirilseydi ya!” dediler. Biz Kur’ân’la senin kalbini pekiştirmek için onu böyle kısım kısım indirdik ve onu ağır ağır okuduk” (25/32). Bu ayet ayrıca Kitap’ın kısım kısım inmesinin “kalbi pekiştirici” özelliğine de dikkat çekmektedir. Kitabın, kendisine indiği insanların hayatlarıyla canlı irtibatını gösteren bir diğer ayet ise şudur: “Ey iman edenler! Size açıklandığı takdirde sizi üzecek olan şeylere dair soru sormayın. Eğer Kur’ân indirilirken bunlara dair soru sorarsanız size açıklanır. (...) (5/101)” Kur’ân-ı Kerîm’in Mekkî ve Medenî ayet ve surelerinin farklı özelliklere sahip oluşları da İlâhî Kitab’ın indiği mekân ve zamanın ihtiyaçlarını gözettiğinin başka bir delilidir (Birişik, 2002b: 383). Allah’u Teâla “O halde, Kur’ân’dan kolayınıza geleni okuyun.” (73/20) buyurarak okuyucuya kendi durumunu gözetmesi konusunda da esneklik tanımıştır.

Sebeb-i Nüzul kavramı Kur’ân-ı Kerîm’in ayet veya surelerinin inmesine yol açan olayı, durumu ya da soruyu ifade etmek için kullanılır. Alimler, Kur’ân-ı Kerîm’in nazil olduğu dönemdeki muayyen ve müşahhas sebeplere bağlı olarak inen ayetlerin sayısının yaklaşık 500 olduğunu tesbit etmiştir. Bu sebepler kimi zaman Peygamber (a.s)’ın kimi zaman da sahabenin yaşadığı sıkıntıları ve zor durumları ihtiva etmektedir (Demirci, 1995: 360). Öte yandan insanın kendisi bizzat Kur’ân-ı Kerîm’in nüzul sebebidir. İnsana iki dünya saadet ve kurtuluşu yollarını gösteren Kur’ân-ı Kerîm, onun bu dünyadaki hallerini, ızdırıp ve sıkıntılarını da bu nedenle gündemine almaktadır. Üzerinde birçok eser yazılan sebeb-i nüzul, İslam kaynaklarını anlamak için önemli bir unsurdur bu nedenle eğitim literatürü için de önemli bir dinamiktir.

İlâhî kitabın tek bir seferde değilde peyderpey inişi, gelen ayetleri inananlara ulaştıran Peygamber (a.s)’ın vazifesinin ne kadar canlı ve mühim olduğuna da delâlet eder. Nitekim Hz. Âişe onu bize “yaşayan Kur’ân” olarak tanıtmıştır (Ahmed b. Hanbel, *Müşned*, 2:891; Ebû Dâvûd, “Tatavvu’, 26; Dârimî, “Salat”, 165). 23 seneye yayılmış uzun bir sürede, hayatla bağlantılı olarak parça parça inen Kitap, ayetleri “okuyan” bir peygamberle ayetleri “dinleyenler” arasında dinamik bir ilişki tesis etmiş ve neticede Kitab’ın inişi nice hatıralarla dolu ortak bir tarihi de

beraberinde getirmiştir. Sahabe (r.a), Kur'ân-ı Kerîm merkezinde bir hayat yaşamış, onun etrafında yaşantılar oluşturmuş, her ayetin iniş yeri ve zamanına şahit olmuş, o kitap etrafında üzüntü ve sevinçler tecrübe etmişlerdir. Bu hatıralar ise gelecek nesillere aktarılacak nice bibliyoterapötik hikâyeye dönüşmüştür.

Kitabın açıklayıcısı olan Peygamber (a.s)'ın ashabının durumunu, ihtiyaç ve problemini gözetişini noktasında ise “esbâbü vürûdi'l-hadîs” kavramı bize yol gösterici olmaktadır. Peygamber (a.s)'ın herhangi bir konuda yaptığı açıklamaya ya da ortaya koyduğu davranışa vesile olan özel sebepler, “esbâbü vürûdi'l-hadîs” olarak isimlendirilir (Demirci, 1995: 360). Bu durumlarda Peygamber (a.s), Sahabenin (r.a) ihtiyaç ve sıkıntılarını gözetmiştir. Kuşu ölen bir çocuğun tesellisinden (İbn Mâce, “Edeb” 24), günah olan bir davranışa yeltenen bir gencin bu isteğinden vazgeçirilmesine (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 2:681) kadar birçok sebep, bu durumlar arasında yer almıştır. (Ayrıca bkz. 3.4.1)

Öte yandan Peygamber (a.s), kendisine sorulan “En hayırlı amel nedir?” gibi sorulara muhatabının mizacını, durumunu, ihtiyaç ve eksikliğini gözeterek yemek yedirmek, herkese selam vermek, cihad, ilk vaktinde kılınan namaz, ana-babaya iyilik, Allah için sevmek Allah için buğzetmek, az da olsa devamlı olan gibi farklı cevaplar vermiştir (Canan, t.y.: 9/403,367; 7/519). Peygamber (a.s)'ın eğitim usulünde muktezâ-ı hâl olarak da ifade edilen muhatabı tanımak, çok önemli bir yere sahiptir. İsrâ suresinin “Herkes kendi yapısına uygun işler görür. (...)” mealindeki 84.ayeti ve Peygamber (a.s)'ın “Herkes yaratılışına uygun işler kolaylaştırılmıştır” (Buhari, “Cenaiz”, 83; “Kader”, 4; Müslim, Kader, 6, 78; Tirmizi, Kader, 3, akt. Canan, t.y.: 13/357,358) hadisi, öğrencinin durumunu gözetme ilkesine delil olarak görülmüştür. “Herkes derecesine göre davranmak” Peygamber (a.s)'ın tüm eğitimcilerle bir nasihatidir (Ebû Dâvud, “Edeb” 20).

Bayraktar (1987:78,80, 231) ashabını çok iyi tanıyıp problemlerini bilmesi ve onların manevi hastalıklarının devasını da çok iyi takdir etmesi sebebiyle Peygamber (a.s)'ı herkesi tanıyan büyük bir psikolog olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öğrencisini psikolojik, sosyal, ailevi, iktisadi, kültürel vb. yönlerden çok iyi tanırsa ancak problemlerinin çözümünde ona yardımcı olabilecektir. İhvan-ı safa'ya göre bedenleri sağlığına kavuşturmak için doktorların hastalarına farklı ilaç ve tedavi uygulamaları gibi eğitimciler de öğrencilerini doğru bir şekilde tanıyarak farklı program ve yöntemler uygulamalıdır (Koç, 2016:120). Müslümanların ilk muallimi

olan Peygamber (a.s)'ın inananların yaşadıkları sıkıntılar karşısındaki tutumunu izleyen ayet, çok net bir şekilde ortaya koyarak din eğitimcisine yol gösterici olmaktadır: “Andolsun, size kendi içinizden öyle bir peygamber gelmiştir ki, sizin sıkıntıya düşmeniz ona çok ağır gelir. O size çok düşkün, mü'minlere karşı da çok şefkatli ve merhametlidir.” (Tevbe 9/128). Peygamber (a.s), “Ben sizin için çocuğuna karşı şefkatli bir baba gibiyim” buyurarak bu tutumu bizzat kendisi de ifade etmiştir (Ebû Dâvûd, “Tahare”, 4: İbn Mâce, “Tahare”,16).¹⁹

Hem esbâb-i nüzul hem de esbâbü vürûd'l-hadîs literatürü, dinin kaynaklarının inananların fiil, söz, tecrübe ve sıkıntıları ile ne kadar ilişkili olduğunun göstergesidir. Bu literatür, öğrenciye “doğru zamanda doğru kitapla” yardım etmeyi hedefleyen bibliyoterapi yöntemine zaman ve uygun müdahale şekli konusunda ışık tutacak bilgiler barındırmaktadır.

Bu bölümde üç başlık altında yaptığımız inceleme, din eğitiminde terapötik bir yaklaşımın gündeme alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bibliyoterapi, terapötik bir din eğitimi yaklaşımında kullanılabilir, öğretmene yardımcı kıymetli bir yöntem olma potansiyeli barındırmaktadır. “Benzeri benzer ile tedavi etme” ilkesini hatırlatır şekilde insanın problemlerini insan ruhunun en aşına olduğu ve kendisini diğer varlıklardan ayıran “söz” (kitap) ile iyileştirmeye çalışan bibliyoterapi yöntemi, dinin ortaya koyduğu başa çıkma yollarını öğrenciye aktarmada ve böylece problemlerini çözüme kavuşturmada öğretmenin elini güçlendiren bir yöntem olabilir.

3.3. İLİŞKİLİ OLDUĞU DİN EĞİTİMİ YAKLAŞIM VE YÖNTEMLERİ

Bibliyoterapinin ilişkili olduğu din eğitimi yaklaşım ve yöntemlerini tespit etmek hem yöntemin din eğitiminde temellendirilmesi hem de yöntemin bu yaklaşım ve yöntemlere katkısını belirlemek açısından önemlidir. Bu bölümde bibliyoterapi, hermenötik, problem temelli, tecrübe temelli ve terapötik din eğitimi yaklaşımlarıyla ve mevcut din öğretim yöntemleriyle ilişkisi bağlamında ele alınacaktır.

¹⁹ İslam eğitim literatüründe öğrenci- öğretmen ilişkisi baba-evlat ilişkisinden daha güçlü ve kalıcı kabul edilir. Onlara göre öğrenci, öğretmenin manevi evladıdır. Evlat, babanın bedenî parçası iken, öğrenci öğretmenin manevî parçasıdır. İhvân-ı Safâ, öğretmenliği bir sanat olarak görmekte ve öğretmen-öğrenci münasebetlerini bu anlayış çerçevesinde manevi bir temel üzere inşa etmektedirler (Köylü & Koç, 2016:109-110). Öğretmenliği “sanat” olarak ifade etmeleri, eğitimi ruhla ilgili hassas bir müdahale olarak anladıklarını göstermektedir

3.3.1. Hermenötik Din Eğitimi Yaklaşımı

Hermenötik yaklaşım, pozitivist felsefenin tabiat bilimlerine ait yöntemlerinin sosyal bilimlerde de kullanılmasına tepki olarak 20. Yüzyılda doğmuş ve böyle bir eğitim felsefesinin sebep olduğu daralmadan kurtulmayı sağlayacak bir yaklaşım olmayı amaçlamıştır. Fen bilimlerinin 'açıklama' kavramı yerine sosyal bilimler için 'anlama' kavramını koyan hermenötik yaklaşımı, 'insan eylemlerinin meydana koyduğu ürün ve kurumları anlama, kavrama ve yorumlama çabası' olarak anlamak mümkündür. Anlama kavramı, 'öğrenmenin' ferdileşme ve öznelleşmesini çağırır. En önemli eylemi kendisini ve dünyayı anlama çabası olan insan, anlamlar dünyasında edilgen değil etkidir. Anlamlar dünyası, bireyin tüm fiil, düşünce ve iletişimini yani var oluşunu şekillendiren bir etkiye sahiptir (Ulukütük, 2011: 34- 36). Hermenötik yaklaşım, din eğitiminde ilk kez Eugen Paul tarafından ortaya konmuş ve uzun süre kullanılan normatif-dedüktif yöntemden sonra manevi-bilimsel anlayışın eğitim alanında etkisini göstermesiyle birlikte din eğitimine hâkim olmaya başlamıştır. Bu yöntemde metne bağlılık söz konusudur ve metnin günün insanı tarafından günün şartları ve birikimi doğrultusunda anlaşılması esastır (Tosun:2014: 79- 80).

Hermenötik yaklaşımın vurguları bibliyoterapi yaklaşımıyla örtüşmektedir. "Anlama" kavramı "içgörüyü" hedefleyen bibliyoterapi için önemlidir. Bibliyoterapide kişinin kendisi, insanlar ve problemi konusunda bir anlayış kazanması hedeflenir. Hermenötik yöntemde öğrenme (bilgi), yaşam içindeki (problemlerin çözümündeki) işlevselliği ölçüsünde değerlidir. Bu ise bir dış kaynaktan sunulan açıklamayla değil, bireyin bizzat kendi iradesiyle katıldığı anlamla ilgili bir süreç olmalıdır (Ulukütük, 2011:35- 36). Bibliyoterapi de kişinin kendi edindiği 'içgörüyü' probleminin çözümünde kullanabilmesini amaçlar.

Hermenötik yaklaşım, farklılıkları görmezden gelen pozitivist eleştirmekte ve farklılıkları vurgulamaktadır (Ulukütük, 2011:38). Bibliyoterapi süreci, öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin özel durum ve probleminden yola çıkan bir yöntemdir. Bibliyoterapinin böylece pozitivist bir eğitim anlayışının göz ardı ettiği boşlukları doldurucu bir işlev göreceğini söylemek mümkündür.

Hermenötik yaklaşıma göre insan, 'hermenötik daire' olarak isimlendirilebilecek tarihsel bir bilinç içinde doğar ve insan dünyasına ait olmaya çalışarak yaşar. Bu yaklaşım, kültür-insan olgusunun ve iç-dış bütünlüğünün temel

bilgi kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. İnsan, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı anlayabilmek için insanlık tarihi ve geleneğinin aynı zamanda kendi kültürünün kategori, kavram ve değerlerine ihtiyaç duyar. Kişi, kendini bir kültürün, tarihin, inancın içine yerleştirerek karakter kazanır (Ulukütük, 2011: 34- 37).

Bu tarihsel bilinç eğitimin toplumsal ve kültürel temelleriyle de ilişkilidir. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumla uyumlarını sağlamak yani ‘toplumsallaştırmak’ eğitimin vazifelerindedir. Eğitime dair yapılan tanım ve açıklamalarda “kültürleme” vazifesine de dikkat çekilir. İnsan bir kültürün ürünü olduğu gibi aynı zamanda bir kültür üreticisidir. Din, toplumu birleştiren, birey-birey, birey-toplum boyutlarında toplumsal ilişkileri şekillendiren hem de bütün kültür unsurlarına etki eden bir özelliğe sahiptir. O halde eğitim, toplumun devamını sağlayacak nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri mezcetmek için dini ve dinî geleneği de öğretime konu yapmak durumundadır. Aksi takdirde yeni nesillerde bir kimlik belirsizliği, yabancılaşma ve kültürel değerleri anlayıp yorumlamada kifayetsizlik başgösterecektir (Cebeci, 1987: 31; Tosun, 2014: 97-99)

Edebiyat, dinin ve dinin etkisiyle şekillenmiş tarihsel, geleneksel ve kültürel bağların en iyi yansımasını bulduğu araçlardan biridir. Bir uygarlığı oluşturan çeşitli kurumlardan biri olan edebiyat, o uygarlığa ait öteki kurumlarla tam bir ahenk içinde meydana gelmiş bir fenomendir (Özdenören, 2017: 11). Bu yönüyle edebiyat, bireyin içinde yaşadığı kültür ve toplumun dinamiklerini anlamasına ve böylece kendi uygarlık değerleriyle bütünleşmesine yardımcı olur. Bu, bireyin yabancılaşma yaşamaması için önemlidir. Edebiyattan istifade eden ve ‘kişinin kendine yabancı değil aşına’ olmasını hedefleyen bibliyoterapi yöntemi, bu noktada da hermenötik yaklaşımla etkileşim içindedir.

3.3.2. Problem Temelli Din Eğitimi Yaklaşımı

Problem temelli din eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin problemlerinin ve günlük hayat meselelerinin din eğitiminde yeteri kadar ciddiye alınmadığı ve öğrencilerin görmezden geldiği eleştirilerinin bir neticesi olarak 60’lı yılların sonunda ortaya çıkmıştır. Neticesinde geleneksel din eğitimi ile kişinin durumu, ihtiyacı ve problemi arasında denge kurmaya çalışan düşünceler geliştirilmiştir. Hareket noktası Nipkow’un (1968) ‘tamamlayıcı bağlam modeli’ [komplementären Kontextmodell] olan problem temelli din eğitimi yaklaşımında, Kutsal metin ve güncel konular biri diğerini tamamlayacak şekilde birlikte ele alınırlar. “Themen statt Texte?” isimli

çalışmasında H. Gloy (1971, akt. Rothgangel, 2014:69-70), bu yaklaşımı ısrarla 'metinler yerine konular' şeklinde isimlendirmektedir. Problem temelli din eğitiminde konu alanını sadece din değil, tüm yönleriyle hayatın gerçekliği oluşturduğu için din eğitimindeki 'mümkün' temaların yelpazesi genişlemiştir. Bibliyoterapi, öğrenciyi 'probleminden yola çıkarak' kitaplarla ve dinî metinlerle karşılaştıran bir yöntem olması nedeniyle problem temelli din eğitimi yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Problem temelli bir eğitim yaklaşımında iletişimsel didaktiğe de [communicative didactics] değinilmek gerekmektedir. İletişim, bir eğitim planı oluşturmada hayatî bir unsurdur. Eğitim, iletişim olmadan gerçekleşmez ve her eğitimsel süreç aslında 'eğitmeyi' amaçlayan bir iletişim sürecidir (Rodríguez-Gallego, 2007). Didaktik iletişimin iki yönü vardır. Bir yönüyle didaktik iletişim öğretmen ve öğrenci arasında empati, iş birliği, karşılıklı saygı ve güvene dayalı pozitif bir ilişki kurmak anlamına gelir. Diğer taraftan ise öğretmenin didaktik bir mesajı (içeriği) öğrencilerine aktardığı, onların da bu mesajı edinip kendi bilişsel yapılarıyla bütünleştirdiği bir yol olarak değerlendirilir (Blândul, 2014:2568). Günümüzde öğretmenlerin yeni problemlere sahip öğrencilerle karşılaşmaları ise iletişimsel didaktiğin önemini gündeme getiren başka bir durumdur. "Der Gestörte Unterricht: Diagnostische Und Therapeutische Möglichkeiten" kitabında Rainer Winkel (1993:121, akt. Munzel, 1997: 65), öğretmenlerin okul sebebiyle ortaya çıkmayan ancak okulun bunların azaltmasında yardımcı olması gereken yeni problemlerle karşılaştığını dile getirmektedir. Çözümüne ulaşmak için öncelikle bu davranışların sebeplerini bilmek bunun içinse öğrenciyle sağlıklı bir iletişim kurabilmek gerekmektedir (Schröder, 2015: 195).

Öğrenciyle iletişime geçebilmek için her öğrencinin farklı bir öğrenme şekline sahip olduğu akılda tutulmalıdır. Munzel (1997) bu bağlamda Winkel'in (1986) "Wie Verschiedene Generationen Verschiedenes Lernen" isimli makalesinde dile getirdiği 'lernographien' kavramına değinmektedir. Buna göre öğrenme ve öğretme, birbirini bütünleyici süreçlerdir. Farklı öğrenciler, farklı şeyleri, farklı şekillerde öğrendikleri gibi, farklı nesillerin üyeleri de farklı şekillerde öğrenirler. Her öğrenci farklı bir öğrenme biyografisi ve desenine sahiptir bu yüzden öğretmenin kendi öğrenme şeklini öğrencilere kolayca aktarması mümkün değildir. 'Lernographien' bir öğrencinin hem olumlu bir seyirde giden öğrenme süreçlerini hem de sıkıntı ve krizleri içeren bireysel öğrenme geçmişini ihtiva eder. Bu durumda öğretmenin farklı

iletişim kanalları bulma ve öğretme görevi yanında 'destekleyici bir arkadaş' olma görevi ortaya çıkar ki bu eğitime terapötik bir unsur ilave etmek demektir (Munzel, 1997: 65- 66).

İletişimsel didaktiğin vurguları din eğitimi için de önemlidir. Öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiğini bir eğitimci olarak din eğitimcisinin de göz önünde bulundurması ve öğrencinin problemlerinin çözümünde terapötik ve önleyici bir vazife üstlenmesi gerekecektir. Problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için ise öğrenciyle iletişime geçebilmek şarttır. Metin seçiminde öğrencinin durumunu göz önünde bulunduran bibliyoterapi, bu iletişimi sağlamada din eğitimcisine yardımcı bir yöntem olabilir. Seçilen kitap, öğretmenle öğrenci arasında yeni bir iletişim kanalı açabilir.

Din eğitiminde 'iletişim' kavramının didaktik bir değere sahip oluşunun diğer bir nedeni ise – Lachmann'ın (2014: 38-39) ifadesiyle- 'din eğitiminin, kendisini İlahî Kitap ile bir iletişim tesis etmeye adanmış olması' gerekliliğidir. Bibliyoterapi, öğrencinin öğretmenle ve diğer öğrencilerle iletişimini içerdiği gibi kitabın yazarı ile de bir iletişim süreci barındırmaktadır. Cemil Meriç okuyucu ile yazar arasındaki iletişimi "Okumak, iki ruh arasında âşıkane bir mülakattır." Şeklinde ifade etmektedir (Meriç, 1992: 113). Bibliyoterapi, din eğitiminde kullanıldığında öğrencinin İlahî Kitap'ın yazarı olan Yaratıcı ile iletişimini güçlendirdiği ve bu iletişim sayesinde problemlerine çözüm bulduğu bir süreci teşvik edecektir.

3.3.3. Tecrübe Temelli Din Eğitimi Yaklaşımı

"Bilinçli ve düşünceli bir pratikle edinilen bilgi" (Foulquie, 1994: 490), "insanın dünyayla karşılaştığı temel bir antropolojik kategori" ifadeleriyle tanımlanan tecrübe, karşı konulmaz bir ikna gücüne ve kanıta sahiptir. Tecrübe, bir öğrenme süreci olduğu gibi yeni tecrübeler için de yeterlilik kazandırır (Munzel, 1997: 66). Tecrübenin eğitim ve ahlak gelişimi için önemine Piaget şöyle dikkat çekmektedir: "Her ders, bir cevap oluşturmalıdır: bu kural şu demektir ki, "çocuk ruhunun can alıcı noktasında dokunabilmek için" bir ahlak dersinin "yaşanmış tecrübeden önce değil, sonra gelmesi gerekir" (akt. Foulquie, 1994: 490).

Tecrübe, din eğitiminde 70'li yılların ortalarından itibaren gitgide güçlenen bir kavram olmuştur. Werner H. Ritter (1989), inanç eğitiminde tecrübenin önemini anlattığı "Din Eğitiminde İnanç ve Tecrübe [Glaube Und Erfahrung im Religions-

Pädagogischen Kontext]” isimli çalışmasında dinî tecrübelerin din eğitiminin esas ve nesnesi olduğu, bu yüzden de din eğitiminin tecrübî olması gerektiği sonucuna varmıştır. Öğrencilere tecrübe kazanma fırsatları sunmak din eğitiminin görevidir. Tecrübeyi pedagojik olarak zengin bir şey olarak gören Werner H. Ritter (1989: 291,319, akt. Munzel, 1997: 58,68), bu tür tecrübeler sağlayan eğitimi, bir tür hayat koçluğu [Lebenshilfe] olarak isimlendirmektedir. İnsanın tecrübe stoğu ne kadar zengin olursa, gerçeklikle ilgili daha iyi bir kavrayış geliştirecektir. Dinî tecrübe, öğrencinin dünya ve din deneyiminin dengeli bir gelişimini de sağlayacaktır. “Tecrübeden Öğrenme: İnanç Eğitiminin Temel Kavramları [Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens]” isimli çalışmasında Werbeck (1997, 28, akt. Munzel, 1997: 59) de dinî öğrenme süreçlerinde faydalı bir alternatif olarak ‘tecrübeden öğrenmeye’ dikkat çekmektedir.

1980’lerin ikinci yarısında din eğitimi öğretmenlerinin derslerinde dinin tecrübi boyutunu ihmal ettiği düşüncesinden yola çıkılarak Nottingham Üniversitesinde “Dinî Tecrübe ve Eğitim Projesi” gerçekleştirilmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olan bu uygulamalı yaklaşımda, eğitimin içeriğini çoğunlukla öğrencilerin dinî tecrübeleri ve ilgileri oluşturmaktadır Projeye göre bütün öğretim faaliyetleri, inanç sahibi insanların kişisel tecrübelerini anlamalarına imkân sağlayacak empatik anlayışları kazandırmaya yönelik düzenlenmelidir. Dinsel gerçekliğin seküler olarak yorumlandığı toplumlarda din eğitiminin görevi, dinî tecrübelerin doğru anlaşılmasını sağlamak olmalıdır. Din eğitiminde tecrübi öğrenme yaklaşımı, insanoğlu olarak din hakkında düşüncelerimizi sınırlayan kültürel unsurlardan kaynaklanan sorunları çözmeye de yardım edecektir (Çekin, 2012: 347, 348, 351).

‘Tecrübe’, bibliyoterapi sürecinin önemli kavramlarından biridir ve yöntemin tecrübe temelli din eğitimi yaklaşımına katkısı üç başlık altında incelenebilir.

Dolaylı Tecrübe: Bibliyoterapi yöntemi, öğrencinin problemini ona yaşattığı ‘dolaylı tecrübe’ yoluyla çözmeye çalışır. Eğitim ortamlarında dolaylı tecrübe, doğrudan tecrübe kadar kıymetli bir olgudur. Nörolojik araştırmalar bir öyküyü okumakla yaşamak arasında çok az fark olduğunu, bir öyküyü okumanın beyinde harekete yol açtığı bölgenin deneyimi bizzat yaşarken hareketlilik gösterenle aynı olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre beyin, okuduğu bir deneyimle yaşadığı bir deneyim arasında kayda değer bir ayırım yapmamakta, ikisiyle de neredeyse aynı bağı kurmaktadır (National Geographic Türkiye, 2018: 33). Bu dolaylı tecrübe

yoluyla okuyucu –gerçek hayatta imkân bulamadığı- kişi, değer, fikir, durum ve olaylarla karşılaşarak dünyasını zenginleştirir.²⁰

Özdenören (2017:100) “Yaşamak, Tanımak, Yazmak” başlıklı yazısında bir şeyi tanımanın tek yolunun onu yaşamak olmadığına dikkat çekmektedir. Tanıma, zihinsel bir süreç olduğu için insan bu sürecin akışına yalnızca yaşayarak girme zorunluluğunda değildir. Yaşamak dışında başka faktörlerle de insan bir konuya yaklaşip onu tanıyabilir. Okumak, bu faktörlerden biridir. Edebiyat eseri gerçeği ‘aynelyakîn’ vermese de ‘ilmelyakîn’ bir yaşama tecrübesi sağlar, asıl gerçeğe ya da gerçeğin aslına yaklaşmamızı kolaylaştırır (Özdenören, 2017: 29). Munzel ise (1997: 176) dolaylı tecrübenin sahip olduğu yoğunluğu rüya ile benzerlik kurarak açıklamaktadır. İnsan rüyada olduğunun farkında olmaz ve olan olayları gerçekmiş gibi tecrübe eder. Okumak da insana bir tür programlı rüya yaşatır.

Dinî Tecrübe: Bibliyoterapi, okuyucuya dolaylı yoldan ‘dinî tecrübe’ yaşatma imkânına sahiptir. Dinin, törensel, mitolojik, akidevi, ahlâkî, sosyal ve tecrübî olmak üzere altı boyutundan bahseden Ninian Smart’a göre dinin ‘tecrübe’ boyutu bunlar arasındaki en önemli boyuttur (Çekin, 2012: 346-347).

Koç’a göre (1998:196) ‘dinî tecrübe’ kavramını hem dar hem de geniş anlamda kullanmak mümkündür. Geniş anlamda kullanıldığında “insanların ilâhî varlıkla ilgilenirken – O’na ibadet ve dua ederken, O’nun üzerine teemmül ve tefekkürde bulunurken veya rızasını kazanmaya çalışırken sahip oldukları tecrübeleri” ifade eder. Bu tecrübeyi ‘dinî hayat’ olarak isimlendirmek de mümkündür. Bir dine inanma ve mensubiyetin sonucu olarak kişinin hayatında tecrübe ettiği her şey bu kategoriye girmektedir. Dar anlamda kullanıldığında ise dinî tecrübe, aşkın olanı deneyimlemeyi ifade eder. Bu tecrübe, öteki seküler tecrübelerden farklı, özel, ayırmedici niteliklere sahip olan bir tecrübedir. Koç (1998: 196), dinî tecrübeyi bu şekilde dar ve geniş anlamda iki şekilde sınıflandırmış olsa da “dinî tecrübe” tabirinin taklit derecesindeki dinî hayattan başlayarak her türlü dinî duygu, düşünce, tutum vs. yi içine alacak şekilde, anlam bakımından oldukça kapsamlı olarak kullanılabileceğini de belirtmektedir. Önemli olan tecrübenin istisnai

²⁰ Paul Valery (1994: 1/1422; akt. Foulquie, 1994: 355) bunu şöyle ifade etmektedir: “Çok geçmeden okumanın tutsağı oluruz; onun sağladığı kolaylık, yani (...) hiç çaba harcamadan bir sürü olağandışı kadere ortak olmak (...), hiç yerinden kıpırdamadan türlü işler yapmak ve nihayet kendi düşüncelerimizden daha güzel, daha derin düşüncelere hiç zahmetsizce sahip olmak kolaylığı, bizi kendine bendeder.”

bir özellik arzeden ve onu öteki seküler tecrübeden ayıran dinî bir bağlamda vuku bulmuş olmasıdır.

Peter Biehl (1991,17: akt. Munzel, 1997: 50-53) “Tecrübe, İnanç ve Eğitim [Erfahrung, Glaube und Bildung]” kitabında dinî tecrübenin özelliklerinden bahsederken dinî tecrübelerin ‘aktarılabılır’ olduğuna dikkat çekmektedir. Tecrübe, öznel bir şey olsa da ‘ifade edilebilir’ ve başkalarına ‘aktarılabılır’ niteliktedir. Tecrübelerin yorumlanması ve iletilmesi ise ancak – insan ile yaşayan ve onunla güncellenen- dil ile mümkündür. Böylece dil gelecek nesillere ulaşan bir “tecrübe deposuna [Sediment von Erfahrung]” dönüşür. Kitaplar, edebiyat eserleri, hikâyeler bu deponun önemli muhafızlarıdır. Din, insanlar tarafından yaşandıkça farklı renklerde tecrübeler ve hikâyeler ortaya çıkar. Örneğin merhamet, adalet gibi kavramlar dinlerin önemli sabitelerindedir. Bu kavramlar, o dinin inananlarının tecrübelerinde canlı hale gelir ve insanların yüzyıllar boyunca okuyacağı veya anlatacağı “adalet timsali”, “merhamet timsali” hikâyelerini oluşturur. Edebiyat, bu “dinî tecrübe deposunu” nesilden nesile aktaran güçlü bir öğrenme aracıdır. Bibliyoterapi, bu depodaki yaşanmış inanç örnekleriyle öğrencileri dinamik bir şekilde karşılaştırır. Bu karşılaşmanın önemli sonuçlarından biri, öğrencinin dinin farklı zaman ve mekanlarda yaşanan/yaşanabilen evrensel bir olgu olduğunu farketmesi olacaktır.

Din ve tecrübe ilişkisinin başka bir boyutu, dinin yaşanan tecrübeleri anlamlandıran bir araç olmasında ortaya çıkar. Tüm tecrübelerin temeli algılama yeteneğidir ancak algı ve anlık deneyim henüz bir tecrübe değildir. Deneyimlenen ve algılanan şeyler, geçmişle yani daha önce tecrübe edilmiş, yorumlanmış ve anlamlandırılmış olanla ilişkilendirildiğinde ve biyografik tecrübe zenginliğine dahil edildiğinde tecrübeye dönüşür. Bunun için algılanan şeyin bilinçli bir şekilde işlenmesi gerekir. Tecrübeleri gözden geçirme, sınıflandırma ve geçmiş tecrübelerle entegre etme işlemi bir ‘yorum çerçevesine’ dayanır. Tecrübeleri yorumlamada önemli referanslardan biri ise dindir (Munzel, 1997: 51, 53).

Estetik Tecrübe: Bibliyoterapinin tecrübeye bağlantısında üzerinde durulacak diğer bir kavram ‘estetik tecrübe’dir. Estetik tecrübeyi genel olarak, “günlük tecrübeden niteliksel olarak farklı, estetik değeri olan nesne ile güçlü bir birlik duygusunun yaşandığı duyuşsal bir tecrübe, özel bir halet-i ruhiye” olarak tanımlamak mümkündür. Estetik tecrübeye, diğer nesne, olay ve gündelik kaygılar

bastırılarak dikkat belli bir nesne ya da olaya odaklanır, farklı bir psikolojik bir süreç (özel bir özne-nesne ilişkisi) deneyimlenir (Marković, 2012: 1,3).

Edebiyat, estetik ifade biçimlerinden biridir. Birinci bölümde de açıklandığı üzere Shrodes, edebiyatın estetik tecrübe ve duygusal rahatlama (katarsis) yaşattığı ve sonucunda terapötik bir etkiye sahip olduğu düşüncesinden yola çıkarak bibliyoterapiyi temellendirmiştir. Bibliyoterapiyi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında değerlendiren Cornett ve Cornett'e göre (1980:14) bibliyoterapi, estetik ihtiyacın karşılanmasında yardımcı bir yöntemdir. Sanat, bireyin güzelliği deneyimleme ihtiyacını [estetik ihtiyaç] giderme yollarından biridir. Bir sanat dalı olan edebiyatı ve onu barındıran kitapları içeren bibliyoterapi bu manada bireylerin estetik tatmin ihtiyacını karşılama potansiyeline sahip, güzel olanı keşfetmeye yardımcı bir metot olarak görülmüştür.²¹

Estetik tecrübe, din eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir yaşantıdır. Demir'e göre (2015: 19) din eğitimi, başarılı olabilmek için insan öznesinin ihtiyaç duyduğu noktalardan hareket etmelidir ve estetik, insanın özünde ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Bu yüzden estetik konusu din eğitiminde göz ardı edilemeyecek bir alandır. Hegel'in 'dinin sanatla, sanatın da ibadetle aynı şey olduğu' ifadesini hatırlatan Demir, insanı estetik duyarlılığa sevk eden nedenlerle dine sevk edenlerin yaklaşık olarak aynı olduğuna dikkat çekmektedir. Estetik, dinin belli konu ve ayrıntılarıyla değil temel ilkeleriyle ilgilidir bu yüzden dinî konu ve kavramların hepsinde estetik bir boyut ortaya çıkar. Bu boyut göz ardı edildiğinde ise eksik ve yoksul bir din algısı oluşacaktır. Din eğitimi programlarında dinin akılla kavranan boyutunun öne çıkarılıp öğrencinin duygusal varoluşunun (his ve kalp dünyasının) göz ardı edildiğine dair tartışmalar yapılmaktadır. Bu tartışmalara göre din eğitimcilerinin dinin özünde ve insanın fıtratında yer alan estetik boyuttan istifade etmenin, öğrencinin estetik potansiyelini ortaya çıkarmanın yollarını araştırmaları gerekmektedir. Din eğitimi, insana bütüncül olarak hitap etme imkânına sahip belki de tek alandır. Bu imkânı değerlendirebilmek içinse estetik boyutun göz önünde bulundurulması gerekir (Demir, 2015: 34, 56, 112).

²¹ Bibliyoterapi ayrıca kitaplar yoluyla empati sağlayarak çocukların diğer insanların fizyolojik ihtiyaçlarıyla ilgili bir farkındalık kazanmalarına da yardımcı olabilir (Cornett & Cornett,1980: 12).

İslam dininde özellikle “hüsn, ihsan” etrafında şekillenen estetik düşüncesi, inanan insanın hayatının her anını şekillendiren bir etkiye sahiptir. Esmâul Hüsnâ'ya sahip olan yüce yaratıcı aynı zamanda Ahsenu'l Hâlikin ve Ahsenu'l Hâkimin' dir. O, güzel bir mevlâ (ni'mel mevlâ), güzel bir yardımcı (ni'me'n-nasîr), güzel bir sığınak (ahsenü mesvay) ve güzel bir dosttur (ni'mel vekîl). Böyle bir Yaratıcı insanı en güzel şekilde yaratmış (ahsen-i takvim) insanlara güzel bir örnek olarak (üsve-i hasene) elçisini yollamıştır. İnsan, bu elçinin getirdiği en güzel söze inanmalı (saddaka bi'l hüsnâ), en güzel eylemde bulunarak (ahsenü'l amel), en güzel insan olmaya (156vliya) çalışmalıdır. Böylece en güzel sona (hüsnâ) ulaşacaktır (Demir, 2015).

Estetik mana içeren bu kavramlara yoğun bir şekilde yer veren İlahi Kitap ise hiç şüphesiz estetik ve edebî metinlerin zirvesini oluşturmaktadır. Nitekim Yüce Yaratıcı, Kur'ân-ı Kerîm'i sözlerin en güzeli (bkz. 39/23, Leyl 92/6) olarak nitelendirmiştir. İlâhî kitaptan alınan ilhamla yazılan, dinî edebiyat olarak isimlendirebileceğimiz metinler de böylece estetik bir boyut kazanmaktadır. Dinî metinlerin estetik boyutuna Nurettin Topçu şöyle dikkat çekmektedir:

“Öğretimin üslûbu, onun sade şekil ve kıyafeti değil, ruhunun kalıbıdır. İyi üslûbla iyi öğretim, fenâ üslûbla fena öğretim yapılır. Bütü ruh eserleri, aşk eserleri gibi bütün dinî metinler güzeldir. Kur'ân, dünyadaki eserlerin en güzeli. Büyük bir öğretimde, ilâhî kaynaktan geldiğinde şüphe olmayan ilâhî sadâ duyulur. Bu sadâ, sanat ve ahlak basamaklarıyla basamaklanarak aslını arayan ilâhî kitaptır, Tûr dağındaki Sevgili'ye sunulan sadâdır.” (Topçu, 2017:55)

“Türkiye'nin Maarif Davası” kitabında yer alan bu ifadelerinde Topçu'nun, eserlerin en güzeli olan İlâhî kaynaktan beslenen bir öğretim üslûbunun altını çizdiği görülmektedir. İlâhî kitaba, dinî metinlere ve edebi eserlere yer veren bibliyoterapi uygulaması, estetik tecrübe için önemli bir imkân oluşturmaktadır. İlâhî güzellik bilgisine ulaşmak için bir imkân olan estetik keşifler, insan ruhunu doyurur ve kalbini mutmain eder. Bibliyoterapi bu itminan duygusunu terapötik bir etkiye dönüştürmeyi hedeflemektedir.

3.3.4. Terapötik Din Eğitimi Yaklaşımı

Son yıllarda din eğitiminde terapötik bir yaklaşımın gerekliliğine dair düşünceler dile getirilmiştir. 1970'lerin sonlarında Almanya'da geliştirilen ve genellikle Protestan teolog Dieter Stoodt'un çalışmalarına dayanan “sosyalleşme destekli din eğitimi [sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts]”, bu terapötik

yaklaşımına örnek teşkil eden düşünceler barındırmaktadır. Bu yaklaşım, problem-merkezli din eğitimi yaklaşımının geliştirilmiş bir halidir. Kutsal Kitap'a öğrencilerin mevcut durum ve problemlerinden yola çıkarak yaklaşımı esas alır. Hayatları ve öğrenme hikâyeleriyle öğrencilerin kendilerini dersin merkezine koyduğu için 'özne' merkezli didaktik bir girişimdir. Problem merkezli din eğitiminin bilişsel öğrenmeyi önceleyen düzenlemelerinin ötesine giderek, öğretme sürecinin duygusal ve duyuşsal boyutlarını da vurgular. Öğrenciler bu yaklaşımla işlenen bir derste, problematik ve kısıtlayıcı sosyalleşme tecrübelerini grup dinamikleri içinde ele alırlar ve böylece terapötik bir işlem gerçekleşmiş olur. Dieter Stoodt, bu yaklaşımdan bahsederken kimi zaman "Terapötik Din Eğitimi [Therapeutischer Religionsunterricht]" ve "Manevi Rehberlik Vurgulu Sosyalleşme Destekli Din Eğitimi [sozialisationsbegleitender RU mit seelsorgerlichem Akzent]" veya "Bir Etkileşim Olarak Din Eğitimi [Religionsunterricht als Interaktion]" ifadelerini de kullanmaktadır (Möller, 2016; 1). Karl Dienst'in (1973) "Din Eğitiminde Terapi Kavramına Dair Notlar [Anmerkungen zur Therapiekonzeption im Religionsunterricht]" ve Hartwig Weber'in (1973) "Terapötik Din Eğitimi [Therapeutischer Religionsunterricht]" makaleleri de din eğitiminde terapötik bir yaklaşımı gündeme getiren çalışmalardır.

"Manevi rehberlik", terapötik bir yaklaşımla ilişkili bir kavramdır. Okulun 'öğretimden' daha fazlası olması gerektiğini söyleyen Munzel'e göre (1997: 70) manevi rehberlik [pastoral care] okulların gündemine alınmalı ve özellikle din eğitiminin bunda bir vazifesi olmalıdır. "Bir Model Olarak Din Eğitimi Öğretmenleri İçin Pastoral Psikoloji Eğitimi [Pastoralpsychologische Ausbildung für Religionslehrer als Modell]" isimli çalışmanın sahibi Gert Sauer'in (1985) yanısıra Gerhard Büttner gibi din eğitiminde pastoral yönelimin temsilcisi olan isimler, bunu diğer yöntemler arasında bir yöntem olarak değil, bugünün ihtiyaçları karşısında öğretmenin okuldaki bir tavrı olarak anlamaktadırlar. "Din Eğitiminde Manevi Bakım [Seelsorge im Religionsunterricht]" çalışmasında Gert Sauer (1991), gelişimin sorunsuz olarak bütüncül bir şekilde ilerlemesi için öğrencinin ruhunun ve bilinç dışının gerçekliğinin de hesaba katılmasının gerektiğine dikkat çekmektedir (akt. Munzel, 1997: 70).²²

²² Dünyada (özellikle Batı toplumlarında) pek çok dini kurum özellikle ruh sağlığı konusunda hizmetler sunmaya başlamış, bunun sonucunda "cemaat temelli sağlık hizmetleri" adı altında yeni bir hareket ortaya çıkmıştır. Bazı dini kurumlar dışarıdan psikolog ve psikiyatristler atarlarken bazıları ise bizzat kendi din adamlarını yetiştirmektedirler. Dünyada artık (özellikle

Okulda manevî rehberliğinin önemi, Nureddin Topçu'nun öğretmenin karakterine dair düşüncelerinde de görülmektedir. Topçu (2017:73) muallimin ruh yapısını meydana getiren karakterlerden bahsederken şu ifadelerle yer vermektedir.

“(…) Muallim, hepimizin her an muhtaç olduğu doktordur. İman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eder. Ruhlarımıza sunar ve hakikat aleminden haberler verir. (...) Muallim, insan olan varlığımızı alır, ona sonsuzluk dünyası olan ruhi hayat istasyonlarında yol açacak kudretin ve değerlerin aşısını yapar. Hayat, var olanı olduğu gibi tanıtmaya kabiliyetlidir. Muallim, var olması lazım geleni (ideali) öğretir (...) Peygamberlerse en büyük ruh doktorları idiler; bütün insanlığın ruhunu kurtardılar. Ruhumuza aşilar yapan doktor olarak muallim, ruh dünyamızın hem duygu hem bilgi hem de irade bölgelerinde tedavisini ve aşılarını yapmaya mecburdur. Şayet bunlardan bir kısmı ihmal edilirse ruhi yapı buhran içinde kalır, sayıklar ve kendine gelemez.”

Terapötik bir din eğitimi yaklaşımı, öğretmenin vazifesinin “bütünlüğünü” de hatırlatmaktadır. Günümüzde öğrencinin “bütüncül” bir şekilde öğrenmesi sıklıkla vurgulanırken öğretmenin vazifesinin “bütünlüğü”nün üzerinde aynı derecede durulduğunu söylemek güçtür. Rehberlik, öğretmenin vazifesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bilgi aktarımı (öğretme) vazifesinin taşıyıcısı olan öğretmen, öğrencisini hiç şüphesiz herhangi bir eğitim personelinden daha fazla tanır. Bu durumda öğretmen, “bilgi aktarımını” terapötik, önleyici, manevî rehberlik hedefleriyle birleştirme imkanına sahip birincil kişi olmaktadır. Bu ayrıcalık, öğretmenin rehberlik noktasındaki vazifesinin önemini hatırlatmaktadır. Bibliyoterapi, öğretmene bu rehberlikte yardımcı bir yöntem olma potansiyeline sahiptir.

3.3.5. İlişkili Olduğu Din Öğretim Yöntemleri

En geniş anlamıyla bir öğrenme süreci olarak anlayabileceğimiz bibliyoterapi, din eğitiminde kullanılan pek çok öğrenme yöntemini kapsayan bir yöntemdir.

Herşeyden önce bibliyoterapi, en temel öğrenme süreçlerinden biri olan ‘okuma’ eylemini içerir. Okumak, hayat boyu öğrenmenin aslî bir parçasıdır. İnsan hayatındaki en önemli tecrübelerden biri okuma-yazmayı öğrenmesidir çünkü kişi bu sayede dışa bağımlı öğrenmelerden kendi istekleri doğrultusunda bağımsız öğrenmeler gerçekleştireceği, kendi kendine doğrudan öğrenmenin keyfini yaşayacağı, sayısız imgelerle dolu bir dünyaya girmiş olur (Öner, 2007: 138). İnsan hayatının en önemli üç olayı olarak “görme, yürüme ve okumayı öğrenmeyi”

Amerika’da), din adamlarının psikolojik danışmanlıkla ilgili ders alıp almadıkları değil, seküler sağlık kurumlarında çalışan kişilerin dini ve manevi eğitim almalarının gerekliliği tartışılmaktadır (Köylü, 2014: 299-300).

sıralayan Foulquie'ye göre (1994: 354) insan okumayı öğrendiğinde evrensel düşünce hazinesini elde etmiş olmaktadır.

Bibliyoterapi, okumanın “yazılı bir metni, kelimeleri yüksek sesle söyleyerek ya da sessizce, yazılanların anlamını idrak ederek, gözle takip etmek”, “gözleri yazı işaretlerinin üzerinde, bunların işareti oldukları sesleri çıkararak (yüksek sesle okuma) ya da oluşturdukları bütünün anlamını idrak ederek (sessiz veya zihinden okuma) gezdirme eylemi” (Foulquie, 1994: 354-355) gibi tanımlarda ifade edildiğinden çok daha fazlası olduğunu vurgulayan bir yöntemdir. Bibliyoterapi yönteminde “okuma”, duygusal, tecrübî, estetik ve terapötik özellikler taşıyan bir öğrenme süreci olarak görülür.

Bibliyoterapi, -İlahi Kitap etrafında gelişen- din eğitimi için önemli bir öğrenme aracı olan “okuma”nın yanı sıra bazı din öğretim yöntemlerini de bünyesinde barındırmakta veya süreçte bunların kullanımına imkân tanımaktadır. Bibliyoterapi, seçilen kitabın sesli okunması halinde ‘anlatı yöntemi’, süreç belli bir problemin çözümü merkezinde geliştiği için ‘problem çözme yöntemi’, kitap karakterleri üzerinden örnek bir hayat problemi incelendiği için ‘örnek olay inceleme yöntemi’, kitapta problem çözümünde örnek bir model sunulduğu için ‘model sunma yöntemi’ kapsamaktadır. İzleme etkinlikleri aşamasında ise ‘soru-cevap’, ‘buldurma’, ‘dramatizasyon’ ve ‘tartışma’ yöntemlerini kullanma imkânı vardır. Bunun yanı sıra hem bireysel hem de grupla uygulanabilen bibliyoterapi ‘bireysel ve grupla öğrenme’ süreçlerini de barındırmaktadır (Aydın, 2005; Cebeci, 2005: 61-70).

Kur’ân-ı Kerim’in eğitim-öğretim üslûbunu ortaya konan ve yukarıda zikredilen yöntemleri örnekleyen bazı ayetler, din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması için yol göstericidirler. Bayraktar (1987: 31-60), Şanver (2004: 181-187) ve Cebeci’nin (2005: 70-89) tespitiyle Kur’ân-ı Kerim, tartışma (16/125, 6/108, 22/8-9), örnek model sunma (33/21, 3/31, 66/10-11, 38/30-34), temsili anlatım (2/26, 14/24-26), soru-cevap (7/172; 10/34-35; 27/59-64; 6/19; 23/82-86), ibret, öğüt ve kıssa ile terbiye (örn. bkz., Yusuf 12; Kehf 18) metotlarına örneklik eden pek çok ayet barındırmaktadır. Bayraktar’ın (1987: 74-76) “duyguları eğitime” olarak isimlendirdiği din eğitimi yönteminin de dolaylı duygusal tecrübeleri önemseyen ve katarsis (duygusal rahatlama) içeren bibliyoterapi yöntemi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bibliyoterapi, Kitab-ı Mukaddes etrafında geliştirilen literaterapi ve bibliyodrama gibi yöntemlerle de ilişkilidir. Literaterapi, “Biblical Roots of Literatherapy” isimli çalışmanın sahibi Michael Shiryons’un (1977: 3-11, akt. Munzel, 1997: 126-128) geliştirdiği bir yöntemdir. Bibliyoterapiyle benzerlik gösteren yönteminde Shiryon ‘kıssa yoluyla uzaklaştırma’ (Verfremdungs- Technik) olarak isimlendirdiği bir teknik kullanmakta ve Eski Ahid’in terapötik kullanımına dair örnekler sunmaktadır. Kıssa yoluyla uzaklaştırma tekniğinde anlatıcı, dinleyicinin gerçeğe karşılaşması ve gerekirse kendini eleştiriye tabi tutması için daha ‘nazik ve empatik’ dolaylı bir yol sunar.

Bibliyodrama ise rollerin Kutsal Metinlerden alındığı tefsiri bir öğretim şeklidir. Peter Pitzele’in “Scripture Windows: Toward a Practice of Bibliodrama” kitabı bibliyodrama konusunda otorite olarak görülmüştür (Kurian ve Lamport, 2015: 147-148). Yakın zamanda geliştirilen bir yöntem olan bibliyodramada katılımcılar, Kutsal Kitap’taki bir hikâyeyi, kendi yazılı ya da doğaçlama ilaveleriyle birleştirerek canlandırırlar. Hikâye böylece şimdiki zamanda ve mekânda yeniden yapılandırılır, bütüncül somut bir tercüme gerçekleşmiş olur (Cosgrove ve Edgerton, 2007:53). Bibliyodramanın amacı, insanın bütünlüğünü dikkate alan bir şekilde metinle etkileşime girmektir. Böylece katılımcılar orijinal hikâyeye ilgili daha derin bir anlayış kazanırlar, tecrübi ve bilişsel öğrenme şekillerini daha kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı bulurlar. Birçok tefsir metodu tamamen bilişsel iken bibliyodrama, katılımcıların duygusal ve fiziksel iştiraklerini de sağlar. Bibliyodrama böylece Kutsal metnin literal okunmasının ötesine geçerek gerçek hikâyenin bir parçasıymış gibi düşünme, eyleme ve harekete geçme imkânı sunar (Kurian ve Lamport, 2015: 147-148). Munzel’e göre (1997:108-110) Kutsal Metinler’deki hikâyeleri kendi hayatı için bir rehber olarak tekrar keşfetme imkânı tanıyan bibliyodramayı, uygulamalı tefsir [praktische Exegese] olarak anlamak mümkündür. Bibliyodrama, ‘burada ve şu anda’ olmanın ne anlama geldiğiyle ilgili bir içgörü imkânı sağlamasıyla, ‘şu anda yaşanan problemleri’ İlâhî Kitab’ın yardımıyla çözme imkânı taşıyan bibliyoterapiye yaklaşmaktadır.

3.4. DİN EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ UYGULAMASININ KAPSAMI

İkinci bölümde, eğitim ortamlarındaki gelişimsel bibliyoterapi uygulamalarında önleyici ve terapötik olmak üzere iki ana hedefin bulunduğu açıklanmıştır. Bu iki hedefin din eğitimi alanının özel hedefleri doğrultusunda

örneklendirilmesi gerekmektedir. Bibliyoterapinin çıkış noktası olan “problem” kategorisinin ve nihai hedefi olan “içgörünün” kapsamı da -insanın sadece bu dünyadaki değil ahiretteki mutluluğunu da hedefleyen- din eğitimi söz konusu olduğunda genişleyecek ve farklılaşabilecektir. Bu nedenle bu bölümde din eğitimi açısından bibliyoterapinin önleyici ve iyileştirici hedefleri örneklendirilecek, problem kategorisi ve içgörünün kapsamı değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

3.4.1. Önleyici ve Terapötik Hedeflerin Kapsamı

İslam eğitim düşüncesinin teşekkülünde birincil kaynak olan Peygamber (a.s)’ın hayatında, din eğitiminde terapötik ve önleyici hedeflerle bibliyoterapi uygulamasına yol gösterici çok sayıda örnek vardır. Bu örneklerin hepsine yer vermek tez çalışmamızın boyutlarını aşacağı için, terapötik, önleyici, terapötik-önleyici olmak üzere üç başlıkta birer örnek vermekle iktifa edilecektir.

Peygamber (a.s)’ın Önleyici Müdahalesi: Bu bağlamda ele alacağımız rivayeti İbn Abbas (r.a.) şu şekilde aktarmaktadır:

“Birgün Rasûlullah (a.s)’ın terkesine binmiştim. Bana şöyle dedi: “Ey çocuk, sana bazı kelimeler öğreteyim: Allâh’u Teâla’yı (emir ve yasaklarını) muhafaza et ki, o da seni muhafaza etsin, Allâh’u Teâla’yı muhafaza et ki onu her daim önünde bulasın, istediğinde sadece Allah’tan iste, yardım talep ettiğinde yalnızca Allah’tan talep et, tüm insanlar sana bir faydanın dokunması için bir araya gelseler, Allah’ın senin için yazdığı şey dışında bir şeyin faydasını dokunduramazlar, sana bir zarar vermek için bir araya gelseler, Allah’ın senin için yazdığı şey dışında bir şeyin zararını dokunduramazlar, kalemler kurumuş, sayfalar dürülmüştür (Tirmizî, “Kıyâme”, 60, akt. Canan, t.y.: 16/250).” (Müsned’deki rivayette ise ayrıca şu ifadeler vardır.) “Ferah zamanında Allah’ı tanı ki, dar zamanında O da seni tanısin. (...) Bil ki senin hakkında yazılmamış olan bir şey senin başına gelmez. Sana takdir edilen de seni atlayıp başkasına gitmez. Unutma ki zafer sabırla, sevinç üzüntü ile, kolaylık da zorlukla beraberdir (...)” (Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, 1:276).

İslam eğitim literatüründe Peygamber (a.s)’ın eğitim metodunun en canlı örneklerinden biri olarak yer bulan bu hadîs-i şerifte gelecekte karşılaşılabileceği zor durumları nasıl değerlendirip başa çıkacağı konusunda Peygamber (a.s), İbn Abbas (r.a.)’ı imanen terbiye etmektedir. Peygamber (a.s), 10 yaşlarındaki bir çocuğa dinin esâsını öğretirken hayattaki ‘sıkıntı ve zorluk’ durumlarını da zikretmiştir. Onun (a.s) bu vurgusu ve sıkıntı durumlarını tecrübe eden/edecek insan için sağladığı bu ‘açıklama’, din eğitiminde terapötik müdahalelerin göz ardı edilmemesi gerektiğine dair düşüncemizi güçlendirmektedir. Bibliyoterapinin hedefleri açısından değerlendirdiğimizde ise Peygamber (a.s)’ın buradaki kelimelerinin ‘önleyici’ nitelik taşıdığı söylenebilir. Rasulullah (a.s)’ın bu sözleri, sözlerin muhatabı olan İbn Abbas (r.a)’ın ömrünün ilerleyen yıllarında karşılaşılabilecek sıkıntıların üstesinden gelmesi için

'önleyici' olma potansiyeline sahiptir. Öte yandan bu rivayet, daha sonra gelen Müslümanlar için de 'önleyici' etkiye sahip bir kıssaya dönüşmüştür.

Bu başlıkta verilebilecek bir diğer örnek ise Peygamber (a.s)'ın zina etmek istediğini beyan eden bir gençle yaşadığı diyalogtur. Ahmed b. Hanbel'in Müsned'inde rivayet ettiğine göre bir genç Peygamber (a.s)'a gelerek bir kadınla beraber olmak istediğini söyler. Gencin herhangi bir mahcubiyet hissetmeden söylediği bu sözler, Sahabe (r.a)'ı öfkelenmesine rağmen Peygamber (a.s), genci yanına çağırarak dizinin dibine oturtur. Ona, sırasıyla annesiyle veya kız kardeşiyle herhangi birisinin bu işin yapmasından hoşnut olup olmayacağını sorar. Genç her seferinde hiddetlenerek "Hayır asla" diye cevap verir. Bunun üzerine Peygamber (a.s), onun bu çirkin işi yapmak istediği kişinin evlatlarının ya da kardeşlerinin de bundan hoşlanmayacağını ifade eder ve elini onun göğsüne koyarak onun için dua eder. Genç, nihayetinde bu işten vazgeçmiş bir daha tevessül etmemiştir. Bu rivayette Peygamber (a.s), kendi annesi veya kardeşiyle bu işin yapılması halinde gencin kendini içinde bulacağı durumla özdeşleşme yapmasını istemektedir. Genç bu durumdaki kişinin kendisi olacağını düşününce bundan tiksiniş ve öfkelenmiştir. Bu öfke ve tiksiniş duygusu, düşündüğü şeyin kötülüğü konusunda bir içgörü edinmesini sağlamış ve mümin karakteri için ciddi bir problem teşkil eden bu günahı "önleyici" bir etki görmüştür (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 2:681)

Peygamber (a.s)'ın İyileştirici Müdahalesi: Bu başlık altında ele alınabilecek pek çok örnekten biri Peygamber (a.s)'ın Ebû Umâme isimli sahabe (r.a) ile olan diyalogudur. Peygamber (a.s), bir gün mescide girmiş, orada Ensâr'dan Ebû Umâme (r.a) ile karşılaşmış ve ona şunu sormuştur: "Ey Ebû Umâme, namaz vakti olmadığı halde neden seni mescitte oturmuş görüyorum?" Ebû Umâme şöyle cevap vermiştir: "Peşimi bırakmayan sıkıntılar ve borçlar sebebiyle ey Allah'ın Rasûlü". Bunun üzerine Peygamber (a.s): "Sana bazı kelimeler öğretilir mi? Bunları okursan, Allah, senden sıkıntını giderir ve borcunu öder" demiş ve Ebû Umâme "Evet, ey Allah'ın Râsûlü, öğret!" diye karşılık vermiştir. Peygamber (a.s) sabah akşam okuması için ona şu duâyı öğretmiştir: "Allahım, üzüntü ve kederden, acizlik ve tembellikten, korkaklıktan ve cimrilikten, borç yükü altında ezilmekten ve insanlar karşısında hep yenilmekten sana sığınırım." Ebû Umâme'nin daha sonra şöyle dediği rivayet edilmiştir: "Ben bu şekilde dua ettim, Allah benden gamımı giderdi ve borcumu ödedi." (Ebû Dâvud, "Vitr" 32).

Bu rivayette Peygamber (a.s)'ın sıkıntı durumu yaşayan bir sahabî için 'iyileştirici' bir müdahalede bulunduğu görülmektedir. Pek çok öğrenme unsuru barındıran bu hadis-i şerifte -Bayraktar'ın (1987:78,80, 231) ifadesiyle muhataplarını çok iyi tanıyan büyük bir psikolog olan- Peygamber (a.s), Ebû Umame'nin durumunu çok iyi tahlil etmiş ve ona bunu doğrudan değil dolaylı olarak hissettirmiştir. Hadis-i şerifte kendisinden Allah'a sığınılan durumlar sırasıyla şu şekildedir: üzüntü, keder, acizlik, tembellik, korkaklık, cimrilik, borç ve başarısızlık. Bu sıralama, çok ince anlamlar barındırmaktadır. Bertaraf edilmeyen ve uzun süren "üzüntü" ve "keder" hiç şüphesiz insanın kendisini "aciz", güçsüz ve yetersiz hissetmesine sebep olur. Bu durum devam ettiğinde ise "tembellik" insanın karakterine sirayet edecek ve hayatında bir değişim gerçekleştirme konusundaki "cesareti" tükenecektir. Peygamber (a.s)'ın Ebû Umâme'ye öğrettiği duadaki bu kelimeler onun halinin dolaylı bir tahlilini içerdiği gibi onu fiili duaya yani harekete geçmeye de davet etmektedir. Peygamber (a.s), kendisinden sığınılan diğer bir durum olarak "cimriliğe" de bu sıralamada yer vermekle bir ilaç sunmaktadır. Ne kadar zor durumda olunursa olunsun insanlara cömertlik ile yardım etmenin herkes için mümkün olduğunu Ebû Umâme'ye dolaylı bir şekilde öğretmektedir. Nitekim Peygamber (a.s)'ın "yarım hurma ile dahi olsa kendinizi ateşten koruyun" hadis-i şerifi (Buhârî, Zekât 9, 10, Menâkıb 25, Rikak 49, 51, Edeb 34, Tevhîd 24, 36; Müslim, Zekât 66-67; Nesâî, Zekât 63; akt. Canan, t.y.: 9/245) insanın en güç durumlarda bile başkalarına yardımının dokunabileceğinin bir delilidir. Bu yardımın, yardımı yapan kişi için de "iyileştirici" bir etkisi vardır. Bu durum psikoloji literatüründe dikkat çekilen bir etkidir. Örneğin, varoluşçu psikolojinin temsilcilerinden Yalom (2002: 33-35), insanların işe yaradıklarını hissetmek istediklerini, bu yüzden bir kişiye yardım etmenin en iyi yolunun onun başkalarına yardım etmesine izin vermek olduğunu ifade etmektedir.

Hz. Ebûbekir için Önleyici, Hz. Ömer için İyileştirici Metin: "Âl-i İmrân 144": Peygamber (a.s)'ın vefatı, Sahabe (r.a)'ı derinden saran çok büyük bir hadisedir. Bu durumda yaşadıkları üzüntü, özellikle Ömer (r.a)'ın tepkisinde net bir şekilde görülmektedir. Ömer (r.a), vefat haberinin şoku ile şöyle haykırmıştır: "Rasûlullah ölmemiştir ve sağdır. Ona sadece Hz. Musa'ya ârız olan sâika gibi bir sâika arız olmuştur. Kim Muhammed öldü derse onu kılıcımla iki parça ederim."

Ebûbekir (r.a) ise Müslümanları şu sözleriyle teskin etmiştir: "Kim ki Muhammed'e tapıyorsa, bilsin ki Muhammed ölmüştür. Kim ki Allah'a ibadet ve

kulluk ediyorsa, bilsin ki Allah, Hayy'dır, ölümsüzdür." Ardından Âl-i İmrân suresinin 144. Ayetini okumuştur:

"Muhammed, ancak bir peygamberdir. Ondan önce de peygamberler gelip geçmiştir. Şimdi o ölür veya öldürülürse gerisin geriye (eski dininize) mi döneceksiniz? Kim gerisin geriye dönerse, Allah'a hiçbir zarar veremez. Allah şükredenleri mükafatlandıracaktır."

Ömer (r.a), Ebûbekir (r.a.)'ın sözlerini ve okuduğu ayeti duyunca gözyaşlarını tutamamış ve yere çökerek ağlamaya başlamıştır. Daha sonra o günkü haliyle ilgili olarak şöyle demiştir: "Ebû Bekir'in bu ayeti okuduğunu işitir işitmez sarsıldım. Ayaklarım beni taşıyamaz oldu ve yere çöktüm. Anladım ki Peygamber (a.s) gerçekten vefât etmişti." Aişe (r.a) o günle ilgili olarak şöyle demiştir: "Ebûbekir okuyana kadar sanki insanların Allah'ın bu ayeti indirdiğinden haberleri yoktu". (Buhârî, "Kitabu'l- Cenaiz", 3; Taberi, 1982: 2/ 527-528)

Bu rivayet, bir ayetin hem 'önleyici' hem de 'iyileştirici' olabileceğinin bir örneğidir. Bu ayet aynı zamanda "fâni" ve "bâki" olan şeyler konusunda da bir öğrenme içermektedir. Tefsirlerde -Peygamber (a.s)'ın öldürüldüğüne dair Müslümanları büyük bir paniğe sokan bir şayianın yayıldığı- Uhud Savaşı'ndan sonra indiği rivayet edilen (es-Sâbûni, 2016: 1/431) ve tüm sahabe tarafından muhakkak surette biliniyor olması gereken bu ayet, farklı sahabilere farklı şekilde tesir etmiştir. İndiği zamanda ayet, Peygamber (a.s)'ın beşer oluşunun bir neticesi olarak bir gün vefat edeceği gerçeğine dair bir manzara oluşturmuş ve Müslümanların bunun gerçekleşeceği gündeki halleriyle bir "özdeşleşme" kurmalarını istemiştir. Ayet, indiği vakit Ebûbekir (r.a)'ı Peygamber (a.s)'ın da bir gün vefat edeceği gerçeğine hazırlayarak 'önleyici' bir vazife görmüş ve bu hakikatle karşılaştıklarında onun daha güçlü durmasını hatta sahabeyi de teskin etmesini sağlamıştır.

Aynı ayet-i kerîme, Ömer (r.a) için ise 'iyileştirici' etki görmüştür. Ömer (r.a), Ebûbekir (r.a)'ın sözleri ve okuduğu ayet sonrasında ağlayarak önce duygusal bir rahatlama (katarsis) yaşamıştır. Yaşanan büyük acı durumunun hakikatine dair ayetin sağladığı açıklama ise ona Peygamber (a.s)'ın fâni, getirdiği mesajın ise bâki olduğu konusunda bir 'içgörü' kazandırmış ve Ömer (r.a)'ı içinde bulunduğu zor durumda iyileştiren ve dengeleyen bir etki görmüştür.

Bu ve benzeri örnekler bize bibliyoterapinin din eğitiminde bir yöntem olarak kullanımının uygunluğuna dair bir fikir vermektedir. Örneklerde hem İlâhi Kitap'ın

hem de Peygamber (a.s)'ın mümin karakterinin oluşması için Sahabe (r.a)'ı terbiye ederken şimdiye ve ileriye dönük teskin ve teselli unsurlarını kullandığını görülmektedir. Öte yandan bu örnekler bibliyoterapinin din eğitimindeki hedef ve sınırlarını belirlemede ve dinî muhtevadan önleyici ve terapötik amaçlarla nasıl istifade edilebileceği noktasında da yol göstericidirler. İslam eğitiminin kaynaklarında yer alan bu örnekler ayrıca din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasında istifade edilebilecek bibliyoterapötik metinler sağlamaktadırlar.

Munzel (1997: 206-207), din eğitiminde bibliyoterapi kullanımı için -yukarıda örneklendirmeye çalıştığımız önleme ve iyileştirmenin yanı sıra- üçüncü bir hedef olarak istikrardan da bahsetmiş ve bu hedefleri şöyle açıklamıştır:

İstikrar [Stabilisierung]: İstikrar, öğrencinin gözlemlenebilir ruhsal özelliklerini muhafaza etme, güçlendirme ve derinleştirme hedeflerini kapsar. Bunun için öğretmen öğrencilerine kendine güven, başa gelen zorluklara tahammül ve cesaret gibi özellikler kazandırmalıdır. Öğretmen bu özellikleri kazandırmaya çalışırken öğrencileri gözleme fırsatı bulacak hem beceri ve yeteneklerini hem de geliştirilmesi gereken yönlerini keşfedecektir. Bu hedefle uygulanan bibliyoterapi, “kendini gerçekleştirme”ye yardımcı olacaktır.

b) Önleme [Prophylaxis]: Kişi, dolaylı tecrübe sayesinde kendi irade, sorumluluk ve gücüyle engelleyebileceği ya da kaçınabileceği hastalık, bağımlılık, suç gibi durumlar konusunda bir idrak kazanır. Kaçınılmaz durumları ise daha güçlü bir şekilde göğüslemeye hazır hale gelir. Dolaylı tecrübenin sağladığı deneme yanılma, hayatın anlamı, değerler ve etik ile ilgili sorular açısından önemlidir. Bibliyoterapinin metinler yoluyla sunduğu modeller, karmaşık sorular üzerinde çalışabilmek için öğrenciye bir rehberlik atölyesi sağlar, toparlayıcı bir işlev görür.

c) Bibliyoterapötik Refâkat [Bibliotherapeutische Begleitung]: Din eğitimi, öğrencinin iyi hali için uğraşır, onu anlamlı bir hayata yönlendirmek için uygun öğrenme materyali ve süreçleri sağlar. Bu nedenle öğrencinin öğretim süreci sırasında yaşadığı sıkıntılar din eğitimcisinin gündeminde olmak zorundadır. Munzel (1997) din eğitiminde bibliyoterapinin bu sıkıntıları çözmek için terapötik hedefle kullanılması halinde öğretmenin bir manevi danışman [pastor] ve öğrenci ve veli için bir diyalog arkadaşı olarak görev yapması gerektiğini ifade etmektedir.

Munzel (1997) bu şekilde üçlü bir kategorilendirme yapmış olsa da “istikrar” hedefinin “önleme” kategorisi içerisinde değerlendirilmesi mümkün ve daha uygun görünmektedir. Çünkü “önleme” hedefiyle gerçekleştirilen her bibliyoterapötik okuma öğrencinin dengesini muhafaza eden bir işlev görecektir.

Önleyici ve İyileştirici Müdahalenin Gayesi: Din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasının kapsamını incelerken cevaplanması gereken önemli bir soru, iyileştirici ve önleyici müdahalelerin gayesinin ne olduğudur. Bu soruyu, bölüm 3.2.1.’de Kur’ân-ı Kerim’in iyileştirici ve önleyici müdahaleleri ve kavramlarına dair çizdiğimiz çerçeveyi takip ederek cevaplamak isabetli görünmektedir.

Kur’ân-ı Kerim, teskin, teselli, teyid kelimeleri ile ifade ettiğimiz iyileştirici ve önleyici müdahalelerde bulunurken aynı derecede insana vazife ve sorumluluğunu da hatırlatmaktadır. Nitekim Peygamber (a.s), Mekke ve Medine döneminde yaşadığı çeşitli sıkıntılardan dolayı teselli edilirken vazifesi de kendisine sıklıkla hatırlatılmıştır: “(Ey Muhammed!) Biz Kur’ân’ı sana sıkıntı çekesin diye değil, ancak (Allah’ın azabından) korkacaklara bir öğüt (bir uyarı) olsun diye indirdik” (20/2,3; ayrıca bkz. 14/1-2; 16/64, 89; 42/7). O halde Kur’ân-ı Kerim’in iyileştirici ve önleyici müdahalelerindeki amacının, insanı rehavete sokmak değil, yerine getirmesi gereken vazife için gerekli olan irade ve kuvveti kazanmasını sağlamak ve ona sorumluluğunu hatırlatmak olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden kişinin İlâhi Kitap’ın tesiriyle yaşadığı duygusal ve manevi tecrübe ne kadar büyük olursa olsun tam bir bilinç halinde olması esastır. Esmâ (r.a)’ın aktardığı şu bilgi buna delâlet eder niteliktedir: “Seleften hiç kimse Kur’ân-ı Kerim’in tilaveti sırasında bayılıp düşmezdi. Onlar ağlarlar ve ürperirlerdi. Sonra bedenleri ve kalpleri zikrullah için yumuşardı.” Yere düşmüş bir Iraklıyı gören ve sebebini soran İbn Ömer (r.a)’a “O Kur’ân tilavetini veya Allah’ın zikrini işitti mi bayılır düşer” denince onun “Biz de Allah’tan korkarız ama bayılıp düşmeyiz” dediğini ve bu davranışın Peygamber (a.s)’ın ashabında görülen bir şey olmadığını ifade ettiği rivayet edilmiştir. İslam alimleri ağlamayı müstehab ancak bunun dışındaki şeyleri sünnete aykırı görmüşlerdir (Canan, 2014: 4/ 448,449).

Yaratıcı, okuyucunun Kitap ile “tefekkür” (2/219; 16/11; 59/21), “tefakkuh” (6/65; 6/98), “tedebbür” (38/29; 47/24), “tezekkür” (14/52;38/29; 40/54;), “teakkul” (21/10; 30/28) gibi kavramlarla dikkat çektiği, bilinçli ve dinamik bir etkileşim kurmasını istemektedir. Kitap ile dinamik bir anlama çabası içinde bulunmayanlar “kalplerinin üzerinde kilit olanlar” şeklinde tasvir edilir (47/24). Yine Kurân-ı Kerim’de

en çok yerilen gruptan biri kendilerine kitap inip onu okudukları halde onu layıkıyla anlamayanlardır (2/44; 2/113). Burada kitaba sahip olmanın yeterli olmadığı kadar onu okumanın da yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Kurân-ı Kerîm, “okuma” faaliyetine “anlamak” ve “hayatta aktif hale getirmek” gibi bir hedef koymaktadır. Bu nedenle İlâhî kitap, inananların kalplerine seslenmektedir: “İman edenlerin Allah’ı zikretmekten ve inen haktan dolayı kalplerinin saygı ile ürpermesinin zamanı gelmedi mi? Daha önce kendilerine kitap verilip de üzerinden uzun zaman geçen, böylece kalpleri katılaştılar gibi olmasınlar. Onlardan birçoğu fasık kimselerdir” (57/16).

Anlamanın tam manasıyla gerçekleşmesi için İlâhî Kitap, anlamayı engelleyecek unsurları da ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Nahl suresinin “Kur’ân okuyacağın zaman, kovulmuş şeytandan Allah’a sığın” (16/98) şeklindeki ayetinin, anlamayı engelleyecek zihni, kalbi, nefsanî unsurlardan arınmak için okuma öncesi psikolojik bir hazırlığı ifade ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim İbn Abbas (r.a)’dan aktarılan bir hadiste istiâze süpürgeye benzetilmiş, kalbi nefsi düşüncelerden, dili de günah çeşitlerinden arındıracağı bildirilmiştir. “Eûzu” kelimesinin “sığınırım, eman dilerim, yardım talep ederim” şeklindeki anlamı (Bursevî, 2015:1/68), insan için psikolojik bir rahatlama (teskin) barındırdığını da göstermektedir. Ayasbeyoğlu’na göre (1991: 71) istiâze ile, Kur’ân-ı Kerim’i gereği gibi kavramak için iyi niyetli olmanın ve fesat ve kötülüğü temsil eden şeytana uymamanın şart oluşuna dikkat çekilmektedir. Bu ise bir kalp, gönül, iman işidir. Tefsirciler genel olarak bu yüzden, gönülden geçen sığınmanın “eûzu (sığınırım)” lafzıyla ifade edilmesini vacib değil mustehab olarak telakki etmişlerdir. Bir nevi huzuru ifade eden bu gönül hazırlığı, şüphesiz sadece Kur’ân okunurken değil, istifade amacıyla girilen her okuma için de tavsiye olunabilir.

İlahî Kitap’ın ayetlerinin Kitap ile kurulacak etkileşim konusunda ortaya koyduğu bu yaklaşım, bibliyoterapi uygulamasına yol gösterici bir ilke sağlamaktadır. İyileştirici ve önleyici müdahalelerle öğrencinin bir rahvet durumuna girmesi değil, sorumluluğunu taşıması için gerekli olan kuvveti ve psikolojik iyi hali edinmesinin amaçlanması gerekir. Kitap’ın okuyucusu, kendisi âtil ve pasif kılan üzüntü ve kriz durumlarını Kitap’ın kıssa, mesel gibi şekillerde sunduğu açıklayıcı bilgiler vasıtasıyla çözüme kavuşturacak ve hayatında bir değişim gerçekleştirmek için eyleme geçecektir.

3.4.2. Problem Kategorisinin Kapsamı

Bibliyoterapi, bir hayat probleminden yola çıkan bir yöntemdir. Yöntemin din eğitiminde uygulanmasında “problem” kategorisini hangi durumların oluşturacağını tespit etmek gerekmektedir.

Gelişimsel bibliyoterapi yönteminde önleyici veya iyileştirici amaçlarla ele alınan problemlerin, din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapi için birinci kategoriyi oluşturacağını söylemek mümkündür. İkinci bölümde açıklandığı üzere bibliyoterapi önleyici hedefle kullanıldığında gelecekte karşılaşması muhtemel bir hayat problemi için öğrenciyi hazırlamayı amaçlar. Öğrencinin kişisel, duygusal, sosyal, akademik gelişimine yönelik her çaba da bu problemlere karşı onu güçlendireceği için “önleyici” başlığı altına girmektedir. Terapötik bibliyoterapi ise öğrencinin eğitim sürecinde karşılaştığı problemlerinin çözümünde öğrenciye yardımcı olmayı hedefler. Bu iki hedefte ele alınan özgüven eksikliği, kardeşler arası problemler, anne-baba ile çatışmalar, akran problemleri, sevilen birinin ölümü gibi öğrencinin kendisiyle, başkalarıyla ve değişimle başa çıkmada yaşadığı problem durumları din eğitimini de ilgilendiren durumlardır. Çünkü din eğitimi bu durumları anlamak, anlamlandırmak ve çözüme kavuşturmak için açıklamalar sağlayan önemli bir referans çerçevesidir. Öte yandan bu problem durumları din eğitiminde izzeti nefis, kader, sabır, affetme, sorumluluk, anne-baba hakkı gibi dinî kavram ve değerler için birer öğrenme fırsatı barındırmaktadır.

İkinci problem kategorisini ise din eğitiminin özel hedef ve kazanımları doğrultusunda belirlemek gerekecektir. İman, ibadet ve ahlak alanlarında belirlenen hedef ve kazanımların gerçekleşmemesi, din eğitimi için bir problem durumu oluşturur. Örneğin bâtıl inançlar inanç alanı için, insanın mükellef olduğu ibadetleri bildiği halde bu konudaki ihmal ve duyarsızlığı ibadet alanı için, yalan, cimrilik gibi kusurlar ise ahlak alanı için problem durumlarıdır. İslam eğitim düşüncesinde ahlâkî bozukluk ve zayıflıklar, ‘nefsin iyileştirilmesi gereken hastalıkları’ olarak ele alınır ve din eğitimi için ciddi bir ‘problem’ kategorisi oluşturur. Din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması din eğitiminin özel hedef ve kazanımları noktasında ortaya çıkabilecek bu gibi problemleri de şimdide (iyileştirici olarak) veya öğrenciyi hazırlayarak gelecekte (önleyici olarak) çözmeyi amaç edinecektir.

Problem kategorilerini belirlemede ‘din eğitiminin problemleri’ üzerine yapılan çalışmalardan istifade etmek de yol gösterici olacaktır. Din eğitiminin güncel problemleriyle ilgili bir resim sunan bu çalışmalar, bibliyoterapi yönteminin din

eğitiminin öğrenci, öğretmen, müfredat veya yöntem kaynaklı problemlerinin çözümünde kullanımına da imkân sağlayacaktır.²³

3.4.3. İçgörünün Kapsamı

İçgörü, en genel şekliyle derin bir düzlemde öz-bilgi, öz kavrayış, kişinin kendi içine empati yapması, içindeki evreni görmesi, kendini, duygu ve düşüncelerini, neyi neden yaptığını anlaması, bir durum veya şeyin gerçek yapısını, ayırt edici özelliğini, altta yatan hakikati görme yetisi anlamına gelir. Psikolojide içgörü psikolojik bir rahatsızlığı iyileştirmede tek başına yeterli görülmesi de "iyileşmenin" bir önkoşulu olarak kabul edilir. Gestalt psikolojisinde içgörüye özellikle problem çözümü bağlamında değinilmektedir. Buna göre içgörü, probleme yönelik bakış açısının değiştirilmesi, önceden görülmeyen ilişkilerin görülmesi sonucu ortaya çıkan ani, sonuç verici bir kavrayış, bir görüş derinliğidir. Şanver (2004: 50) içgörüyü kısaca kendinden haberdar oluş yani benlik şuuru olarak ifade etmektedir. İçgözlem [introspection] kavramını da içgörü ile ilişkili olarak ele almak mümkündür. Bu kavram da yakın bir şekilde kişinin kendi içine bakması, kendi duygularını, düşüncelerini, bilişsel süreçlerini, algı, anı ve güdülerini incelemesi anlamına gelmektedir (Budak, 2000: 379).

Bibliyoterapi yönteminde içgörü, kişinin kendisi, diğer insanlar ve yaşadığı problem konusunda bir farkındalık, açıklama ve net bir resim edinmesini kapsar. Bibliyoterapinin nihai hedefi olan içgörü, din eğitiminde bazı hususiyetler kazanacaktır.

İslam eğitimcilerine göre insanın en faziletli eylemi hem kendi iç alemi ve hem de dış alem üzerinde düşünüp ibret almasıdır bu yüzden eğitimin en önemli hedefi de düşünmeyi öğretmektir. 'Gözlem' ve 'tefekkür' bu hedefin gerçekleşmesi için vurgulanan iki önemli yöntemdir (Koç, 2016:120-121).

İslâmi eğitim metotlarını, zihnî, kalbî ve nefsi şeklinde üçe ayıran Bayraklı'nın (1980:247) nefsi eğitim metotları arasında yer verdiği iç gözlem (enfûsi) ile ortaya

²³ örn. bkz. Emin Işık (1987), "Gençliğin Din Eğitimi ve İnanç Problemleri"; Abdullah Özbek (1999), "Din Eğitiminin Problemleri"; Fatih Menderes Bilgili (2005), "Din Eğitiminde Çocuğun Tabiatından Kaynaklanan Bireysel Eğilimlerin ve İsteklerin Karşılama Problemi"; Fatih Güngör (2008), "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problem ve Beklentileri"; Süleyman Karacelil (2010), "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği"; İbrahim Turan (2013), "Gençlik Döneminde Görülen Ahlâkî Sorunlar Karşısında DİKAB Dersinin Yeri"; Nazım Bayrakdar (2013), "Öğretmenlerine Göre DİKAB Dersi Öğretmenliğinin Doğasından Kaynaklanan Güçlüklerin Meslek Tükenmişlik Algıları Üzerindeki Etkileri"; Mehmet Ayas (2000), "İlköğretimde DİKAB Dersinin Başarısını Ekleyen Faktörler"

koyduğu düşünceler, içgörü ile benzer nüanslar içermektedir. Allah, insanı, kendini gözleyebilecek ve böylece kendini bilecek kıvamda yaratmıştır: “Doğrusu insan kendi nefsinin gözlemcisidir” (75/14, ayrıca bkz. 30/8). İsfahânî’ye göre insana gerekli olan bilgi kendi öz nefsinin bilgisidir. İnsan başka şeylerin bilgisini ancak kendi nefsini bilmekle elde edebilir. Çünkü insan, varlıkların özelliklerini kendinde toplamıştır (İsfahanî, h.1323: 9-10, akt. Bayraklı, 1980:247).

İslam eğitim düşüncesinde kişinin kendini bilmesi Rabbini bilmesi ile birlikte ele alınır. Bayraktar (1980: 247- 250), Rum suresinin 8. Ayetinden yola çıkarak insanın kendini tanıyarak kâinatın bilgisini elde edeceğini daha sonra da Allah inancına ulaşacağını ifade etmektedir.

İnsanın yaşadığı problemle ilgili edineceği içgörü ise kendisi ve Yaratıcısını tanıyıp bilmesine göre şekillenecektir. O halde din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapideki içgörü hedefini Yaratıcıyla ilgili içgörü, öğrencinin kendi varlığıyla ilgili içgörü ve problemiyle ilgili içgörü şeklinde üç başlık altında incelemek mümkündür.

3.4.3.1. Yaratıcıyla İlgili İçgörü

İslam eğitim literatüründe Allah’ı tanımak, Allah’ın birliğini ve sıfatlarını bilmek ilimlerin en şerefli ve kıymetlisi olarak kabul edilir. Çünkü insanın yaratılış gayesi Yaratıcısını bilmektir. Bu bilgi, bilginin en üst mertebesidir. Dolayısıyla eğitimle öğrenciye kazandırılacak en önemli şey Allah’ı tanımasıdır. Kişinin kendini tanıması da Rabbini tanıması ile birlikte alınır. ‘Mârifetullah’ ve ‘mârifetu’n-nefs’ kavramlarıyla ifade edilen bu tanıma süreci Sezâî Karakoç’un “Allah’ı kaybetmiş insan neyi aramaktadır? Allah’ı aramayan insan, neyi bulacaktır?” sözlerinde de ifade bulmuştur. İnsanın Yaratıcısını gerçek anlamda tanıyabilmesi için önce kendini tanıması gerektiğini belirten İhvan-ı Safa’ya göre, kendini tanımayan kişinin aklın ve duyuların idrakinden uzak şeyleri tanıması mümkün değildir (Koç, 2016:117- 118).

Yaratıcıyı tanımak şüphesiz kendimizle, diğer insanlarla ve dünya olan ilişkimizi anlamlandırmada büyük bir yere sahiptir. Helmut Thielicke (1963: 191, akt. Munzel, 1997: 46) “Dünyayla ilişkimiz (...) sadece bir sonuç değil, Tanrı ile ilişkimizin diğer tarafıdır, bu ilişkiyi gerçekleştirmenin bir yoludur” derken bu gerçeği ifade etmektedir. Dünya hayatında yaşadığı tecrübeler karşısındaki tutumu, insanın Yaratıcı ile olan ilişkisinin bir ifadesi gibidir. Munzel, buradan yola çıkarak teolojik bağlamdaki bibliyoterapiyi şöyle tanımlamaktadır: “Tanrı-insan ilişkisinin merkez alanı oluşturduğu, tavsiye edilen belli okuma metinleri ve duygusal-manevi destek

içeren diyaloglar yoluyla gerçekleşen bir değişim süreci". O halde din eğitiminde 'içgörü' kavramının kapsamına 'öğrencinin Yaratıcı ile ilişkisi konusunda bir anlayış kazanması' boyutu da eklenecektir.

Öğretmen, bibliyoterapi sürecinde -başta metin seçimi ve tartışma bölümü olmak üzere- öğrencinin Yaratıcısını tanımasını sağlayacak unsurlara yer vermelidir. Bölüm 3.2.2.1'de dikkat çektiğimiz üzere Esmâ'u'l-Husnâ'da yer alan birçok isim Kitap'ın sahibi Allah'u Teâla'nın, 'sıkıntı durumlarında yardımcı, bu durumlara hazırlayıcı, ruhları iyileştiren, güven duygusu verip teskin ve teselli eden' bir Yaratıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin Yaratıcısını bu isim ve sıfatlarla tanıması din eğitimi bağlamında bibliyoterapiden beklenen iyileştirici ve önleyici etkinin sağlanması için önemlidir. Allâh-u Teâla'nın isim ve sıfatlarını, kainattaki fiillerini tanıtan ve daha önce yaşamış inananların sıkıntı, kriz, üzüntü durumlarında Yaratıcı ile ilişkilerini anlatan hikâye ve metinlerden bu amaçla istifade edilebilir.

3.4.3.2. Öğrencinin Kendi Varlığıyla İlgili İçgörü

İnsanın kendi varlığını tanıması, yukarıda ifade edildiği üzere Rabbini tanıması ile birlikte ele alınan ve Rabbini tanımasının bir ön şartı olarak görülen bir içgörü sürecidir. Bu içgörünün eğitim için önemi, İslam alimlerinin düşüncelerinde sıklıkla vurgulanmıştır.

İbn Miskeveyh'e göre insanın nefsinin tüm parçalarını ve yetilerini uyumlu hale getirebilmesi için kendini, ne tür bir varlık olduğunu, yaratılış sebebini, güçlerini, alışkanlıklarını, tehzib ve hidayetini sağlayan veya hüsrânına ve kirlenmesine sebep olan unsurları bilmesi ve anlaması gerekir. Bu ise ancak eğitimle mümkündür (Altıntaş, 2016: 170,172). Gazâli, "marifet çoğaldıkça kemal de çoğalır" ifadesiyle - insanın bütüncül bir şekilde kendini gerçekleştirilmesi olarak tanımlayabileceğimiz- "kemal" derecesine ulaşmada kendini tanımanın önemine dikkat çekmektedir. İnsan kalbi yaratılış itibarıyla kendini ve eşyayı tanımaya elverişlidir. O halde eğitim, bu tanımayı engelleyen durumların ortadan kaldırmakla vazifelidir. Gazâli, insanın kendini tanımasında pratik bir öneride de bulunmaktadır. Buna göre her ahiret yolcusunun bir defteri bulunmalı ve bu defteri her gün açıp bakarak kendini buna göre ayarlamalıdır (Çelikel, 2016: 294, 296, 306)²⁴. İbn Sinâ ise "kendini tanıma"yı öncelikle eğitimcinin vasıfları arasında saymaktadır. İnsan kendisi hakkında geçerli

²⁴ Bugün duygusal zekâ alanında da kişisel değerlendirmemizi yaparken geniş bir deftere gerekli notların alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Çelikel, 2016: 306).

ve doğru bilgiye sahip olmalı, bunun içinse akıl ve nefis arasındaki iletişimi iyi bilmelidir. Kendisini tanıma konusundaki eksikliği karakter oluşumunu zedeleyen bir durumdur. Öğrencilerin kendilerini tanımalarına, kendi nefislerini gözlemlmelerine yardımcı olmak için öğretmenin öncelikle kendini tanıması gerekir. Bu ise, Kıyamet suresi 14. Ayete telmihte bulunarak vurguladığı iç gözlem yoluyla mümkündür. Ona göre eğitim olgusunda önemli olan kişinin kendi hakkındaki kanaatidir. Çünkü bir kimse kendisinin ne olduğunu bildikten sonra kendisini tanımayanların onun hakkında söylemekte olduğu sözlerin, kendi açısından hiçbir önemi ve etkisi yoktur (Dodurgalı, 2016: 209). İbn Sinâ'nın bu düşüncesi, başkalarıyla ilişkilerde yaşanan problemlerin önemli bir problem kategorisini oluşturduğu bibliyoterapi yöntemi için önemli bir vurgudur.

Bibliyoterapi yönteminde 'kişinin kendini tanıması' anlamındaki içgörü, din eğitiminin muhtevasına göre şekillenecektir. Öğrenciye öncelikle insanın 'ne olduğuna' dair bütüncül bir anlayış kazandırılmalıdır. Bagheri'ye (2001:31-32) göre elimizde insana dair bir resim ve tanım olmadan onda bir değişim gerçekleştirmemiz mümkün değildir. Her eğitim sisteminde insanın tanımı, bir mihenktaşını oluşturur ve eğitimin hedef, ilke, yöntem ve merhaleleri bu tanıma göre şekillenir. İslam kaynaklarında insana dair ortaya konan resim, bibliyoterapinin kişinin kendine dair edindiği içgörü bağlamında göz önünde bulundurulmalıdır. Ruh, nefis, fitrat, akıl, kalp, irade ve kolektif (sosyal) kimlik, bu resmin parçalarıdır. İnsanın varlığı, bu unsurların aynı anda aktif oldukları bir mücadele alanıdır. İnsanın zayıflıkları [limitations] da bu resmin bir veçhesini oluşturur. Bagheri (2001), bu sınırlılıkları insanın yaratılıştan gelen zayıflıklar (bkz. Nisâ 28, Meâric 19, Enbiyâ 37); belli şartlar içinde bulunmasından kaynaklanan sınırlılıklar (Meâric 19, Alak 6) ve insanın kendi seçimlerinden kaynaklanan sınırlılıklar (Mâide 75, Yûnus 21) olarak üçe ayırmıştır (Bagheri, 51-52). Öğrencinin, varlığında aktif olan kuvvetleri ve özellikle zayıflıklarını bilmesi yaşadığı sıkıntı durumlarında neyin kendi sorumluluğunda olduğunu neyin olmadığını ayırt etmesi açısından önemlidir. Bu zayıflıklarının yanı sıra insana verilmiş olan 'halife' payesi de (bkz. Bakara 30) öğrencinin kazanması gereken 'içgörü' de yer alması gereken önemli bir dinî kavramdır.

Öğrenci, kolektif bir kimliğin parçası olduğuna dair de bir farkındalık geliştirmelidir. Kur'ân-ı Kerîm'de insan izole edilmiş ve bağlantısız (kopuk) bir birey olarak tarif edilmez bilakis toplumla olan ilişkisi, kimliğinin temel bir parçası olarak

sunulur. İnsanın kimliği, bir veçhesiyle diğerleriyle olan ilişkilerine dayanır (Bagheri, 2001: 48). Bu durumda insanın yaşadığı üzüntü ve problem durumlarının birçoğu, başkalarıyla olan ilişkileri temelinde gerçekleşmektedir. İnsanın kollektif kimliğine dair öğrencinin edineceği içgörü, diğer insanların davranışlarını anlamlandırma konusunda ona yardımcı olacak ve problemlerine çözüm bulmasını kolaylaştıracaktır.

3.4.3.3. Problemiyle İlgili İçgörü

Bibliyoterapinin içgörü hedefinin diğer bir boyutunu, kişinin yaşadığı problemle ilgili bir farkındalık geliştirmesi oluşturur. Bu boyut da din eğitimi bağlamında -aşağıda başlıklar altında inceleyeceğimiz- bazı hususiyetler kazanacaktır.

Sıkıntı Durumlarının Kaçınılmazlığı: Kur'ân-ı Kerîm'de hem insanın dünyada bazı sıkıntılar yaşayacağı hakikatini (kader, imtihan, belâ, fitne gibi) hem de bu sıkıntı durumlarında insanın yaşadığı üzüntü durumlarını ifade eden (hem, gam, hüzn gibi) kavramlar yer alır. O halde problemler konusundaki içgörünün ilk basamağı, dünya hayatında bazı sıkıntı durumlarının kaçınılmaz olduğu şeklinde olacaktır (bkz. 3.2.1).

Sorumluluk ve Takdir: Sıkıntılar noktasında öğrenciye, insanın kendi yaptıkları yüzünden başına gelenlerle kendisi hakkında takdir edildiği için başına gelenler şeklinde iki durum olduğu farkındalığı kazandırılmalıdır. Böyle bir basiret, insanın kendi sorumluluğunda olmayan şeyler konusunda kendisini üzmesini de önleyecektir. Kendisi hakkında takdir edilen şeye (kadere) imanın insanı rahatlatan etkisine Kur'ân-ı Kerîm'de şöyle dikkat çekilir:

“Yeryüzünde ve kendi nefislerinizde uğradığınız hiçbir musibet yoktur ki, biz onu yaratmadan önce, bir kitapta (Levh-i Mahfuz'da) yazılmış olmasın. Şüphesiz bu, Allah'a göre kolaydır. Elinizden çıkana üzülmeysiniz ve Allah'ın size verdiği nimetlerle şımarmayasınız diye (böyle yaptık.) Çünkü Allah, kendini beğenip övünen hiçbir kimseyi sevmez (57/23, ayrıca bkz. 9/51)”

Diğer tarafta ise insanın sorumluluğunu hatırlatan şu ayeti kerîme vardır: “Başınıza ne musibet gelirse kendi yaptıklarınız yüzündendir. O, yine de çoğunu affeder.” (Şûrâ 42/30). Bibliyoterapi uygulayıcısı öğretmen, yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sıkıntı durumlarına öğrencilerini hazırlarken sorumluluk ve takdir arasındaki dengeyi göz önünde bulundurmalıdır.

Hayırda Şer, Şerde Hayır: ‘Hayırda şer, şerde hayır olabilir’ ilkesi de (Bakara 2/216), yaşanan sıkıntılar konusunda kişinin ihtiyaç duyduğu açıklamaları sağlayan diğer bir içgörüdür. İnsan kimi zaman bilgi eksikliğinden kimi zaman da yaşadığı şeyin gelecekteki sonuçlarını göremediğinden başına geleni ‘şer’ olarak değerlendirebilir. Müslümanlar bunun örneğini Hudeybiye Antlaşması ve sonrasında gelişen süreçte yaşamışlardır.

Sıkıntı Durumlarından Kurtuluşun Sosyal Boyutu: İslam eğitiminin kaynaklarında, yaşanan zor hayat durumlarından kurtuluş, sadece kişiyi ilgilendiren bir boyutta değil kişilerarası bir düzlemde de ele alınır. Yukarıda bahsi geçen kolektif kimlik içinde ele alınabilecek bu durum İbn Ömer (r.a)’ dan rivayet edilen şu hadîs-i şerifte oldukça belirgindir:

“(…) Kim, kardeşinin ihtiyacını görürse Allah da onun ihtiyacını görür. Kim bir Müslümanı bir sıkıntıdan kurtarırsa, Allah da o sebeple onu Kıyamet gününün sıkıntısından kurtarır. Kim bir Müslümanı örterse Allah da onu kıyamet günü örter.” (Ebû Dâvud, “Edeb” 46; Tirmizî, “Hudud” 3; Buhârî, “Mezâlim” 3, “İkrah” 7; Müslim, “Birr” 58, akt. Canan, t.y.: 9/374)

İnsanın ferah ve mutluluğunun bu ve benzeri hadislerde diğerlerinin mutluluğu ve ferahı ile birlikte ele alınması İslam kültür havzasında oluşmuş Ferec kitaplarında (bkz. 3.7.2.) “feracu men fî avni ehîhi” (kardeşine yardımda bulunanın kendi sıkıntısından kurtuluşu) şeklinde başlıkların oluşmasını sağlamıştır. İnsanın kendi durumunu (problemini) değerlendirmesinde diğerlerinin durumunun bir ölçü oluşu, Peygamber (a.s)’ın şu hadisinde de görülmektedir: “Sizden biriniz kendisinden mal ve yaratılış bakımından üstün olan birine bakınca kendisinden daha aşağıda olana da baksın. Elinizde olan nimeti hor görmemenizde en uygun olanı budur” (Buhârî, “Rikak” 30; Müslim, “Zühd” 8; Tirmizî, “Kıyamet” 59; akt. Canan, t.y.: 13/406).²⁵

Hüzün Kavramına Yüklenen Anlam: Problem konusundaki içgörü başlığında ele alınması gereken bir diğer nokta, problem ve sıkıntılar nedeniyle ortaya çıkan “hüzün” duygusuna yüklenen anlamdır. İslam eğitim literatüründe

²⁵ İnsanın mutluluğa erişmesinde kolektif kimliğin önemine, felsefesini mutluluk kavramı etrafında kuran ve eğitimle ilgili düşüncelerini de bu kavramla ilişkili olarak ifade eden Farâbi de dikkat çekmektedir. İnsan mutlu olmak ve mükemmeliyetlere ulaşmak için yaratılışı itibarıyla birçok şeye muhtaçtır, bunları ise tek başına sağlayamaz. Her birey tabiatındaki mükemmelleşme ihtiyacını ancak diğer insanların yardımlaşma maksadıyla bir araya gelmeleriyle elde edebilir. Tüm bireylerin mutluluğa ulaşmak için yardımlaşmaları şehir, fazıl (erdemli) şehir olur (Dam: 2016: 87) Maverdi’ye göre ise eğitimin amaçlarından biri dünya ve ahiret mutluluğu sağlamaktır ve insanın toplumsal bir varlık olarak eğitilmesi, kişisel ve sosyal mutluluğa ulaşabilmesi için önemlidir (Kaya: 2016: 238).

hüzün, kimi zaman insanın şahsiyet gelişimini destekleyen kimi zaman da insanın kapasitesini tam olarak ortaya koyabilmesi için yenmesi gereken bir duygu olarak ele alınmıştır. Her iki durumda da hüznün insanın gelişimi noktasında bir değer atfedildiği görülmektedir. Öte yandan İslam literatüründe “hüzün” ve “hüzünden kurtulma” etrafında ortaya konan zengin literatür, bibliyoterapi yöntemi için zengin bir kaynak sunmaktadır (örn. bkz. 3.7.2)

İlâhî kitabın temel kavramlarından biri olan hüznle ilgili ayetlere daha önce yer verilmiştir (bkz. 3.2.1). Bu ayetler, sıkıntıların ve sonucunda tecrübe edilen ‘hüznün’ dünya hayatının bir gerçeği olduğunu ortaya koymuştur. Hadislerde de ölüm gibi acı olaylara hüznlenmenin insan için normal bir durum olduğu ifade edilmektedir (Buhârî, “Cenâ’iz”, 44; Ebû Dâvûd, Cenâ’iz, 24). Nitekim Yakûb (a.s), bir peygamber olmasına rağmen gözlerini kaybedecek derecede üzülmüş olmasından dolayı yerilmemiştir (12/84-86). Peygamber (a.s)’ın sevdiği iki insanı kaybettiği sene ‘Hüzün Yılı’ olarak isimlendirilmiştir. İnsanı hüznle garkeden sıkıntılar, günahları için bir kefâret vesilesi sayılır (Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, VI, 157; akt. Çağrııcı, 1999: 73). Bu zor durumlarda yaş döken gözleri ve üzüntü çeken kalpleri Allâh-u Teâla’nın azaba uğratmayacağı bildirilir (Buhârî, “Cenâ’iz”, 44). Bununla beraber Peygamber (a.s), hüznünden ve hüznle sebep olacak sıkıntılardan Allah’a sığınmayı da telkin etmiştir (bkz. yukarıda bahsi geçen Ebû Umâme hadisi) (Buhârî, “Cihâd”, 74; Ebû Dâvûd, Vitir, 32).

Hüznün değerli ancak aynı zamanda kaçınılması gereken bir durum oluşu İslam eğitim literatüründe ‘hüzün ve hüznü giderme yolları’ isimli eserlerin kaleme alınmasına vesile olmuştur. Kindî’nin “Üzüntüyü Yenmenin Çareleri”, İbn Miskeveyh’in “İlâcû’l-huzn”, İbn Sînâ’nın “Fî’l-Huzn”, Gazzâlî’nin “Mîzânü’l Amel”inin “Dünyada Üzüntüyü Yok Etmenin Yolu” bölümü, İhvân-ı Safâ’nın “Yanlış Düşünceler ve Bozuk İnançlar”, İbn Miskeveyh’in “Lezzet ve Elem Üzerine” ve İbn Bacce’nin “Kuruntu ve Mutluluk” eserleri, insanın yaşadığı sıkıntılar ve sonucunda hissettiği duyguların İslam eğitimcilerinin de gündeminde olduğunu göstermektedir (Çağrııcı, 1999: 74-75; Kaya, 2005).²⁶

²⁶ Hüznün konusu bazı kitap bölümlerinde de yer almıştır. İbn Miskeveyh Tehzîbu’l-Ahlâk’da, Gazzâlî İhyâ’u Ulûmi’l-dîn (“Rub’u’l-mühlikât”ın nefis terbiyesi ve ahlâka ayrılan ikinci bölümünde) ve et-Tibrü’l-mesbûk fî nasihati’l-mülûk kitabında, Kınalızâde Ahlâk-ı Alâî’de, Nasiruddîn Tûsi Ahlâk-ı Nâsırî’de, İbn Hazm el-Ahlâk ve’s-siyer fî müdâvâti’n-nüfûs’da, Râğıb el-İsfahânî’nin ez-Zerî’a ilâ Mekârimi’ş-Şerî’a’da ve Muhyî-i Gülşenî Ahlâk-ı Kirâm’da üzüntü konusunda yer vermişlerdir (Çağrııcı, 1999: 74-75)

Klasik İslam eğitimcileri bu kitaplarda hüznü genellikle 'ahlâk' başlığı altında ele almışlardır. Kindî'nin "Risâle fi'l-hîle li-def'î'l-ahzân" isimli eseri kendisinden sonra hüznün konusunu işleyen ahlak eserlerine ilham olmuştur (Çağrı, 1999: 73). Bu eserler hüznün meselesine büyük ölçüde onun çizgisinde yaklaştıkları için Kindî'nin hüznün konusundaki açıklamalarına yer vermek, İslam eğitim felsefesinin konuya yaklaşımıyla ilgili genel bir fikir edinmek için yeterli olacaktır.

Hüznü "sevilen şeylerin elden gitmesinden veya amaçlanan şeylerin elde edilememesinden doğan nefsânî (psişik) bir elem" olarak tarif eden ve gemi yolcuları istiâresiyle bunu somutlaştıran Kindî'ye göre "insanın arzuladığı her şeyde bir imtihan, geçici olan şeylerde acı ve keder, imkânsız olanı ummakta üzüntü ve sıkıntı, insanın her sorumsuzluğunun sonunda ise korku vardır." Kindî'nin bu risalesinde hüznle ilgili şu noktalar öne çıkmaktadır: Ahlak, bir ruh sağlığı durumudur, bir "tıbb-ı rûhânî"dir. Üzüntü ise bir ahlak ve ruh sağlığı problemidir. Gereksiz ve yersiz hüznün, korku ve kaygı gibi duygu halleri, kontrolsüz öfke ve ihtiraslar ruh sağlığını bozan, ahlâkî yetkinliğe engel durumlardır. Bunların tedavi edilebilmesi içinse öncelikle bunların sebeplerinin bilinmesi gerekir. Bu bağlamda insanın oluş-bozuluş aleminde 'kayıp yaşamamasının' mümkün olmadığını bilmesi gerekir.²⁷ Bu yüzden insan, geçici imkân ve nimetler yerine kalıcı ahlâkî ve akli erdemlerin arayışında olmalıdır. Haz ve menfaatlerin devamlılığını istemek imkânsız olanı istemektir çünkü bu tabiat düzenine aykırıdır. İnsanın gerçek manada özgürlüğü tadabilmesi ve iki dünya mutluluğunu elde edebilmesi için bu duygu ve tutkuların köleliğinden (nefsin hastalıklarından) kurtulması gerekir. Kindî'nin öğrencisi Ebû Zeyd el-Belhî ise üzüntüye çare bulmada sosyal hayata iştirakin önemini öne çıkarmış, faydalı işlerle meşguliyetin insanı hüznün ve korku gibi pataolojik hallerden uzak tutmadaki etkisi üzerinde durmuştur (Çağrı, 1999: 73-74).

İbn Hazm'a göre insanlar pek çok amaç arasında aslında yalnızca bir amaç taşımaktadırlar: o da 'kederden kurtulma'dır. Hüznün konusunu ele alan kaynaklarda öne çıkan diğer düşünceler ise şu şekildedir: Hüznün psikolojik acıların bir çeşididir ve bedenî acılardan kurtulmak için tedbir alıp uğraştığı gibi üzüntüsünü gidermek için de insanın bazı tedbirler alması gerekir. Bu tedbirlerin başında ahlak gelir ve insan hüznünden ancak ahlâkî tedavi ile kurtulabilir. Bunun için ise insanın üzüntü

²⁷ Bu noktaya Zernûci'de dikkat çekmektedir. Ona göre ebedi mutluluk ancak ebediliğin bilgisi ile elde edilir. Bunun için öğretmen öğrenciye öncelikle dünyanın geçici olduğu bilgisini öğretmelidir (Bayraklı, 1980: 283-285)

veren eylemlerden kaçınması, bu dünyada insanı sıkıntıya sokan durumların (musibetlerin) kaçınılmaz olduğunu idrak etmesi ve sahip olunan imkânların gerçek sahibi olan Allâh-u Teâla'nın bunları dilediği zaman insanların arasında değiştirebileceğinin farkında olması gerekir (Çağrı, 1999: 74).

Bu eserlerde üzüntü ve kaygının en önemli sebeplerinden olan ölüm ve ölüm korkusunun ve çaresinin de ele alındığı görülmektedir. Ölüm korkusu gereksizdir çünkü 'ölüm' insanın tanımında yer alan bir hakikattir. Bir yok oluşu değil, hakiki, sürekli ve daha yüce bir hayata geçişi ifade eder. Buna rağmen insanın ölümden korkmaya devam etmesinin sebebi ise akıl yoksunluğu, kontrolsüz şehvet ve öfke duygularından kaynaklanan tutkular yani nefsin hastalıklarıdır (Çağrı, 1999: 74).

Felsefi çizgide hüznün, genellikle insanın dünyevî kayıplardan duyduğu ve kurtulmak zorunda olduğu olumsuz bir duygu, hatta tedavi edilmesi gereken bir tür hastalık olarak ele alınırken İslam eğitiminin geleneğinin diğer kolu olan tasavvuf hüznü daha olumlu bir anlam yüklenmiştir. Hüznü, Kindî'ye benzer şekilde bir zühdane bir bakışla ele alan Gazzali konuya tasavvufi bir çehre kazandırmış ve İslami öğelerle süslemiştir. Ona göre ahirette en çok huzur içinde olan dünyada en çok düşünen; en çok gülen, en çok ağlayan; en sevinçli olan ise dünyada en mahzun olandır (akt. Bayraklı, 1980: 286) Hâce Abdullah Herevî, "dünyevî veya nefsanî bağlar yüzünden Allah'a yakınlaşamayan, O'nunla ünsiyet kuramayan sâlikin bu ayrılıktan duyduğu acı ve keder" olarak niteleyerek hüznü Allah ile ilişki bağlamında ele almıştır. Hüznün, ona göre bir fazilet ve erdemdir. Buna göre hüznün duymamanın kendisi bir hüznün sebebidir. Hüznün patolojik bir arıza değil, inanan insanın içinde bulunduğu durum hakkında sürekli düşünmesini ve kendini yetersiz görmesini sağlayan yapıcı bir şuurlu hali, nefsi temizlemenin ve daha yüksek makamlara ulaşmanın bir aracıdır. Hüznün konusunda daha olumsuz bir tavır takınan alimler ise kişinin iyilik iradesini zayıflatan ve Allah'a karşı vazifesinde ihmale yol açan üzüntülerin günah sebebi olduğuna ve iradeyi aşındıracağına dikkat çekmişlerdir (Çağrı, 1999: 73-75).

Hüznün karşıtı olarak saadet (mutluluk) de düşünce geleneğimizin temel kavramları arasında yer almış, klasik İslam eğitimcilerinin eserlerinde yer bulmuştur. İlahi Kitap, insanın bu dünyadaki hikâyesinin sonunda varacağı mutluluk ve mutsuzluk şeklinde (sai'd ve şakî) iki muhtemel sonuca yer vermektedir (11/105). İlahi Kitap'ın ortaya koyduğu bu iki kavramdan hareketle pek çok eser ortaya

konmuştur. Gazâli'nin "Kimya-ı Saadet"i (Çelikel, 2016: 287), Farabî'nin "Tahsilü's-Saade"si ve "Kitabü't-tenbih ala Sebili's-Saade"si (Dam, 2016: 45-46) ve İbn Miskeveyh "Tertîbü's-sa'âdât ve menâzilü'l-ulûm" eserleri bunlardan bazılarıdır (Altıntaş, 2016: 170,172). Felsefesinde insanın mutluluğunu merkeze alan Farabî, bu doğrultuda eğitimin hedefini de "insanı yetkinleştirmek ve mutluluğa ulaştırmak" olarak ifade etmiştir. Ona göre insanın varoluşunun amacı mutluluğu elde etmesidir ki bu mümkün varlıkların kabul edebilecekleri en son yetkinliktir (Dam, 2016: 58-59). İbn Miskeveyh ebedi mutluluğa ulaşmanın tanrısal özellikleri benimsemekle mümkün olacağını ifade ederken (Altıntaş, 2016:170-171) İbn Sinâ insanın kendini eğitebildiği nisbette kemali ve mutluluğu gerçekleştireceğine dikkat çekmektedir (Dodurgalı, 2016: 207).

Hüzünle ilgili olarak ortaya konan bu düşüncelerin, din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapide, öğrenciye problemi konusunda bir içgörü kazandırmayı hedeflerken göz önünde bulundurulması gerekir. İslam kaynaklarından beslenen bu düşünceler, mümin bir karakterin herhangi bir insanî problemi geniş bir ufukla ele almasını sağlayacak bir çerçeve sunmaktadır. Öte yandan felsefe ve tasavvuf ekollerinin konuya kısmen farklı yaklaşımları öğrencinin durumuna göre uygulanabilecek farklı alternatifler sunmaktadırlar.

Günümüzde medikalizasyon tartışmaları bağlamında dile getirilen düşünceler de hüznün insanın gelişimi için değerli bir duygu olduğunu vurgulamaktadır.

Medikalizasyon Tartışmaları Bağlamında Hüznün Değeri: Modern dönemde, daha önceden tıpla ilişkili kabul edilmeyen bazı alanlar tıbbın hakimiyetine girmiştir. Bu sürecin sonucu, tıbbın belirlediği normallik ve sağlık kriterlerine uygun olmayan birçok insanın hasta olarak isimlendirilmesidir. Bu isimlendirmeye tıbbın yetki alanına giren bireyler, klinik yöntemlerle tedavi edilmesi gereken insanlara dönüşürler. Bir tür etiketleme işlevi gören bu süreçte tıbbın bir sosyal kontrol mekanizması şeklinde hareket ettiğine dair düşünceler medikalizasyon tartışmalarını gündeme getirmiştir. Bu tartışmada Ivan Illich, Michel Foucault gibi isimler başı çekmektedir. Hayatın tıbbileştirilmesinden yakınan Ivan Illich şöyle demektedir: "Şehirler vasıtalar etrafında inşa edildiklerinde insan ayağı değersizleştirilmiş olur, okullar öğretmeye soyunduklarında kendini yetiştirme kaybolur ve hastaneler zor durumda olan herkesi bünyelerine aldıklarında yeni bir ölme biçimi var olur." (Sayar, 2017:104)

Hacking (2002: 99,103,113) ise medikalizasyon eleştirilerine “Making Up People” başlıklı makalesinde katkıda bulunmuştur. Foucault’nun insanların algılanma, idare edilme ve kendilerini görme yollarında istatistiklerin etkisini ifade etmek için kullandığı “bio-politics” ve “anatomy-politics” kavramlarına değinen Hacking’e göre 19. Yüzyılın sonlarından itibaren -yeni bir (işlevsel) hastalık anlayışıyla- yeni hastalıklar türetilmiştir. Hacking bunu “İnsan Uydurma” olarak tercüme edebileceğimiz “Making Up People” şeklinde ifade eder. Ona göre birçok hastalık ve suç, bunlara dair isimlendirme ve kategoriler oluşturulduktan sonra ortaya çıkmıştır. Hacking’in *dinamik nominalizm* olarak isimlendirdiği bu süreçte sayısız insan türü ve davranışı, onlara dair icat edilen isimlerle el ele bir şekilde ortaya çıkar ve bu durum elbette bizim ‘birey olma’ ile ilgili düşüncelerimizi de etkiler.

Sayar (2017: 100), insanlığın bazı ızdırap durumlarının üstü örtülü bir biçimde nasıl tıbbi sorunlar kategorisine dahil edildiğine dair örnekler vermektedir. Örneğin antidepresan ilaçların gelişiminden sonra ‘hüzün’, tıbbın hükümlerine alanına sokulmuş, psikiyatri bilimi hayattan adeta tüm ızdırabı, acıyı, ağrıyı, hüzün ve kederi kovmak istemiştir. Hüzün, insan hayatının ayrılmaz bir parçası olmasına rağmen, klinik depresyon düzeyine erişmeyen mutluluk duyguları dahi minör depresyon vb. isimlerle etiketlenmektedir. Oysa kadim dinî geleneklerde hüznü olumlu bir anlam atfedilir, insanı zenginleştiren bir tecrübe olduğu kabul edilir. Hüzün, bize ölümü ve faniliği hatırlattığı için değerlidir. ızdıraba tahammülün ruhsal gelişim için kıymetli görüldüğü düşüncesi, modern zamanlarda bu durumun bir hastalık olduğu düşüncesiyle yer değiştirmiştir. Sayar’a göre bu yüzden hüznü sahip çıkmamız ve onu tıbbileştirmekten korumamız gerekmektedir.

İnsana ait kimi tabii durumların tıbbin hakimiyet alanına girmesinin diğer bir boyutu ise daha önceden ahlâkî zayıflık, eksiklik, günah veya suç olarak kabul edilen bazı davranışların artık ‘hastalık’ olarak isimlendirilerek suç olmaktan çıkmasıdır. Bir şey, hastalık olarak nitelendirildiğinde insanın onunla ilgili ahlâkî, sosyal vs. sorumluluğu da ortadan kalkar. Yüzyıllar boyunca suç olarak tanımlanan alkolizm, uyuşturucu bağımlılığı, hırsızlık, eşcinsellik, kumar vb. gibi birçok davranış günümüzde artık suç olmaktan çıkarılmış, tıbbileştirilmiştir (Budak, 2000: 753)

Tıbbin hakimiyet alanına girmeden önce insana ait problem ve hastalık durumlarının nerede yer aldığını ve çözümlerinin kimin sorumluluğunda olduğunu sorduğumuzda meselenin eğitimle ilişkisi ortaya çıkar. Hastalık kategorisine

konmadan önce pek çok insani durum ahlâk başlığı altında değerlendirilmiştir. Ahlâk ise eğitimle ilgili bir olgudur. İnsanlık tarihi boyunca ahlâkî zayıflıkları düzeltmek ve bu konuda insana rehberlik etmek, eğitimin özellikle de din eğitiminin işlevi olagelmıştır. Kişinin, karşılaştığı sıkıntılı hayat durumlarını nasıl değerlendireceğinin, nerede ve nasıl teselli bulacağına bilgisini ve bu konudaki rehberliği de eğitim sağlamıştır. Hüzün, keder gibi durumların olmaları gereken doğal kategorilerinden çıkartılıp başka bir kategoriye yerleştirilmesi, çözümünü de -asında bulunmayan-yabancı bir yerde aramak anlamına gelecektir. Öğrencinin yaşadığı problemlere odaklanan bibliyoterapi, tıbbın hakimiyet alanına girmiş birçok insani duygu ve problemin çözümünde eğitimin de bir vazifesi yüklenmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. İnsana yabancı bir şeyi değil binlerce yıldır ona arkadaşlık eden ve aşına olduğu bir şeyi kitabı kullanan yöntem, istifade ettiği araç noktasında bu doğal kategorileri desteklemektedir.

3.4.4. Bibliyoterapötik Bir Yaklaşımın Din Eğitimine Sunacağı İmkanlar

Önceki bölümlerde ortaya konan veri ve yorumlar doğrultusunda bibliyoterapinin din eğitimi için ne gibi imkanları bazı başlıklar altında ele almak mümkündür. Bu bölümde, kitap ve terapiyi mezceden bibliyoterapi yönteminin din eğitimine sunabileceği imkânlar, Munzel'in (1997: 166-171) değerlendirmesinden hareketle on noktada ele alınacaktır:

a) Model İşlevi (Güvenmeyi Öğrenme): Model almanın yoğun olduğu çocukluk döneminde hikâyeler, dinî gelişime katkıda bulunurlar. Yaşamın zorluklarıyla başa çıkmaya çalışan insanlara Yaratıcı'nın yardım ve desteğinin anlatıldığı hikâyeler çocukların imanını canlandıracak, Yaratıcıya olan güvenlerini ve sevgilerini arttıracak, ayrıca insanın özü ve Yaratıcı'nın fiilleri hakkında da bir fikir edinmelerini sağlayacaktır. Hikâye ve kıssalardaki kahramanlar ile özdeşleşen öğrenci, yüksek gayeler için mücadele edilmesi gerektiği fikrini geliştirecek, yüce değerler uğruna verilen mücadelelerin boşa gitmeyeceğini, asalet, şan, şeref, izzet ve namusun her zaman üstün geleceğini öğrenecektir (Öcal, 1990 :87).

b) İyileşme İşlevi (Kendini Güvenli Yoldan Tanıma): Dinî hikâyeler okuyucunun başka bir dünyada derinleşmesini ve nefes almasını sağlar, ona zihinsel bir özgürlük tecrübe ettirir. Okuma yoluyla başka gözlerle 'görmeyi öğrenen' okuyucu kendi içsel resimlerini tecrübe eder, ruhunun derinlerinde uyarılan bu imgeler onun ruhsal olarak kuvvetlenmesini sağlar. Kitap okuyan kişi bir nevi

'programlı hayal'e dahil olur. Okumak, hayal ve rüyada olduğu gibi zihinsel stresten geçici olarak bir rahatlama sağlamaktadır. Kitap ve okuma tecrübesi yoluyla bibliyoterapinin sağlayacağı bu 'geçici zihinsel firar ve rahatlama' din eğitimi için önemlidir. Din, insana iki dünyaya dair şeyler söyler, hedefini belirlerken "ötele" de dikkate almasını telkin eder. Dinî metinler, ahiretin daha hayırlı ve kalıcı olduğunu hatırlatarak (bkz. Duha 93:4; Şûra 42:36) insanı teskin eder. Din eğitiminde -özellikle dinî metinlerle- yapılacak bibliyoterapi uygulaması başka bir alemin (ahiretin) hatırlatarak, insan için bu dünyada yaşadığı ve saplandığı zorluklardan kısa süreli bir kaçış (uzaklaşma) ve rahatlama sağlayabilir.

c) Aktarım İşlevi (İntibak Kazanma): Kadîm hikâye ve biyografiler içgörü ve dinî tecrübe içerirler. Okuma yoluyla aktarılan bu içgörü ve tecrübeler yeni nesillere rehberlik edip ufuklarını genişletebilir. Okuyucu böylece saplandığı dar görüş alanını genişletir. Her nesil bu hikâyeleri yeni bir şekilde tecrübe eder, herkes bu hikâyelerde kendi cevabını bulur. Okuyucu hikâyelere kişisel, yeni, daha önce bilinmeyen bir yorum katar. Ayrıca edebiyat eserleri, insanoğlunun din ile olan tecrübe stoğunu yaşanan zamana aktaran kaynaklardır. İnsanın bütün duygu, düşünce, arzu, özlem ve acılarını resmetme kapasitesine sahip olan edebiyat, dinî duygu ve düşünceleri de böylece nesilden nesile aktararak, insanoğlunun Kutsal Kitap etrafında oluşturduğu tecrübelerin erişilebilir olmasını sağlar.

d) Arabuluculuk İşlevi (Diyaloğa İmkân Sağlama): Filistin, Suriye ve Mezopotamya'nın oluşturduğu bölgeyi doğunun 'terapötik merkezi olarak nitelendiren Munzel (1997) bu bölgede Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'ın büyük bir anlatı zenginliği oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bu geleneksel hikâyeler, Batı toplumunda ve hayatında bulunmayan kültür unsurları ve tutum kalıpları barındırırlar. Munzel'e göre bu farklı düşünce ve inançlar, tek taraflı bir biçimde rasyonel olan Batılı insanın kendisiyle, diğer insanlarla, tabiatla ve Yaratıcı'yla olan ilişkilerine dair düşüncelerini zenginleştirebilir. Okumak, bu anlamda başka birinden gelen bir ima (ipucu) gibidir. Bazen uzaktan ve eski zamanlardan gelebilecek bu ipucu, bize yeni gibi gördüğümüz şeyin aslında insanoğluna dair eski bir tecrübe olduğunu hissettirir. Okumak, ayrıca insanlar arasındaki duygusal bariyerleri azaltarak barışa ve kültürlerarası diyaloga da yardımcı olurlar. Bu durum din eğitiminin toplumsal temeli ve (ulusal ve küresel olarak) toplumsal uyuma katkısı ilgili olarak dile getirilen düşüncelerle de ilişkilidir. Din eğitimi, dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli dinî bilgi, tutum ve davranışları; bu etkinliklere

katılmayanlara ise diğerlerinin yaptıkları etkinlikleri anlama ve olumlu değerlendirme gücü kazandırarak toplumsal uyuma katkıda bulunur (Tosun, 2014: 98). Din eğitiminin önemli girdilerini oluşturan kıssa ve hikâyelerin bibliyoterapi yoluyla sunulması toplumsal kodları anlamaya yardımcı olacaktır. Son yıllarda okuryazarlıklar bağlamında sıklıkla dile getirilen “din okuryazarlığı”, “kıssa okuryazarlığı” gibi kavramları da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür (bkz. Furat, 2012).

e) Ayna Fonksiyonu (Kendini Tanıma Fırsatı): Okuyucu bazen karşılaştığı bir kitap, şiir ya da hikâyenin kendisi için yazıldığını düşünür ve bunu ‘bu benim hikâyem olmalı’ şeklinde ifade eder. Bu, kitapların ayna olma fonksiyonuna işaret eden bir durumdur. Okuma faaliyeti, gerçek tecrübe dünyasından farklı olarak kişinin kendi çatışmalarıyla mesafeli bir ilişki kurmasına, kendi tutum ve davranışlarını değişik bir bakış açısıyla görmesine yardımcı olur. İnsana dair en yalın resimleri sunan Kutsal Metinler, onun zayıflıklarını, derinlerdeki ızdıraplarını ortaya koymaktan çekinmezler. Bibliyoterapik içeriği olan bir hikâye, okuyucuya ayna fonksiyonunun bir sonucu olarak sadece bir bilgi ve tanıma fırsatı sağlamayacak, ona iyileşme ve eyleme geçme konusunda da yardım edecektir.

Değerlerin gündeme geldiği ergenlik döneminde hikâyelerin ayna fonksiyonu ve insanın bu aynada kendi suretini görmesi özellikle önemlidir. Bu suretler, geçmişini görmesi ve bir gelecek tasarısı hazırlamasında genç insana yardımcı olacaktır. İnanç gelişim teorisi ile bilinen James W. Fowler bu ihtiyacı şöyle ifade etmiştir:

“Genç insanın, büyümesini ölçmek, vücudundaki değişimleri görmek için aynalara ihtiyacı olduğu gibi farklı aynalara da ihtiyacı vardır. Kendilerinde, yeni oluşan bir kişiliğin resmini görebileceği, yeni düşünce, duygu, içgörü ve bağlanmalar konusunda bir farkındalık kazanacağı (hem tanıdık hem yabancı insanlara ait) gözlere ve kulaklara ihtiyacı vardır.” (Fowler, 1991:169, akt. Munzel, 1997: 186)

f) Birikim Sağlama İşlevi (Kalpte Muhafaza): Hikâyeler, sembol içerikleri ve anlatım şekilleri itibariyle kolayca muhafaza edilebilen ve kolaylıkla geri çağrılabilen anlatılardır. Depolanan hikâyeler, ruh için sabit (sürekli) bir kaynak olur ve yabancı unsurlara karşı bir direnç sağlarlar. Bir hikâye hazinesiyle yaşayan kişi, medya gibi dış etkilerin büyüleyiciliği karşısında da yenik düşmez. Kitap okumak, çatışma zamanlarında kullanılacak ‘terapötik inşa tuğlalarının [therapeutischen Bausteinen] yükselmesi anlamına gelir. Depolanmış hikâyeler, günlük hayatın her anında canlandırılabilir, fakat aynı zamanda -kişisel psişeye göre- düzeltilip

değiştirilebilir. Egon Friedell (1974:153, akt. Munzel, 1997: 172), hikâyelerin içerdiği zenginliği şöyle ifade etmektedir: “Her harf insanlığa dair ölümsüz bir düşüncedir, her kelime binlerce yıllık hayat tecrübesinin yaşadığı bir evdir, her cümle ruhun pıhtılaşmış bir parçasıdır”. Ailelerin küçülmesiyle çocuk ve gençlerin ‘anlatı kaynakları’ olarak niteleyebileceğimiz tecrübeli yaşlılardan uzak kaldıklarını söylemek mümkündür. Ruhlarını bir inanç etrafında inşa edecekleri dinî anlatılar da böylece azalmıştır. Bibliyoterapi yöntemi, bu kaynakla öğrencileri karşılaştırma potansiyeline sahiptir.

g) Geri Döndürme İşlevi (Tekrar Çocuk Olma): Munzel, bu başlığı Yeni Ahit’ten alıntıladığı şu bölümle açıklamaktadır: “ve O şöyle dedi: Değişip küçük çocuklar gibi olmadığınız sürece, cennetin krallığına asla giremeyeceksiniz” (Matta 18: 3). Bu pasajda çocuğun kayıtsızlık, mutluluk, sahte olmayan bir sevgi gibi karakteristik özelliklerinin, Tanrı’nın krallığına atfedildiği görülmektedir. İnsan elçinin tavsiyesine uymalı ve Tanrı ile ilişkilerinde kendisini bir çocuğun tabiatına göre yönlendirmelidir.

‘Çocukluk’ tüm insanlık için ‘bozulmamış’ bir dünyayı ifade eden bir dönemdir. Nitekim İslam literatüründe çocukluk, Allah’u Teâla’nın insanı üzerine yarattığı fıtrata temsil etmektedir (bkz. Rûm 30; Buhâri, “Cenâiz, 80,93; Müslim, “Kader”, 22; Tirmizî, “Kader” 5; akt. Canan, t.y.: 1/165). Büyüdükçe bu fıtrattan uzaklaşan insan, kimi zaman o ‘temiz’ fıtrata özlem duyar.

Günlük hayatın çatışmaları ve sıkıntıları arasında insan için çocukluğa dönüşü mümkün kılan, hikâyelerdir. Çocuk ve çocukluk dönemi hakkında okumak yetişkin insan için aslına döndüren bir etki yapabilir. Böylece yeni bakış açıları kazanır, yeni tecrübelere cesaret eder, sıkıntılarını daha üretici şekilde yaklaşır, insan olarak özünde yitirdiği şeyleri de böylece ıslah edebilir. Munzel’e göre (1997) günümüzde yetişkin terapilerinde çocuk hikâyelerine başvurulması ve bu hikâyelerin yeniden keşfedilmesi bir tesadüf değildir.

h) Alternatif Sunma İşlevi (Hayatı Yeniden Planlama): Yaratıcı, elçileri aracılığıyla insanları yeni bir yola çağırır, onlara yeni fırsatlar sunar. Tanrı’nın bildirdiği her vahiyde ve elçisinin insanlarla karşılaştığı her yerde yeni bir gelecek açılır. Kutsal Kitapların bildirdiği hikâyeler ve insanın vahiyle karşılaşmasıyla oluşan hikâyeler bizim en içteki varlığımıza dokunur, zihinlerimizi değiştirir. Okuyucu, keşfettiği alternatif düşünce ve bakış açıları ile yeni bir hayat planı yapma imkânı bulur. Bunun için özellikle biyografik metinler uygundur.

i) Harekete Geçirme İşlevi (Değişime Cesaret Etme): Bibliyoterapi, kazandırdığı içörü ile bir tutum ve davranış değişikliğinin gerçekleşmesini hedefler. İnsan için kimi zaman ilk adımı atmak kimi zaman da sonuçlandırmak zordur. Okuyucu, okuma tecrübesi yoluyla insanlık tarihindeki örnekler ile büyülür, kendisine uygun bir 'gegenkonzept' keşfeder ve özdeşleşme yoluyla kendini yeniden konumlandırır. Hikâye, okuyucuya bir çözüm bulma deneyimi [aha-experience] yaşatarak onu harekete geçirir.

j) Arkadaşlık İşlevi (Destek sağlama): Bazı kitaplar, insana hayat boyu eşlik ederler. Kutsal Kitaplar yüzyıllar boyunca terapötik fonksiyonu olan kitaplar olmuşlardır. Klasik haline gelmiş masallar, hikâye ve şiirler de buna dahil edilebilir. Kitaplar insanlar için eğlendirme ve rahatlatmadan hayatı derinleştirme ve zenginleştirmeye kadar birçok işlev görürler. Birçok insan için Kutsal kitaplar 'her gün yenen ekmek' derecesinde hayati bir önem taşırlar (Munzel, 1997: 166-171).

3.5. İLKELER

Din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapide göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler söz konusudur. Bu ilkeler 'genel ilkeler' ve 'metinlerle ilgili ilkeler' başlıkları altında ele alınacaktır.

3.5.1. Eğitim Süreci ile İlgili İlkeler

Günümüz şartlarını tanımak: Öğretmen, hem öğrencinin içinde yetiştiği günümüz şartlarını hem de bunların öğrencilerin dinî tasavvur, eğilim ve tutumlarını nasıl etkilediğini göz önünde bulundurmalıdır. Yaşadığımız çağ, medya, tüketim ve ben-merkezcilikle tanımlanmaktadır. İnsanı kendisi için 'tabii' olan şeylerden ve 'tabii öğrenme süreçlerinden uzaklaştıran bu alanı Munzel (1997:212) "gestörter Unterricht" olarak ifade etmektedir. Rainer Winkel (1987: 20, akt. Munzel, 1997: 213) öğrencilerin içinde yaşadıkları bu dünyaya dair şöyle bir resim çizmektedir:

"Medya çocukları, farklı şeyler öğreniyorlar. Altıncı hisleri dahi 'elden geçmiş' durumda. Daima hareketli ve renkli resimler görüyorlar, sabit harfler değil. Hep stereodan kuadrofonik sesler duyuyorlar ama yalın sesleri ve monologları bilmiyorlar. Deodorant ve sprey kokluyorlar ama alınterini ve emekle pişmiş bir yemeği ise nadiren. Karbonhidratları tadıyorlar ama ne lahananın ne de yaban mersininin tadını biliyorlar. Plastik ve yumuşak oyuncakları okşuyor ama ağaç kabuğuna ve çimene dokunmanın ne demek olduğunu bilmiyorlar. Jumbo (çizgi film) ile düşüp kalkıyorlar, Boy Scouts²⁸ ile değil. Biz yetişkinler daha istikrarlı, edebî, dedüktif, sentetik ve sistematik olarak öğrendik. Önce somut, yakın ve

²⁸ Erkek çocukların sorumluluk sahibi ve bağımsız olabilmeleri için dış dünyada bazı aktivitelere katılmalarını teşvik eden uluslararası bir organizasyon

kolay olanı daha sonra soyut, uzak ve zor olanı öğrendik. Benim öğrencilerim ise maalesef üstün körü, baştan sağma, elektronik, düzensiz, görsel ve katatimik bir şekilde öğreniyorlar.”

Bu konuda kuşaklara dair yapılan çalışmalar, öğrencisini tanımada öğretmene yardımcı olabilir. Birinci Dünya Savaşı'ndan itibaren kuşaklarla ilgili Büyük Değişim Kuşağı, I. Savaş Kuşağı, Ümit Kuşağı, Buhran Kuşağı, II. Savaş Kuşağı, Büyük Bebek Patlaması Kuşağı, X Kuşağı, Üçüncü Dalga, Y Kuşağı, Milenyum Kuşağı, Z Kuşağı, Alfa Kuşağı gibi farklı isimlendirmeler yapılmıştır. Sadece yüzyıllık bir dönemde kuşakların bu derece farklılaşmasında teknolojik gelişmelerin rolü büyük olmuştur. İletişim ve medya teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ise X kuşağından itibaren yapılan tanımlamalarda en baskın olan unsurdur. Son kuşaklardan, “html ve gsm tabanlı bir kuşak, teknolojiyi bir araç değil hayatlarının bir parçası olarak görenler” şeklinde bahsedilmektedir (Senbir, 2004; 20-27).

Medya ve iletişim teknolojilerinin hayatın bir parçası haline gelmiş olması, bibliyoterapi uygulamak isteyen din eğitimcisinin göz önünde bulundurması gereken önemli bir durumdur. Medya ve iletişim teknolojileri öğrenme ve algılama şekillerini etkilediği gibi alımlaması daha zahmetsiz olduğundan çocuk ve gençler tarafından kitaba göre daha tercih edilir bir araç haline gelmiştir. Bu durumda insan için en eski ve en doğal öğrenme aracı olan kitap, metin ve okuma tecrübesinin öğrencilere gitgide yabancılaştığını söylemek mümkündür. Daha yüzeysel öğrenme süreçlerine alışan öğrencilerin daha derin öğrenme ve anlama süreçlerini içeren bibliyoterapi uygulamasında bu nedenle bazı zorluklar yaşayabileceği ve gönülsüzlük gösterebileceği akılda tutulmalıdır.

Bibliyoterapinin etkili olması için öğretmen, hem iletişim ve medya teknolojilerinin öğrenciye kazandırdığı becerilerin hem de onlarda sebep olduğu erozyonun farkında olmalı ve uygulama sürecinde bunları dikkate almalıdır. Öğrencilerin alımı daha kolay olan medyaya alıştıkları için kitap okuma fikrine direnç göstermeleri halinde öğretmen medya teknolojilerini ve kitabı entegre ederek karma bir yöntemle uygulamalara başlayabilir. Bu noktada 'Internet Bibliotherapy' ve 'Web-based' bibliyoterapi gibi uygulamalardan yardım alınabilir (bkz. McCulliss, 2012: 30).

Din eğitimi öğretmenleri, problemleri doğru bir şekilde tespit edebilmek için bibliyoterapi sürecine başlamadan önce toplumdaki ve okullarındaki muhtemel sosyal ve kültürel engellerin farkında olmalıdırlar. Bunun için okul rehber

öğretmenleri, idareciler, farklı branşlardaki öğretmenler ve velililerle iş birliği içinde bir çalışma yürütebilirler. Öte yandan öğrencinin herhangi bir probleminin çözümü için bibliyoterapi yöntemini kullanan farklı branşlardaki öğretmenler, din dersi öğretmenlerinden yardım almalıdırlar. Kitabın öğrencinin gelişimine uygunluğu tespit edilirken dinî gelişimini de göz önünde bulundurmak gerekir. Din eğitimi öğretmenleri bu konuda diğer öğretmenlere yardımcı olacaklardır. Din eğitimciler diğer alanlara da kitap tavsiyesinde bulunabilir.

Din ve inanç tartışmalarının tesirini göz önünde bulundurmak:

Öğretmen, dünya merkezli kişisel mutluluğun en yüce hedef haline gelmesinin, dünyevi zenginleşmeye rağmen yaşanan dinî fakirleşmenin ve deizm, ateizm tartışmalarının, öğrencilerin dine karşı tutumlarını kaçınılmaz şekilde etkileyeceğini aklında tutmalıdır. Bu gelişmeler sonucunda 'daha yüce ufuklara ve hedeflere' dair algıları kaçınılmaz bir şekilde zayıflayan ve zorlaşan öğrenciler, dinî içerikli metinlere tepkisel ve gönülsüz yaklaşabilirler. Öğretmen, bu durumda güncel çocuk ve genç edebiyatı eserlerinden dinî metinlere geçiş için bir hazırlık ve ısındırma aşaması olarak istifade edebilir veyahut bu metinleri birbirlerini tamamlayacak şekilde birlikte kullanabilir.

Öğrencinin dinî okuryazarlığını dikkate almak:

Bibliyoterapi uygulamasında dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise çocuğun geçmiş din tecrübesini ve eğitimini dikkate almaktır. Munzel'e göre (1997:201) din eğitimi sadece insanın kutsalı tecrübe etmesiyle başlamaz. Çocuk, ailesinde hayat için kaçınılmaz ve temel kabul edilen şeylerle karşılaştığında, 'neyi yapmak neyi yapmamak gerektiğine' aşına olunca din eğitimi başlar. Bu sebeple her öğrenci henüz programlı bir din eğitimiyle ya da dinselikle karşılaşmamış olsa da farklı 'dinî fikirler' ile okula gelir. Çalışmalar, her çocuğun 'kişisel dindarlık tecrübelerine' sahip olduğunu ve bilinçli din eğitime bağlı olmayan bu kişisel dinin köklerinin çocuğun kişiliğinde olduğunu göstermektedir. Ailesinde din olgusuna dair bir tecrübe yaşamamış çocuklar için ise din eğitimi, din ve inanç olgularıyla ilk karşılaşma anlamına gelir. Bu ilk karşılaşmayı bir tür "okuryazarlık temelli öğrenme" [alphabetisierenden Lernens] olarak isimlendirmek mümkündür. Çocuğun geçmiş dinî tecrübelerini dikkate almak, bunları dünya ile ilişkilerini ortaya koyacak şekilde yorumlamak, söz konusu dinin yüce hedefleri doğrultusunda pekiştirip desteklemek ve gerektiğinde bu tecrübelerle dair yanlış algıları düzeltmek, din eğitiminin

vazifesidir. Bibliyoterapi uygulaması yapmak isteyen öğretmen problem tespitinde, kitap seçiminde ve uygulama sürecinde öğrencinin 'din okuryazarlığını' göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen, öğrencinin dinî hikâye ve anlatı geçmişine ve sorduğu dinî içerikli sorulara dair velilerden bilgi toplayarak çocuğun 'din okuryazarlığını' tespit etmeye çalışabilir.

Tecrübeleri dinî muhteva içinde yorumlamak: Bibliyoterapi uygulamasında öğrencinin sadece dinî tecrübeleri değil umut, mutluluk, sorumluluk, özgürlük, sevgi, nefret, korku, güçsüzlük, güven, ölüm, dayanışma, adalet, suçluluk gibi daha önce edindiği temel insani tecrübeler de anlam ve değer boyutunda ele alınmalı, öğrencinin bunlar üzerinde düşünmesi sağlanmalı, kendi hayatlarının ve genel olarak insan varlığının anlamı konusunda sormaya ve düşünmeye cesaretlendirilmelidir (Munzel, 1997: 203). Bu sayede çocuklar hem kendi tecrübelerinin farkına varırlar hem de bunları dinî içerikle irtibatlandırarak onlara zaman içinde bir konum ve değer atfederler. Dinî metinlere yaptıkları yorumlar çocukların tecrübelerini de zenginleştirecektir. Tecrübe zenginliği ise öğrencinin hem kendisini hem dünyayı daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır.

Sürecin "rehavet" ile sonuçlanmamasına dikkat etmek: Bibliyoterapinin din eğitiminde uygulanması ile ilgili önemli bir diğer ilke ise bibliyoterapi sürecinin bir 'rehavet' ile sonuçlanmamasıdır. Bölüm 3.2.3'te ortaya konduğu üzere Kur'ân-ı Kerîm'de Peygamber (a.s)'a ve Sahabe (r.a)'a yapılan teskin ve teselliler onları ifa etmeleri gereken vazife ve sorumluluklara ruhen hazır ve güçlü bir hale getirmeyi hedeflemiştir. Bu hedef, din eğitimindeki bibliyoterapi uygulamasında muhakkak gözetilmesi gereken bir ilke sunmaktadır. Öğrenci, bibliyoterapi sürecinden kazandığını gerçek hayata aktarabilmelidir. Munzel (1997: 179) bunu 'gerçeğe dönüş' olarak ifade etmekte ve çocukların kimi zaman bir metinde 'günlerce' kalabildiklerine dikkat çekmektedir. Bu yüzden kitap seçilirken metnin etkisini çok iyi değerlendirmek ve gerçekliğe nasıl döneceğini de hesaba katmak gerekir. İzleme etkinlikleri aşamasında öğretmenin soracağı sorular ve yönlendireceği tartışma bu açıdan çok önemlidir. Öğretmen, kitapta öğrencinin kendi hayatıyla dolduracağı boşluklara dikkat çekerek ve hayatının ana aktörünün kendisi olduğunu vurgulayarak öğrencinin gerçeklikten tamamen uzaklaşmasını önleyebilir.

Ahlâkî sorumluluğu hatırlatmak: Hüznün, İslam eğitim felsefesinde ahlak başlığı altında ele alınmış olması (bkz. 3.4.3.3) din eğitiminde bibliyoterapi

uygulamasına rehberlik eden başka bir ilke sağlamaktadır. İslam literatüründe kişinin yaşadığı hayat problemleri, bunlar sonucunda yaşadığı duygular ve bunlara dair yaptığı açıklama ‘iman’ ve ‘ahlak’ konularıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Öğretmen, insan için ‘yaşamayı takdir edilen’ ile ‘kendi yaptığı yüzünden başına gelen’ şeklinde iki kategorinin varlığını (hem inanç hem de ahlâkî sorumluluk boyutunu) bibliyoterapi sürecinde öğrenciye hissettirmeli ve bunları dengeli bir şekilde ele almalıdır. Bibliyoterapideki terapi unsuru, öğrencinin ahlâkî sorumluluğunu görmesine engel olmamalıdır.

Metnin her öğrencide aynı tesiri oluşturmayacağını farkında olmak:

Bibliyoterapi oldukça kişiselleştirilmiş bir süreçtir. Bu yüzden öğretmen, her kitabın her öğrenci için aynı etkiyi sağlamayacağını unutmamalıdır. Bu durumu kokulara benzetmek mümkündür. Her kitabın kendi kokusu vardır ve kokuların farklı tenlerde farklı nüanslar oluşturması gibi bir kitap her okuyucuya kendini farklı açacaktır. Yazarın kelimeleri farklı okuyucuların zihninde ve kalbinde farklı yankılanır. Eğitim, mizaç, kişinin içinde bulunduğu şartlar gibi etkenler kitapla karşılaşmanın ortaya çıkardığı etkide büyük rol oynar. Başka türlü kitap sadece ölü bir mektup mesabesinde kalacaktır (Munzel, 1997: 86). Lavelle (t.y., La par. et l'écrit., 200 akt. Foulquie, 1994: 354) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “*Bu kitabı okumak gerek*, denildiği zaman, bütün insanların yapmaya çağırılacağı ve bir an için hepsini birbiriyle eşit kılacak aynı bir işin söz konusu olduğunu düşünmek hatâdır. Çünkü hiçbir zaman herkes aynı kitabı okumaz., aynı kitaba aynı gözle bakmaz, onda aynı şeyleri görmez, ondan aynı dersleri çıkarmaz.”

Öğretmen, öğrencilerin farklı kitaplara ihtiyaç duyabileceklerini de unutmamalıdır. Bazı öğrencilerin yaşadığı durum, dikkatinin probleminden başka bir yere yönelmesini ve böylece rahatlamasını gerektirirken, bazılarının ise durumunu (problemini) dikkatlice ele almaya ihtiyacı olabilir. Öğretmen ihtiyacı doğru tespit ederek süreci ona göre belirlemeli, öğrencinin hayata karşı tavrını, başa çıkma konusundaki istek ve becerisini dikkate almalıdır.

Tartışma bölümünden yanlış öğrenmeleri düzeltmede istifade etmek:

Bibliyoterapi uygulamasındaki tartışma bölümü, din eğitimi için özel önem taşıyan bir aşamadır. Bu bölüm, öğrencilerin seçilen metnin okunması esnasında “yanlış dinî öğrenmeler” gerçekleştirmeleri veya istenmeyen bir şekilde yönlendirmeleri durumunda öğretmene bunları düzeltmek için imkân sağlayacaktır.

“Dolaylılık” prensibini göz önünde bulundurmak: Bibliyoterapinin ‘dolaylı’ bir öğrenme süreci oluşu din eğitimi açısından önemli bir vurgudur. İslam eğitimcileri öğretmenin “dolaylılık” prensibine uyması gerektiğini farklı bağlamlarda dile getirmişlerdir. Nasihatın doğrudan doğruya değil, ima ve şefkat yoluyla olması gerektiğine dair uyarıları bunun örneklerinden biridir.²⁹ Çünkü kusuru açıkça söylemek haya perdesini yırtar, sahibine fenalık için cesaret verir ve bulunduğu hali değiştirmemekte ısrar etmesine sebep olur (Çelikel, 2016: 304). Bu nedenle din eğitimcisi bibliyoterapi uygulamasında din eğitiminin hassas hedefleri nedeniyle doğrudan telkinlerden, eleştirici, sorgulayıcı ve yargılayıcı bir dilden uzak durmalı, hüküm makamında olmadığını hissettirmelidir. Öğretmen, seçilen kitabı sunarken ve izleme etkinlikleri aşamasında ‘ahlak dersi veren’ bir tavır takınmamaya ve seçtiği kitabın da böyle bir anlatıya sahip olmamasına özen göstermelidir. Bibliyoterapinin ‘dolaylı’ bir yol benimseyen bir yöntem olduğu unutulmamalıdır (Olsen, 1975:428).

Süreci sabır, şefkat ve samimiyet ile yönetme: Din eğitimcisinin sahip olması gereken vasıflardan bazıları, bibliyoterapi uygulamasında özel önem kazanmaktadır. Feraset, sevgi, şefkat, merhamet, güzel ahlak, vakar, tevazu, sabır, affetme, adalet, örnek olma (söz-fiil uygunluğu), ihlas ve samimiyet bunlar arasında sayılabilir. Öğretmenin bibliyoterapi uygulaması ile öğrencisine yardım etme isteğinde samimi olması gerekir. Öğrenciler bir öğretmenin samimi olup olmadığını çok çabuk farkedebilirler. Samimi olmadığını farkettileri bir öğretmen ise onların dikkat ve alakasını temin edemeyecektir (Bayraktar, 1987: 137-163, 238).

Öğrencinin kendini özel hissedeceği yollara başvurma: İbn Cemâa Peygamber (a.s)’ın uygulamalarından yola çıkarak öğretmenin her öğrenciye ona değer verdiğini gösteren sevgi ve saygı dolu bir ifade, sevdiği bir isim veya lakapla hitap etmesini öğütlemektedir (Bayraktar, 1987: 239). Bu uygulama, bibliyoterapi uygulamasında din eğitimcisine birçok açıdan yardımcı olabilir. Oturumlar esnasında

²⁹ Nasihat, söz ile bir işe veya davranışa yönlendirmektir. Nasihati, eğitimde ilk başvurulacak metotlardan biri olarak zikreden İbn Sina, nasihatın genellikle olumlu bir etki bıraksa da bazen tepkiye sebep olabileceğine de dikkat çekmiştir. Onun için eğitimci bu hususa çok dikkat etmelidir. Nasihate tepki gösterilmesinin sebepleri şunlardır: a- İnsanın kendisine karşı beslediği hamiyet duygularının harekete geçmesi, böylece nasihat edilen hususta, çevresinde çok beceriksiz olduğu kanaatinin yargısına varması, b- Gurur ve şahsiyetinin incindiği duygusuna kapılıp, inatçı bir tutum içine girmesi, c- eğitilendeki istiskal (ağır gelme) duygularını harekete geçirmesi. Böylece nasihat edilen kişi kendisinde, kendi hareketlerine yön verme gücünün olmadığı kanaatine varır. Çevresinde de böyle bir izlenim bıraktığı düşüncesi ile nasihate tepki gösterir. Nasihatte, ateşin yakıcılığı gibi bir etki vardır. Eğer eğitimci, nasihatın tepki doğuracağını dikkate almadan faaliyet gösterirse, hata etmiş olur. Bunun sonucunda, eğitilenin eğitimciden uzaklaşması ve onun davranışlarından nefret etmesi durumu ortaya çıkar (Dodurgalı, 2016: 203).

sevecekleri özel lakaplarla hitap etmesi, öğrencilerini bireysel olarak dikkate alıp değer verdiğini ortaya koyacaktır. Öte yandan öğretmen, bu isim ve lakaplardan rol verme amacıyla da istifade edebilir. Yaşadığı probleminden dolayı üzgün ve karamsar bir yüz ifadesine sahip bir öğrenciyi “güler yüzlü” lakabı vererek onun bu yönde bir davranış değişikliği geliştirmesini sağlayabilir. Cimri ve bencil bir karakter sergileyen bir öğrencisi bunun aksine ufak da olsa cömert ve diğergam bir davranış örneği sergilediğinde onu “cömert” olarak isimlendirerek “cimrilik ve bencillik” problemini çözmeye çalışabilir.

3.5.2. Metinlerle İlgili İlkeler

Din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması bağlamında kullanılacak metnin seçiminde gelişimsel uygunluğunun ve terapötik değerinin yanı sıra din eğitimine katkısının da tespit edilmesi gerekir.

Terapötik değer (iyileştirme potansiyelinin) tespiti için dikkat edilecek bazı noktalar vardır. Kitap sadece problemle uğraşmamalı, problem ve sıkıntıların ‘iyileştirilebilir’ olduğunu da vurgulamalıdır. İyileşmenin ne olduğunu bilmek ve ‘iyileşme ihtimalini görmek’ iyileşme yolunda atılan bir adımdır (örneğin iman, tevekkül, tevbe, affedilme imkânı, ümit, diriliş gibi kavramlar din eğitimi açısından iyileştirici özelliğe sahip olumlu kavramlardır). Munzel’e göre (1997:214) bir kitap ancak varlık ve insan varlığının iki dünyadaki durumuyla ilgileniyorsa din eğitimi bağlamında terapötik olabilir. Kitap, insan benliğiyle varlığın irtibatını yansıtabilmeli, içinde yaşadığımız dünyadan başka bir dünyanın hakikatine dair bir alay ve inkâr içermemelidir.

Elisabeth Lukas’a göre (1988: 240-242, akt. Munzel, 1997: 217) bir kitap şu özelliklere sahipse kriz zamanlarında yardımcı olabilir: 1. Bir sakinliğe, içe bakışa ve iç dünyaya bir yolculuğa vesile olmalıdır 2. İç değerlere başvuru sağlamalıdır 3. Kişiler yoluyla rol modeller sunmalıdır. Bu kitaplar bir pacemaker³⁰ işlevi göreceklerdir. 4. Problemlerden rahatlatıcı, geçici bir uzaklaşma sağlamalıdır. (Bunun için masallar, resimli kitaplar ve sembolik hikâyeler daha etkili olabilir.) 5. Nihai olarak ise kavranılmaz ve aşkın olanla karşılaşmayı sağlamalıdır.

Dinin kaynak metinleri bibliyoterapi uygulaması için seçildiğinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus metnin zamanın şartlarıyla ilişkisini ve

³⁰ Kalp temposunu ayarlayan alet

günümüzdeki yansımalarını vurgulamak ve böylece öğrencinin özdeşleşme kurmasını kolaylaştırmaktır.

Dinî edebiyat olarak nitelendirdiğimiz dinin kaynak metinlerinden ilhamla yazılmış eserlerde dikkat edilmesi gereken nokta ise dinin dar bir yorumla değil ayırıştırılmayan, birleştirici bir şekilde sunulmuş olmasıdır.

Bibliyoterapi uygulamasında dinî metinler ve dinî edebiyat dışında eserler (güncel çocuk ve genç edebiyatı) kullanılması durumunda bu metinlerin dinî bir değer (teolojik bir ifade) taşıyıp taşımadığına dikkat edilmelidir. Güncel metinlerdeki birçok hikâye, resim veya sembol dinî bir anlam barındırabilir. Kitaptaki anlatı unsurlarının, ümit ve iyimserliği motive etmek, tevbe ve affedilme imkânı, diriliş gibi dinî kavramlarla analogilere imkân verip vermediği netleştirilmelidir (Munzel, 1997: 213,226). Kitapta dinî kavram ve değerlerle alay eden veya ters düşen içerik ve resimlerin olmamasına dikkat edilmelidir.

Din eğitimi için kitabın estetik değeri de oldukça önemlidir. Metnin insanın özünün bir ifadesi olan ve öze hitap eden sezgisel-estetik bir arzu ile mi yoksa sadece ticari amaçlarla yazılmış olup olmadığını iyi ayırt etmek gerekmektedir (Munzel, 1997: 226). Nitekim Şirin'e göre (2019: 42) çocuk edebiyatının estetik kabul ölçütlerini göz ardı eden didaktik yaklaşım maalesef çocuk ve genç yayıncılığında hâlâ egemenliğini sürdürmektedir.

Dikkat çekilen bu hususlar çerçevesinde ve Munzel'in (1997: 213-215) oluşturduğu sorulardan hareketle kitabın gelişimsel, terapötik ve dinî değerini ve uygunluğu tespit etmek için şöyle bir soru listesi oluşturmak mümkündür:

1. Kitabın muhtevası nedir?
2. Kitapta hangi kişi, kahraman ve unsurlar rol oynamaktadır? Yaratıcı, insan, doğa, doğaüstü ve kozmos ile ilgili olarak ne gibi düşünceler yer almaktadır ve hangi sonuçlar çıkarılabilir? Altta yatan bir teori ya da net bir dünya görüşü var mıdır?
3. Kitabın konusunu hangi problem ya da çatışmalar oluşturmaktadır?
4. Kitabın hedef kitlesi nedir?
5. Kitabın sunumunun (dil, kavram ve sembollerin) hedef kitle için uygunluğu nedir?
6. Bibliyoterapötik özelliklere sahip mi? (Kitap, zamanın ihtiyaçlarına karşılık veriyor mu? Bugüne dair soruları neler? İyi, güzel, teşvik edici, iyileştirici unsurlar anlaşılır bir şekilde ortaya konmuş mu?)
7. Kitap yanlış, sorgulanabilir ya da (örn. ahlâkî olarak) reddedilmiş ifadeler içeriyor mu?

8. Kitabın birey/grup üzerindeki muhtemel etkisi nedir?
9. Kitap (manevi bakım, aile, okul, yaygın din eğitimi gibi) özel bir bağlamda nasıl anlamlı bir şekilde kullanılabilir?
10. Hayal dünyası ve hayatın gerçekliği kitapta birbiriyle nasıl ilişkilendiriliyor? (Farklı dünyalar nasıl birleştiriliyor? Problemsiz bir şekilde gerçek hayata dönmek mümkün mü?)
11. Kitap okuyucunun durumuna karşılık geliyor mu? Okuyucu üzerinde etki bırakacak resimlere ya da sembollere sahip mi? Hayal gücünü teşvik ediyor mu? Hem akla hem ruha hitap ediyor mu?
12. Hayatla barışık mı? (Günümüz şartlarında hayatın anlamını tehdit eden tüm tartışmalara rağmen nihayetinde hayata dair bir neşe içeriyor mu?)
13. Geleceğe dair umut ve güven içeriyor mu?
14. Kriz çözümünü teşvik ediyor mu? Sunduğu örnekler bireysel olarak aktarılabilir mi yoksa sadece belli tutum, davranış ve durumlarla mı sınırlı kalıyor?
15. Kitap bir sonraki adımı atma konusunda cesaretlendiriyor mu? Bunun için mantıklı bir yapı bir hareket tarzı öneriyor mu? Atılacak adımlar net bir şekilde anlaşılıyor mu?

3.6. SINIRLILIKLAR

Bibliyoterapi metodu ile ilgili bazı sınırlılıklar da söz konusudur. Bunları okuyucu, uygulayıcı, süreç ve okuma materyaliyle ilgili sınırlılıklar olarak gruplandırmamız mümkündür.

3.6.1. Okuyucuyla İlgili Sınırlılıklar

Okuyucuyla ilgili belirtilen sınırlılıkların çoğunlukla öğrencinin duygusal ve bilişsel hazır oluşuyla ilgili olduğu söylenebilir. Bibliyoterapide bireyin okuma alışkanlığı ve okuma seviyesi başta gelen sınırlılıklardan birini oluşturmaktadır. Bazı genç ve ergenler okumayı sevmiyor ya da okurken zorluk yaşıyor olabilirler. Bazı kitaplar ise yüksek seviyede okuma yeteneği gerektirebilir (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33). Okuma düzeyi çok düşük bireylerde okuma becerisiyle uğraşma çabaları ön plana geçerek bireyin kendisine ve sorunlarına odaklanmasını engelleyecektir (Öner ve Yeşilyaprak, 2006: 563). Öğretmen bu durumda kitabı kendisi sesli okumayı tercih ederek çözüm bulmaya çalışabilir.

Kitap okuma, insanlar üzerinde farklı etkilere sahiptir. Linderman ve King'in araştırması (1968:37) bazı kişilerin kitap okusalar da derin bir şekilde etkilenmediklerini ortaya koymuştur. Bibliyoterapinin okuyucunun tavır ve davranışlarını istenen yönde değiştireceğinin garantisi yoktur ve okuyucunun kitaba nasıl tepki vereceğini kestirmek mümkün değildir. Okuyucular geçmişlerine, tecrübelerine, ihtiyaçlarına ve kavrayışlarına göre farklı tepkiler vereceklerdir. Detrixhe'e göre (2010:66) kitaplar karmaşıktır. İnsanların kitaplara tepkileri ise daha karmaşıktır.

Bibliyoterapi uygulamasının ilk aşaması olan özdeşleşme aşaması, okuyucuların kendileriyle kurgu karakterler arasında benzerlikler olduğunu kabul etmelerini gerektirir. Okuyucunun kendi durumu ile hikâye arasından benzerlik bulamaması (Bohning, 1981:167), hikâye karakterini önemsememesi, beğenmemesi ve hatta günah keçisi olarak görmesi gibi sebepler ise özdeşleşmenin gerçekleşmesini engelleyebilir (Abdullah, 2002: 4). Kişisel ve öznel olanı başka birinin durumunda algılama yeteneği doğuştan gelen psikolojik bir yeti değildir; belki de okuyucunun problemin asıl kaynağı diğerleriyle empati yapmada ya da bağ kurmada başarısız olmasıdır. Pardeck ve Pardeck (1984), böyle bir durumda okuyucu karakterlerde kendini görse bile içgörüden ziyade düşünselleştirme [intellectualization] ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Örneğin okucuyular, "herkes hata yapabilir" ya da "bu benim başıma gelmez çünkü ben olsam şöyle yapardım" şeklinde tepkiler verebilirler. Bu durum, 'özdeşleşme' kurabilmeyi ve 'yansıtmayı' engelleyecek ve öğrenci, problemin çözümü için gereken sorumluluktan kaçacaktır. Öğrencinin karakterlerle beklenenden veya gereğinden fazla özdeşleştiği durumlar [over identification] da görülebilir. Bu durum ise yanlış ve aşırı davranışlara yönelmesine sebep olabilir (akt. Detrixhe, 2010: 66).³¹

Fuhriman, Barlow ve Wanlass (1989), özellikle kurgu edebiyat için sembolik alan içinde uğraşmanın zorluğunun hem okuyucu hem de uygulayıcı için bir sınırlılık olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bazı okuyucular ise durumdan rahatsızlık duydukları için kendi sorunlarını tartışmak konusunda savunmacı ve isteksiz olabilir (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33) veya durumlarını inkâr edebilirler (Abdullah, 2002: 4). Benzer durumdaki bir karakterin erdemli davranışının yer aldığı bir kitabı

³¹ John Lennon'un katili Mark David Chapman, J.D.Salinger'in (1951/2001) "The Catcher in the Rye" romanındaki Holden Caulfield ile kendini özdeşleştirdiği meşhurdur (Detrixhe, 2010: 66)

okuması istenen öğrenci, bunu aynı sorunu daha başarılı bir şekilde ele almada kendi başarısızlığının eleştirisi olarak yorumlayabilir (Eric Clearing House, 1982: 4).

Bibliyoterapinin birçok yararı tespit edilmiş olmasına rağmen bir durum hakkında okumak, okuyucunun ona benzer kendi durumunu daha yoğun yaşaması şeklinde olumsuz bir sonuca götürebilir (Bohning, 1981: 167). Bir çocuğun yanlış zamanda yanlış bir kitapla karşılaşmasının, yaşadığı durumu nasıl ağırlaştıracağına örnek olarak Schulteis (1977, akt. Cornett ve Cornett, 1980: 36) bir öğretmenin yaşadığı şu olayı paylaşmıştır: “Öğretmen bir öğrencisinin köpekleri okşamak ve sevmek konusundaki gönülsüzlüğünü ‘köpek korkusu’ olarak yorumlamış ve öğrenciyle “Beautiful Joe” kitabının okunduğu bir bibliyoterapi uygulaması yapmıştır. Ancak köpeklere karşı geliştirdiği uzak durma tavrında kendi köpeğinin bir grup başka köpek tarafından öldürüldüğüne şahit olması etkili olan öğrenci, bu kitap nedeniyle yaşadığı o anı tekrar hatırlamış ve daha çok sarsılmıştır, sonucunda bu kitabı okumuş olmaları nedeniyle öfkelenmiştir.” Öğrencinin durumunun ve sorunun öğretmen tarafından daha dikkatli değerlendirilmesi, bu gibi istenmeyen durumları önleyebilecektir.

Sosyal ve duygusal deneyim eksikliği, başarısızlık ve kavga tutumları (Bulut, 2010a: 27), çocuğun bir aynada kendini görmeye hazır oluş derecesi, probleminin doğası, kazanılan içgörüyü gerçek hayata aktarma yeteneği, bazı öğrencilerin edebiyatı kaçış olarak kullanarak gitgide hayal dünyasına çekilmesi bibliyoterapiyi sınırlandırabilecek diğer etkenler olarak sıralanabilir (Cornett ve Cornett, 1980: 36; Olsen, 1975: 428). Öğretmen, çocuğun okumayı bir kaçış olarak kullanması konusunda özellikle dikkatli olmalıdır.

Gladding ve Gladding (1991, akt. Abdullah, 2002:4), bu sınırlılıkların bazılarının bibliyoterapi sürecinde olayların canlandırılması ve grup tartışmaları yoluyla aşılabileceğini belirtmişlerdir.

3.6.2. Uygulayıcıyla İlgili Sınırlılıklar

Uygulayıcının insan gelişimi, gelişim sorunları ve uygun literatür hakkında sınırlı, yetersiz ve yüzeysel bilgiye sahip olması, uygulayıcıyla ilgili olarak başta gelen sınırlılıklar arasındadır. Bibliyoterapi uygulaması için öğretmenlerin eğitim almaları ve kaynaklarını devamlı yenilemeleri gerekmektedir (Abdullah, 2002: 4). Öğretmenin tartışma, değerlendirme ve izleme etkinlikleri aşamasında süreci adım

adım yönetme becerisine sahip olmaması (Cornett ve Cornett, 1980: 36), bibliyoterapi sürecine karşı direnç oluşturacak şekilde yanlış ilkeler uygulaması (Lindeman, Kling, 1968: 37) ve kişisel özellikleri dikkate almadan aynı kitabı herkese reçete etmesi uygulayıcıdan kaynaklanan diğer sınırlılıklardır (Yılmaz, 2002: 31). Öğretmenlerin iş yükü ve ilgilenmek zorunda oldukları öğrenci sayısının çokluğu, bibliyoterapi hazırlığı ve uygulaması için gereken zamanı ve fırsatı bulmalarını zorlaştıran diğer bir sınırlılık durumu oluşturmaktadır.

3.6.3. Süreçten Kaynaklanan Sınırlılıklar

Okuyucu ve bibliyoterapist arasında sağlıklı ilişkinin kurulamaması, kitabın çocuğa yanlış bir şekilde sunulması, öğretmen ve öğrencinin sürecin sınırlılıklarının farkına varması (“problemler sadece onlar hakkında kitap okuyarak tam olarak çözülemez” şeklinde bir kanaatin ortaya çıkması gibi) (Cornett ve Cornett, 1980: 36,37), okuyucu ve danışmanın yüzeysel konularda kalması, sürece ait sınırlılıklardır. Gladding ve Gladding (1991) bu sınırlılıkların, her iki taraf da hazır ve istekli oluncaya kadar oturumları askıya alarak, seçilen bazı oturumları kaydedip daha sonra kritik ederek ve daha önceki oturumlarda yüzeysel olarak ele alınan konuları yeniden gözden geçirirerek aşılabileceğini belirtmişlerdir (akt. Abdullah, 2002: 4).

3.6.4. Okuma Materyaliyle İlgili Sınırlılıklar

Kullanılan materyalin okuyucunun ilgisinin kaybedilmesine neden olacak kadar basit veya zor olması (Bulut, 2010a: 27), bazı konularda yazılmış eserin olmaması ve kişinin durumuna uygun kitabın bulunamaması (Abdullah, 2002: 4), nitelikli materyal bulmanın zorluğu (Cornett ve Cornett, 1980:36), bazı kitapların yüksek seviyede okuma yeteneği gerektirmesi (McCulliss ve Chamberlain, 2013: 33) okuma materyaliyle ilgili sınırlılıklardır. Öğrencinin problemine uygun olsa da edebi nitelik olarak zayıf olması kitap için ciddi bir sınırlılık durumudur.

Yukarıdaki kategorilerde sunulanların yanı sıra diğer bazı sınırlılıklardan bahsetmek de mümkündür.

Bibliyoterapi uygulaması için ışık, sıcaklık ve ses açısından gerekli şartların sağlanmadığı ortamlar, okul temposu içinde uygun zaman bulamama, kütüphane donanımının eksikliği, okul personeli arasındaki iletişim eksikliği (Munzel, 1997: 100), bibliyoterapiyle ilgili kurs ve eğitim programlarının yetersizliği (Cornett ve

Cornett,1980: 37) ve velilerin çocuklarının problemleriyle ilgili savunmacı ve kabullenmeyici tutumları (Dirks, 2010: 23-24) sınırlılık durumları oluşturmaktadır.

'Görme çağı' olarak nitelendirilen günümüzde insanlar çok boyutlu görsel anlatımlara daha çok teveccüh etmektedirler. Bu durum, kitap temelli bir yöntem olan bibliyoterapi için bir sınırlılık teşkil etmektedir. Öğrenciler, bilgiyi daha 'hazır' bir halde sunan teknolojilere alıştıkları için kitap okuma fikrine direnç gösterebilirler. Öğretmenin okuma zevkini başlatmak, geliştirmek ve köreltmek için çocukların eğlence ve heyecan ihtiyaçlarını, dikkate alması gerekecektir. Öğrenci, öğretmenini okuma isteklerini ciddiye alan, okuma tecrübelerini karşılıklı paylaşabileceği bir okuyucu olarak görmelidir. Genel olarak nüfusun büyük bir bölümünün okuma alışkanlığına sahip olmaması da bibliyoterapi sürecini etkileyebilecek sosyal bir etkidir.

Din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması için önemli sınırlılık durumlarından biri ise din eğitiminin bir 'terapi' olarak abartılma ve okulda bir izolasyona sebep olma tehlikesidir. Dieter Stoodt'un 'terapötik din eğitimi' bağlamında dikkat çektiği bu durum (Möller, 2016: 1) da göz önünde bulundurulmalı ve din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasının nihayetinde bir 'öğrenme' süreci olduğu unutulmamalıdır.

3.7. KULLANILABİLECEK METİNLER

Din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapide ne tür metinlerin kullanılabileceğinin de belirlenmesi gerekir. Bir kitabın 'iyileştirme potansiyeli'nden bahsettiğimizde bu, gelişimi destekleyen tüm türleri kapsayacaktır. Bu bölümde din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasında kullanılabilecek kitaplar, "dinî metinler", "dinî-kültürel edebiyat" ve "diğer edebî türler" olmak üzere üç kategoride incelenecek, her kategorinin bibliyoterapi bağlamındaki hususiyetine değinilecektir.

3.7.1. Dinî Metinler

Dinî metinler başlığı, İlahi Kitap'ı, İlahi Kitap'ın açıklayıcısı olan Peygamber (a.s)'ın hayatını ve Kitap'ın ilk muhatabı olan Sahabe (r.a)'un Kitap ile kurdukları dinamik ilişkide ortaya koydukları hayat örneklerini kapsamaktadır.

İlahi Kitap:

Hayata, kurtuluşa ve ahirete dair sözleri olan İlâhî Kitaplar, insanlık tarihi boyunca iyileştirici etki görmüşler, en temel bibliyoterapi eseri olmuşlardır. Bu

nedenle dinî metinler, bibliyoterapi uygulamasında önceliğe sahip olacaklardır. İlahi Kitap'ın bibliyoterapi uygulaması için taşıdığı hususiyetleri bazı başlıklar altında ele almak mümkündür.

İlahi Kitap'a Eşlik Eden İman ve Güven Duygusu: İlahî Kitap, iman düsturları arasında yer alır ve bu durum ona başka hiçbir metinde olmayan bir hususiyet kazandırır. Kitap'a inanan kimse, onun Yaratıcı'nın sözü olduğuna ve Yaratıcı'nın yarattığı insanı en iyi tanıyan olduğuna inanmıştır. Kişinin bu şekilde olan inancı, İlahî Kitap ile sarsılmaz bir güven duygusu eşliğinde irtibat kurmasını sağlar ki bu iyileştirici bir potansiyel barındırır. Özdoğan bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Kutsalı diğerlerinden ayıran bir farkın olduğuna ilişkin ön kabulümüz vardır. Yani insan kutsal kabul ettiği bir şeyle karşılaştığında herhangi bir iradi çaba sarfetmeden duygusal bir iletişim içine girmektedir. İnanan insanın kutsal kitapla iletişim kuramama gibi bir kaygısı olmamaktadır, Kutsal kabul ettiği kitaba kendini açabilmekte, onun verdiği mesajı içinde hissedebilmektedir.” (Özdoğan, 200: 307)

Kaynaklarda, Kur'an'ı Kerim'in iyileştirici tesirinin görülebilmesi için okuyucunun (iman, niyet, teslimiyet gibi) ruhi bir hazırlığının bulunmasının önemine dikkat çekilmektedir. Nitekim Kur'an'ı Kerim'in inananlar için şifa, inanmayanlar için ise hüsrانlarını arttıran bir vesile (17/82) ya da kulaklarda sağırılık gözlerde körlük (41/44) olduğunu İlahi Kitap bizzat kendisi bildirmektedir (Yerinde, 2010: 129).

İlahi Kitap'ın Bibliyoterapi Açısından Önemli İsimleri: İlahi Kitap'ın Rûh, Şifâ, Zikr, Furkan, Nûr, Hakîm, Fasl, Besâir, İlm, Hudâ gibi isimleri din eğitiminde bibliyoterapi uygulaması için özel önem taşımaktadır.

Ruh: Allah-u Teâla, Kur'an-ı Kerim'i (kalpleri diriltten bir) ruh olarak nitelemiştir (42/52). Bazı ayetlerde geçen “ruh” kelimesi (Mü'min 15; Nahl 2; Mücadele 22) müfessirler tarafından Kur'an-ı Kerim olarak yorumlanmıştır (es-Sâbûni, 2016:3/294; 5/439). Ayrıca Kur'an-ı Kerim, Peygamber (a.s)'in davetini de insana hayat veren şey olarak nitelemektedir (8/24).³² Allah'ın kendi ruhundan üflediği insanın (15/29; 32/9; 38/72;), Allah'ın bir Rûh olarak nitelendirdiği kitapla buluşmasını, insanın geldiği kaynaktan beslenmesi olarak yorumlamak mümkün görünmektedir. İnsanın İlahî Kitap ile buluşmasından önceki hali (En'am 122) ve ayrıca Kitap'a kulak vermeyenlerin hali ölü olarak nitelendirilir (27/ 81). Ruh, hayatı

³² Sâbûni, Malik b. Dinar'ın şöyle dediğini aktarmaktadır: Ey Kur'an ehli! Kur'an kalplerinize ne ekti? Yağmur, yeryüzünün baharı olduğu gibi, Kur'an'da kalplerin baharıdır.” (es-Sâbûni, 2016: 5/439)

çağrıştıran bir kelimedir. Kitabın ruh kelimesinin manası ile bağlantısı da böylece netleşmektedir. Peygamber (a.s), İlâhî Kitabın insan ruhuna hayat verici etkisine, ümmetine öğrettiği şu duada dikkat çekmektedir: “(...) Allahım! Kur’ân’ı kalbimin baharı, gönlümün nuru kıl, üzüntümü aydınlatan ve derdimi gideren eyle” (Ahmed bin Hanbel, *Müsned*, 1:348).³³

Şifa: Bir hastalığı tedavi etmek, hastayı iyileştirmek, hastalıktan kurtulma, iyileşme, ilâç, cehalet hastalığını giderme, kalp ve nefisleri gam, keder v.b. illetlerden kurtarıp ferahlandırmak anlamlarını içeren eş-Şifa da Kur’ân-ı Kerim’in konumuz ile yakından ilişkili diğer bir isimdir. Kur’ân-ı Kerim’de türevleriyle birlikte altı yerde geçen şifa kelimesinin üçü doğrudan Kur’ân-ı Kerim ile irtibatlıdır (Çanga, 2016: 267; Yerinde, 2010: 129; ayetler için bkz. 17/82; 41/44; 10/57). Kur’ân-ı Kerim’in şifa oluşu Peygamber (a.s)’ın sözüyle de vurgulanmış bir durumdur: “İlaçların en hayırlısı Kur’ân’dır” (İbn Mâce, “Tıb”, 41; akt. Canan, 2014: 17/449). Hadisler bize Kitap’ı indiren Yaraticının “eş-Şafi” (şifa veren) olduğunu da bildirmektedir (Buhârî, “Tıb”,38; Ebû Dâvûd, “Tıb”, 17). Tefsir çalışmaları, Kur’ân-ı Kerim’in cismani, zihinsel, psikolojik, ruhani/manevi, ahlâkî ve toplumsal hastalıklar için şifa olduğunu dile getirmektedirler. Ruhani/manevi hastalıkların en zararlısının yanlış inançlar olduğunu belirten Fahreddin Razi’ye göre Kur’ân, doğru inancı ortaya koyup batıl inançları çürüterek itikadi hastalıklara, kötü ahlaktan menedip güzel ahlaka ve erdemli davranışlara yönelterek ahlâkî hastalıklara ve Allah’ın yüceltilip azgın şeytanların lanetlendiği ayetlerin okunmasıyla da cismani hastalıklara şifa olmaktadır (Kahraman, 2011: 254; Yerinde, 2010: 129).

Zikr: Kur’ân-ı Kerim’in bibliyoterapi bağlamında değinilmesi gereken isimlerinden bir diğeri ise ez-Zikr’dır. Bilgiz, Kur’ân’ı Kerim’de zikir kavramının anlam alanı üzerine hazırladığı çalışmada zikir kelimesinin hem unutulmuş bir şeyin yeniden hatırlanması hem de elde edilen bilginin unutulmamak üzere hafızada canlı tutulması anlamını ihtiva ettiğini tespit etmiştir (Bilgiz, 2006: 206). Birçok ayette Kur’ân-ı Kerim için ez-Zikr ismi kullanılmakta ve İlâhi Kitap bu isimle özdeşleştirilmektedir (20/3; 36/69; 7/2; 17/41; 21/10; 39/27; 54/17-22-32-40; 38/29; 20/113). Ayrıca surelerde yer alan çeşitli kıssalar “zikret, tefekkürle hatırla, bahset,

³³ Peygamber (a.s) sadece Kur’ân-ı Kerim’in değil, hakikati hatırlatan başka sözlerin de ferahlatıcı etkisine dikkat çekmiştir. Peygamber (a.s) bir keresinde Bilal (r.a)’dan ezan okumasını “Erihna ya Bilâl” ifadesiyle istemiştir (Ebû Dâvûd, “Edeb” 78) “Bizi rahatlat ey Bilâl” şeklinde tercüme edilebilecek bu ifade ‘ruh’ kelimesiyle aynı kökten gelmekte ve kim olursa olsun insan ruhunun ‘rahatlatılma’ ihtiyacını ortaya koymaktadır.

söyle” anlamlarına gelen (Çanga, 2016: 193) اذكر hitabıyla başlamaktadır (bkz. 19/16,41,51,54,56; 38/17,41,45, 48; 46/21). Kur’ân-ı Kerîm’in zikr yani hatırlatıcı oluşu, insan kelimesinin manası ile birlikte düşündüğümüzde konumuz açısından daha da önem kazanmaktadır. İnsan kelimesinin köküne dair yapılan açıklamalardan biri (İbn Abbas’a nisbet edilen) kelimenin unutmak anlamındaki نسي kökünden türediği şeklindeki görüştür (Kutluer, 2018: 320). Nitekim Kur’ân-ı Kerîm’de insanın unutkanlığına delalet eden birçok ayet yer almaktadır (bkz. 39/8; 20/52; 36/78; 18/57). Bibliyoterapide hatırlatma önemli bir kavramdır. Kitaplardaki aynı kaderi yaşamış karakterler yoluyla insana yaşadığı sıkıntıda tek olmadığı hatırlatılır. İnsan bir sıkıntı yaşadığında kendisinin bu ızdıraba düçar tek kişi olduğuna yanılgısına kapılarak kendisini diğer insanlardan tecrit etmektedir. Bu nedenle bunun aslında böyle olmadığını hatırlatmak, insan üzerinde rahatlatıcı ve iyileştirici bir etkiye sahip olacaktır.

Kur’ân-ı Kerîm’in “insanların önünü aydınlatıp doğru ve gerçek olanı görmelerini, hak ile bâtılı, hayır ile şerri ayırt etmelerini sağlayan mânevî ve ilâhî ışık” anlamına gelen **en-Nûr** (Uludağ, 2007: 244), “hakla bâtılı birbirinden ayıran ayrıntılı bilgi, bunların birbirlerinden seçip ayrılmasını sağlayan ölçü” anlamına gelen **el-Furkân** (Çelik, 1996:220), “insanın nesnelere mahiyet ve hakikatlerini bilmesini ve bu bilgiyle hayırlar işlemesini sağlayan bir anlayış” anlamına gelen **el-Hikme**’nin (Kutluer,1998: 503) yanısıra **el-Fasl**, **el-Besâir**, **el-İlm**, **el-Hudâ** gibi isimleri ise (Birişik, 2002: 383) İlahi Kitap’ın kişinin hayatını anlamlandıracak ve netleştirecek açıklamaları ihtiva eden ve ona bu konuda bir beceri kazandıran bir kitap olduğuna işaret etmektedir. İlahi Kitap’ın bu özelliği, bibliyoterapinin kişinin içinde bulunduğu durumla, kendisiyle ve diğerleriyle ilişkisine dair bir farkındalık kazanması anlamına gelen içgörü hedefi için önemlidir. Yalom (2002: 26-33), insanların belirsizlikten her zaman nefret ettiklerine ve açıklamanın insan için hayatî bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekmiştir. Belirsizlik durumu ve yaşadığı tecrübeye ilgili bir açıklamaya sahip olmaması, insanı kaygı ve endişeye iter. İnsanın durumuna dair bir açıklamaya sahip olması yani bir içgörü kazanması kendi sorumluluğunda olan ve olmayan durumları farketmesini de sağlar. Bu farkındalık, kendisine zulmetmemesi ve kendi sorumluluğu ve gücünde olmayan şeyleri kendine üzüntü ve sıkıntı sebebi yapmaması için önemlidir. Bibliyoterapide kişinin durumuna uygun olarak seçilen kitap, insanın içinde bulunduğu belirsizliği netliğe kavuşturan, ona durumuyla ilgili bir açıklama sağlayan bir vazife görmektedir. Kur’ân-ı Kerîm’in yukarıda zikredilen

isimleri, okuyucusunun yaşadığı belirsizliklerde ona en kapsamlı açıklamaları sağlayan bir kitap olduğunu göstermektedir. Örneğin İlahi Kitap'ın isimlerinden olan en-Nûr kelimesi zulmün, el-İlm ise cehlin zıttıdır. Hem cehl hem de zulüm, insanın hakikati net bir şekilde görmesini engelleyen durumlardır. Birinde hakikate dair bilgi eksikliği diğerinde ise hakikat bilgisini görmeyi engelleyen bir hal vardır. İkisi de insanın iki dünya saadetini engelleyen durumlardır. Kur'ân-ı Kerim'in yukarıda zikredilen isimleri okuyucu ve dinleyicisine iyileştirici açıklamalar sağlayan bir kitap olduğunu ortaya koymaktadır.

İlâhî Kitabın İnsan Psikolojisine Tesiri: Birçok ayette Kur'ân-ı Kerim, insan psikolojisine nasıl derinden tesir ettiğini bizzat kendisi aktarmaktadır. Ayetlerde Kur'ân-ı Kerim'i okuyan ve dinleyen insanların gözlerinden yaşlar boşandığı (5/83), kalplerinin ürperip imanlarının arttığı (8/2), ağlayarak secdeye kapandıkları ve derin saygılarının arttığı (17/106-109; 19/58), tüylerin ürperip beden ve kalplerin huzura kavuştuğu (39/23) ifade edilmektedir.

Kur'ân-ı Kerim'in insan psikolojisine tesirinin Peygamber (a.s)'in sünnetinde de misalleri vardır. Rasulullah (a.s), bir gün İbn Mes'ud (r.a)'dan kendisine Kur'ân-ı Kerim okumasını istemiş, bu duruma şaşırان ve hayretle "Sana indirilmiş bulunan Kur'ân'ı mı sana okuyayım?" diye soran İbn Mes'ud (r.a.)'a: "Evet, ben onu kendimden başkasından dinlemeyi de seviyorum!" diye cevap vermiştir. İbn Mes'ud (r.a) Nisa suresi 41. Ayeti okuduğu sırada Peygamber (a.s)'in gözlerinden yaşlar aktığına şahit olmuştur. (Buhârî, "Fedailu'l-Kur'ân", 32, 33, 35; Müslim, "Müsaafirin" 247; Tirmizî, "Tefsir", Nisa; Ebû Dâvûd, "İlm", 13; akt. Canan, 2014: 4/447). Hz. Ömer (r.a)'ın Müslüman olma hadisesi de İlâhî Kitabın (Tâ-Hâ suresinin ilk ayetleri) insan üzerindeki dönüştürücü gücünün en canlı örneklerinden biridir (İbn Kesîr, 1994: 3/ 118-121; Taberî, 1982: 2/ 354-355). Kur'ân-ı Kerim'in onun üzerindeki tesirini gösteren bir başka duruma da Abdullah b. Seddad (r.a) şahit olmuştur. İbn Seddâd (r.a) en arka safta olduğu halde Yusuf Sûresi'nin "Ben üzüntü ve hüznümü yalnız Allah'a açarım..." mealindeki 86.ayetini okurken Hz. Ömer'in (boğuk boğuk çıkan) sesini işittiğini bildirmektedir (Buhârî, "Ezan", 70; akt. Canan, 2014: 8/438).

İlâhî Kitab'ın sahip olduğu bazı isimler de doğrudan insan psikolojisine hitap eder niteliktedir. Şefkat ve merhamet anlamına gelen "Rahmet" (6/156-157; 27/77; 31/2) ve müjde anlamına gelen "Büşra" isimleri insana umut aşılayan isimlerdir (Çanga, 2016: 84; bkz. 2/97; 16/89,102; 27/2; 46/12). Kopmayan sağlam kulp

anlamına gelen “urvetu’l-vuska” (Çanga, 2016: 325; ayrıca bkz. 2/256; 31/22) ve tutunacak ip anlamına gelen “el-habl” (Çanga, 2016: 135; bkz. 3/103) isimleri ise hayatın fırtınalarında insanın sığınabileceği güvenli bir limanı, bir can simidini çağrıştırmaktadır. Bu isimlerin yanı sıra bazı ayetlerde yer alan “kitaba sımsıkı sarıl” şeklindeki ifadeler de İlâhî kitabın insan için nasıl bir psikolojik destek olduğunun göstergesidir (7/170; 19/12).

Kur’ân-ı Kerîm’in okuyucu üzerindeki etkisine dair yapılmış çalışmalar da din eğitiminde bibliyoterapi kullanımı için yol gösterici niteliktedir. Bunlardan biri Özdoğan’ın (2000) “İnsan-Kutsal Kitap İlişkisi” isimli çalışmasıdır. Yüksek Din Öğretimi gören son sınıf İlâhîyat öğrencilerine “Kur’ân-ı Kerîm’de sizi en çok etkileyen hayatinıza yön veren ayetler hangileridir” sorusunu yöneltmiş ve cevaplarından yola çıkarak “kendi değerinin farkına varma”, “sorunları ile baş edebileme” ve “evrensel değerleri uygulamada” Kur’ân-ı Kerîm’den nasıl istifade edileceğine dair üç tema belirlemiştir. Araştırmasının sonuçları, din eğitimi alan insanların, acılarıyla başedebilmek, yaşadıkları olayları anlamlandırmak, sevgi, sabır, hoşgörü, affetme gibi evrensel değerleri hayatlarında uygulamak, hayatlarının anlamını keşfetmek gibi birçok alanda Kur’ anı Kerim’ den yararlandıklarını ortaya koymuştur. İnsanlar Kutsal olanla kurdukları iletişimle, kendilerinin ve varolan herşeyin değerini anlamakta, gerçekte herşeyin kutsalın parçası olduğunu idrak etmekte ve bu bakış açısıyla hayatlarını daha iyi değerlendirmektedirler. Özdoğan’ın çalışmasında belirlediği ilk iki başlık, konumuz açısından önemlidir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, bibliyoterapinin hedefleriyle paralellik göstermektedir (Özdoğan, 2000: 307-308). Kılıç’ın (2010) “Kur’ân Okumanın Ergenlik Dönemi Bireyler Üzerindeki Etkileri (Sakarya ve İzmit Kur’ân Kursları Örneği)” araştırması da İlâhî Kitap’ın psikolojik etkilerini ortaya koyan bir çalışmadır.

İlahi Kitap’ın Kapsayıcılığı: İlâhî Kitap, hayatın her yönünü kapsayan bir çeşitliliğe sahiptir. Yaşama şekilleri değişse de insanın temel ihtiyaç ve duyguları sabit kalır. Tüm zamanları kapsayan İlâhî Kitabın içerdiği hikâyeler, insanlığın ortak doğasını ve kaderini temsil eder, bu yüzden nesilden nesile aktarılabilir özelliktedirler. İlâhî metin hem günlük hayata hem de ‘varlığın gerginliklerine ve çatışmalarına’ odaklanır. Bu sayede okuyucu, korku, tereddüt gibi duygulara hem dolaylı bir erişim hem de bunları ifade etme imkânı bulur. Kitap, bunların yanısıra (güven, neşe, cesaret gibi) karşıt kelimeleri de okuyucuya sunar. Okuyucu, sevinç,

üzüntü, hata, yalnızlık, umut gibi hallerde insanların Yaratıcı ile kurduğu diyalogların, zor durumların üstesinden Yaratıcıya güvenerek gelişlerinin ve böylece hayatîyetlerini yeniden kazanışlarının örneklerini bu metinlerde bulur. Bu metinler sayesinde af, dua, yakarış, tevekkül, hamd, tevbe gibi kavramlarla ilgili de bilgi edinir (Munzel, 1997: 140-141).

İlâhî Kitap'ın insana ait hiçbir hakikati görmezden gelmeyişi, onu bibliyoterapi metinleri arasında güçlü kılan diğer bir özelliktir. Örneğin ölüm görmezden gelinmez, hayatla birlikte ele alınır. Bu, öğrenciye varlığını ilgilendiren meseleleri kaçınmadan ve korkularını bastırmadan değerlendirme imkânı sunar. Karl Ernst Nipkow'a göre Kutsal Kitap insanın kendisini tanımasında önemli bir diyalog arkadaşıdır [Gesprächspartner]. İlâhî Kitap'ın bibliyoterapi uygulamasındaki terapötik rehberliğini Elisabeth Lukas şöyle formüle eder: "geçmişle uzlaşma (barışma), şimdinin 'iyileştirilebilirliği' ve arzu edilen bir geleceği uman sağlıklı bir bakış" (Munzel, 1997: 215). Joseph Elias'a göre (1986: 5, akt. Munzel, 1997: 132) Kutsal Kitap sayesinde kişi, kendisini Yaratıcının ışığında görür ve kendisiyle veya insanlarla olan ilişkilerinde üzüntüsüne sebep olan şeyin gerçek mahiyetini anlar. Kutsal Kitap gerçekleri net bir şekilde görmesinde insana yardımcıdır.

Yaratıcı ile Dostluğu Pekiştirme İmkânı: İlâhî Kitabın bir diğer özelliği ise Yaratıcı ile münasebeti ve dostluğu daima canlı tutmasıdır. Kitabın ayetleri, öğrencilerin kalplerinde kalıcı bir varlığa dönüşecek ve onlara gelecekte başvuracakları bir hazine sağlayacaktır. Bibliyoterapi uygulamasında İlâhî Kitap'ın yer alması, dinî literatürde önemli bir yeri olan tefekkür için bir imkân sunar. Tefekkür, İlâhî Kitap ile dinamik bir ilişki kurması için Allâh'u Teâlâ'nın inanandan istediği zihni ve kalbi bir faaliyettir (Nisâ 4/82; Bakara 2/219; A'raf 7/176). Bibliyoterapi uygulamasında İlâhî Kitap'tan bölümler okunması, okunan ayet ve kıssaların birlikte dinlenmesi, Yaratıcı'nın emirlerini saygı ile dinleme ve bunları hep birlikte gözetme tecrübesini barındırır. Bu uygulama dinî tecrübe yaşama imkânı da sağlayacaktır (bkz. 3.3.3)

Bibliyoterapide okuyucunun kitaptaki karakterlerin yanısıra kitabın yazarı ile de bir iletişim kurduğu, kitap ile kuracağı dinamik ilişkide kitabın yazarının belirleyici etkisinin olduğu kabul edilir. Yöntem İlâhî Kitap ile uygulandığında öğrenci, Allah-u Teâlâ'nın Kitap'ın okuyucusuna ve dinleyicisine kendisini bizzat tanıttığı isim ve sıfatlarla karşılaşacaktır. Kitap'ın Sahibi, sıkıntı durumlarında yardımcı, bu

durumlara hazırlayıcı, ruhları iyileştiren, güven duygusu verip teskin ve teselli eden bir Yaratıcı olduğunu İlahi Kitap'ta sıklıkla vurgulamaktadır.³⁴ Din eğitiminin görevlerinden biri, hiç şüphesiz öğrenciye Yaratıcıyı tüm isim ve sıfatlarıyla eksiksiz bir şekilde tanıtmaya çalışmak olmalıdır. İlahi Kitap ile yapılan bibliyoterapi uygulaması, Yaratıcının kulunu teselli edip ferahlatan bu isimlerini öğretmek için uygun bir yöntem olma potansiyeline sahiptir.

Özdeşleşme İmkanlarının Çeşitliliği: İlâhî Kitap'ı din eğitimindeki bibliyoterapi uygulamalarında özel bir yere koyan sebeplerden bir diğeri ise Kur'ân-ı Kerîm'in olayları farklı zamirler kullanarak anlatma hususiyetidir. Robinson (1996), "The Dynamics of The Qur'anic Discourse in Discovering the Qur'an" isimli çalışmasında Kur'ân-ı Kerîm'de Allâh-u Teâla'nın kendisi için "O, Ben ve Biz" zamirlerini kullanmasıyla ilgili bir incelemeye yer vermiştir. Kur'ân-ı Kerîm, muhatap aldığı insan için de farklı zamirler kullanmaktadır. İnsana kimi zaman "sen" diye seslenir (Alak 96: 1), kimi zaman gıyabında 'ondan' bahseder (Adiyat 100/6), kimi zaman da insanı kendi ağzından konuşturur (Fecr 89/24). Kur'ân-ı Kerîm'de bu zamirlerin çoğul halleri de yer almakta ve insana kollektif kimliği içinde seslenilmektedir (Müminun 1-11; Âl-i İmrân 84; Fecr 17-20). Kur'ân-ı Kerîm'in bu şekilde farklı zamirler kullanması, insana kendini konumlandırması için bir mekân çeşitliliği sağlamaktadır. Bibliyoterapi sürecinde 'dolaylı tecrübe' ve 'özdeşleşme' önemli kavramlardır. İnsanın varlığının farklı zamirlerle ele alınması dolaylı tecrübe için farklı kanallar sunacak ve böylece özdeşleşmeyi kolaylaştıracaktır. Kimi okuyucu doğrudan muhatap alınmaya ihtiyaç duyarken bir diğeri buna hazır olmayabilir. Bu durumda insanın varlığıyla ilgili meseleleri onun 'gıyabında' ele alan ayetler daha uygun olacaktır.

Kur'ân-ı Kerim Kıssaları: Kur'ân-ı Kerim, kıssa olarak zengin bir kitaptır. Kıssalar, hacim itibarıyla Kur'an'ı Kerim'in yaklaşık yarısını oluştururlar. Kıssa

³⁴ Örn. er-Rab (terbiye eden, gözetip koruyan, nimet veren) , er-Rahmân ve er-Rahîm (bağışlayan, esirgeyen), et-Tevvâb (tevbeleri kabul eden), el-Velî (yardımcı ve dost), en-Nâsir (zarar ve sıkıntıyı defeden), el-Vasi' (ilmi ve merhameti herşeyi kuşatan), er-Raûf (şefkatli), el-Gafûr (bütün günahları bağışlayan), el-Halîm (acele ile ve kızgınlıkla muamele etmeyen), el-Vekîl (güvenilip dayanılan), el-Bâsit (genişleten) , el-Afuvv (hiçbir sorumluluk kalmayacak şekilde günahları affeden), el-Latîf (yaratılmışların ihtiyacını en ince noktasına kadar bilip sezilmez yollarla karşılayan), el-Hâkim (bütün emirleri ve işleri yerinde olan), el-Hâfiz (koruyup gözetken ve dengede tutan), el-Vedûd (çok seven çok sevilen), el-Fettâh (iyilik kapıları açan, hakemlik yapan), es-Selâm (esenlik veren), el-Müheymin (kainatın bütün işlerini gözetip yöneten), eş-Şâfi (şifa veren), el-Karîb (kullarına yakın olan) (Topaloğlu, 1995: 404).

yoluyla bilgilendirme ve eğitime metodu, İlahi Kitap'ta göze çarpan belirgin metotlardandır (Şanver, 2004: 158). Kıssa ve hikâye, dolaylı anlatım şekilleri arasında çok önemli bir yere sahiptir. Kur'ân-ı Kerîm'deki sembol yüklü kıssa ve meseller, iletilmek istenen mesaj için güçlü bir dolaylı anlatım şekli oluşturmaktadırlar. Koç'a göre (1998) insanın kim olduğu en iyi onun hayat hikâyesinin anlatılmasıyla ortaya konur. Hikâyeler, gerçeklerin zamana bağlı temel düzeni ile olgu ve olayların karşılıklı bağlantılarının tanınmasına imkân sağladıkları için de önemlidirler. İlâhî Kitabın insanlığın temel mesele ve tecrübelerini içeren ve bu yüzden çağlar üstü bir özellik taşıyan kıssaları ve ortaya koydukları imajlar, gerçeğe tekabül eden önemli mesajlar içerirler. Yine Koç'a göre Kur'ân-ı Kerîm kıssalarını salt kurguya [fiction] dayanan hikâyelerden ayırmak gerekmektedir. Kur'ân-ı Kerîm'in birçok ayetinde (örn. En'am 6/25; Enfal 8/31; Nahl 16/2) kıssalara mitoloji (usture) denilmesine şiddetle karşı çıkmıştır. Kur'ân-ı Kerim, anlattığı kıssaların "en güzel" (Yusuf 12/3) ve "en gerçek" olduğunu (Kehf 18/13) vurgular. Bu durum, Kur'ân-ı Kerîm'in "bilgi" sağlamaya verdiği değeri göstermektedir (1998: 132-135) İnsanın 'kendine benzer' varlıkların hayatlarına dair kıssalar yoluyla edindiği bilgi, kendi hayatını 'iyileştirmesi' için önemlidir. Bu durum, -okuyucunun kitap yoluyla kazandığı içgörüyü kendi probleminde çözüm bulması için kullanmasını ve hayatında aktive etmesini hedefleyen- bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımına hedeflerin belirlenmesi ve metin seçimi noktasında yol göstericidir.

Siyer ve Hayâtu's-Sahâbe:

İkinci bölümde açıklandığı üzere Peygamber (a.s) Kur'ân-ı Kerîm'in açıklayıcısıdır ve Sahabe (r.a) onun rehberliğinde İlâhî Kitap ile dinamik bir ilişki kurmuştur. Vahyin nüzul sürecinde inananların yaşadıkları çeşitli sıkıntı durumları, İlahi Kitap'ın ayetlerine yansımış ve İlahi Kitap onları bu ayetlerde teselli etmiştir. Her bir sahabî örneğinde farklı bir dinî tecrübe oluşmuştur. Siyer ve Hayâtu's-sahâbe kaynakları bu nedenle bize bibliyoterapi uygulamasında kullanılacak zengin anlatılar, dinî tecrübe örnekleri ve zorluklarla başa çıkmada Kur'ân-ı Kerîm'in ilk muhataplarının ortaya koyduğu örnekleri ihtiva etmektedir. Peygamber (a.s), tebliğ vazifesinin bir sonucu olarak Kur'ân-ı Kerîm kıssalarını sahabeye ulaştırdığı gibi farklı durum ve zamanlarda kendisi de sahabeye bazı kıssalar anlatmıştır.³⁵ Kıssa ile eğitim, bir 204vliyaya204i eğitim metodudur (Bayraktar, 1987: 72).

³⁵ (bkz. Arpaçukuru, 2008, "Peygamberimizin Anlattığı Hikâyeler"; Kasapoğlu, 2004, "Kur'ân'da Kıssa Terapisi: Hz. Peygamberin Kıssalardan Terapi Amaçlı Yardım Alması").

Peygamber (a.s)'ın sahabenin durumunu, ihtiyaç ve sıkıntısını gözeterek anlattığı bu kıssalar, problemine uygun metni öğrenciyle doğru zamanda karşılaştırmayı hedefleyen bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımına yol gösterici niteliktedir. Peygamber (a.s)'ın bir diğer eğitim metodu olan "soru-cevap" ise (Bayraktar, 1987: 66) bibliyoterapiden beklenen etkinin gerçekleşmesi için önemli bir aşama olan "tartışma" aşamasına rehberlik edecektir.

Peygamber (a.s)'ın hayatının din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasında hususi bir yeri olacaktır. Daha önce zikredildiği üzere Kur'ân-ı Kerim ile yapılacak bibliyoterapi uygulamasında İlahi Kitap'a duyulan "güven" bibliyoterapinin etkisini arttıracak bir unsurdur. Peygamber (a.s)'ın hayatı bibliyoterapi uygulamasında yer aldığı ise "güven" duygusuna ona duyulan "sevgi" ve bir beşer olması hasebiyle "ünsiyet" unsurları da eklenecek ve öğrenci, bibliyoterapi süreci için önemli olan "duygusal tecrübe"yi daha derin yaşayacaktır. Nitekim bibliyoterapi literatüründe öğrencinin kitap karakterini sevip benimsemesinin özdeşleşmeyi kolaylaştırdığı dile getirilir. Bibliyoterapi, öğrencilerin hayatında Peygamber (a.s) ve sahabenin hayatını canlandırıcı bir işlev görebilir.

Öğrencilerin yaş ve gelişimleri dikkate alınarak seçildiği sürece dinî metinler bibliyoterapi uygulaması için önemli kaynaklardır. Munzel (1997: 204, 207, 228) çocukların Kutsal metinlere muhatap edilebileceklerini, bu metinleri okuyup ilgili sorulara cevap verebileceklerini gösteren çalışmalar olduğunu ifade etmektedir. Dinî metinler, hayatta karşılaşılan problemleri değerlendirmek için bir referans, yeni öğrenmeler için bir arkaplan, başka bir dünyaya duyulan özlemi gidermek, korku ve endişelerden kurtulmak için de güvenli bir sığınak işlevi göreceklerdir. Bu metinler, öğrencinin zihnini düzenleyici, özgürleştirici ve böylece ruhsal olarak iyileştirici etkiye sahiptir. Öğrenci, bu metinler yoluyla konumunu (problemiyle ilgili bakış açısını ve yorumunu) değiştirdiğinde hayatla ilgili tavrı da değişecektir.

3.7.2. Dinî- Kültürel Edebiyat

Kutsal metinler, edebiyatı besleyen kaynakların başında gelir. Bu metinler, edebiyat için önemli kaynaklar oldukları gibi pek çok dinî öge de edebiyatın içine dahil edilmiştir. Kutsal kaynaktan çıkan sözler, coğrafya, kültür ve tarihle etkileşime girerek çeşitli edebî eserlerin gelişimini tetiklerler (Yonar, 2011: 138-140). Nitekim Kur'ân ve Sünnet sayısız kitaba ilham olmuştur. "Dinî-kültürel edebiyat" başlığı altında ele alabileceğimiz bu metinler, bibliyoterapi için önemli bir kaynak

barındırmaktadır. Bu kategoride birçok eser saymak mümkün olsa da bibliyoterapinin vurgularıyla doğrudan ilişkili olması bakımından özellikle “ferec” literatürü üzerinde durulacak ayrıca farklı alanlarda yapılan bibliyoterapi çalışmalarında ele alan dini-kültürel metinlere yer verilecektir.

El-Ferec Ba'de's-Şidde: ‘Sıkıntıdan sonra ferahlık’ şeklinde tercüme edebileceğimiz ‘el-ferec ba'de ş-şidde’, Kur’ân ve Sünnet ile şekillenen İslam coğrafyasında insanın sıkıntılarını ve bunlardan kurtuluş yollarını içeren anlatıları tevarüs ederek oluşan iyileştirici bir külliyyat olarak tanımlanabilir (et-Tenûhî, 1978). Hadis alimi İbn Ebi'd-Dünyâ'nın (208-281 h.) “Hadislerde Sıkıntıdan Kurtuluş” (el-ferec ba'de's-şidde) ve “Hadislerde Hüzün” (el-hemm ve'l-huzn) risalelerinin bu literatüre rehberlik ettiği söylenebilir. İbn Ebi'd-Dünyâ bu risalelerinde hadis-i şeriflere, sahabî ve tâbiûn sözlerine, kibâr-ı 206vliyaya ve edebî şahsiyetlerin söz ve şiirlerine yer vermiştir (İbn Ebi'd-Dünyâ, 2008a; İbn Ebi'd-Dünyâ, 2008b)

Büyük bir külliyyat olarak ilk ferec kitabını ise 10. Yüzyılda Tenûhi, Arapça olarak yazmıştır. Bu literatür daha sonra yeni hikâyelerin de eklenmesiyle önce Farsça'ya ardından Türkçe'ye geçmiştir (Gündüzöz, 2011: 471). Kitabın müellifi olan Kadı Ebû Ali el-Muhassin bin Ali et-Tenûhi, edebiyat, şiir ve fıkhıta öne çıkmış bir isimdir. Tenûhi (v. H. 384, m. 994/995) “el-ferec ba'de ş-şidde”yi kendisinin ifade ettiğine göre hayatının sonlarına doğru, yaşadığı sıkıntılardan ve geçirdiği zor imtihanlardan sonra üç cilt halinde yazmıştır. Müellif, kitabını oluştururken daha önce bu minvalde yazılmış kitaplardan yararlanmış ve ayrıca kendi duyduklarını ve şahit olduklarını da eklemiştir (ed. Tenûhî, 1978:5-6).

Tenûhi kitabının mukaddimesinde el-ferec ba'de ş-şidde konusunda üç kitaba ulaştığından bahsetmektedir. Bunlar, Ebû'l-Hasen Ali b. Muhammed el-Medâinî'nin “Kitâbu l-ferec ba'de ş-şidde ve d-diyqa” sı, İbn Ebi'd-Dünyâ olarak bilinen Ebû Bekr Abdullah b. Muhammed'in “Kitâbu l-ferec ba'de ş-şidde” si ve Kadı Ebû'l-Huseyn Ömer b. Muhammed ibn Yûsuf el-Ezdî'nin “Kitâbu l-ferec ba'de ş-şidde”sidir (ed. Et-Tenûhî, 1978: 9). Tenûhi bunlardan başka kitaplardan da hikâyeler aktarmıştır.³⁶

³⁶ İmâm Ebî Ca'fer et-Taberî'nin “Kitâbu l-âdâb el-hamîde ve l-ahlâk en-nefsiyye”si, Ebû'l-ferec el-Esbehâni'nin “Kitâbu l-egâni”si, Sûli'nin “Kitâbu'l-evrâk” ve Kitâbu'l-vuzerâ”sı, Zubejr b. Bekkâr'ın “Kitâbu Nesebi Kureys”i, Ebû Temmâm'ın “Kitâbu'l-Hamâse”si, Muhammed b.Dâvûd el-Cerrâh'ın “Kitâbu'l- A'mrîn min eş-Şua'râ” sı, Ebû'l Hasen Ali b. El-Feth el-Ma'rûf bi el-

Tenûhî'nin kitabında yer almamış olsa da ferec konusunda yazılmış başka eserler de vardır. Muhammed b. İmran b. Mûsâ el-Merzibânî, "ferec" konusunda bir kitap tasnif etmiştir. Celâluddin Abdur-rahmân b. Ebi Bekr es-Suyûti, hem "el-ferec el-karîb" olarak isimlendirdiği bir kitap tasnif etmiş hem de İbn Ebî'd-dünya'nın "el-ferec ba'de's-şidde" sini bazı eklemelerle özetlemiş ve bunu "el-erec fî'l-ferec" olarak isimlendirmiştir. Kâtip Çelebi, müellifinin ismini belirtmeden "el-ferec ba'de'l-harac" isimli bir kitaptan bahsetmektedir. Ayrıca musannifi Muhammed b. Ömer el-Halebî olan "el-ferec ba'de's-şidde" başlığıyla onüç bab halinde Türkçe dilinde yazılmış bir kitabın olduğunu ve Lutfullâh b. Hasan et-Tokâtî'nin Tenûhî'nin el-ferec ba'de's-şidde kitabını tercüme ettiğini de aktarmaktadır (ed. Et-Tenûhî, 1978: 14-15). "Tefrîcu'l-muhec bi telvîhi'l-ferec" isimli bir diğer kitabın ise şu üç kitabı ihtiva ettiği görülmektedir: Suyûti'nin "el-erec fî ed'iyeti'l-ferec", Tâcüddîn Abdülvehhâb es-Sübkî'nin "Mu'îdü'n-ni'am ve mübîdü'n-nikam", Seyyid Abdullah el-Hicâzi'nin "Hallu'l ikâl ellezi yetehallasu men yelteciu ileyhi min ehvali'l-ehvâl" (akt. Ed. Et-Tenûhî, 1978: 17-18)

Bu kitapların mukaddimelerinde şu gibi ifadeler yer almaktadır: "her sıkıntıdan sonra bir ferahlık, her darlıktan sonra genişliğe bir çıkış bahşeden Allah'a hamdolsun. Bu muhtasar kitabı çeşitli kitaplardan derledim ve "el-ferec ba'de's-şidde" olarak isimlendirdim ki belâ ve musibete uğramışlar için bir teselli olsun". "Rayhânatu'l-muhec min muhtâri kitâbu'l-ferec" isimli müellifi belli olmayan başka bir kitabın mukaddimesinde ise şu cümle yer almaktadır: "Dertlerden ferahlatan, ayıpları örten, cömertliğiyle her bir iyiliği on katıyla mükafatlandıran, her zorluktan sonra bir kolaylık bahşeden Allah'a hamd, efendimiz Muhammed Mustafa (a.s)'a ve ashabına selam olsun" (ed. Et-Tenûhî, 1978: 15-16). Ferec literatürünün en meşhur müellifi Tenûhi ise kitabını özette şöyle takdim etmektedir:

"Sıkıntıdan sonra ferahlık, bela ve darlıktan sonra genişlik ve çıkış ihsan eyleyen, her sıkıntıdan sonra ihsan, her cezadan sonra nimet, her felaketten ve kayıptan sonra ikram gönderen Allah'a hamd, Rasûlüne ve ashabına selam olsun. Dünya çocukları, hayır ve şer, fayda ve zarar arasında dönüp dolaşmaktadırlar. Bolluk ve refah günlerinde hamd ve şükürden, sıkıntı günlerinde ise sabır ve duadan daha faydalı bir şeye şahit olmadım. Çünkü Allâh'u Teâla kimin ömrünü sıkıntısından uzun eylediyse o sıkıntıyı muhakkak rahmetiyle

Mutavvak'ın "Kitâbu Menâkibi'l vüzera ve mehâsini ahbârihim"i, Ebû'l-Abbâs Ahmed b. Abdullah b. Ammâr'ın "Kitâbu'l Mebîda" sı, Ebû Ali Muhammed b. el-Hasen b. Cumhûr el-amî'nin "Kitâbu s-simâr ve n-nedâmî" si, Ahmed b. Ebi Tâhir Tayfûr'un "Kitâbu Fedâili'l-verd ale'n-nercis"i, Ebû Huseyn Muhammed b. Muhammed b. Ca'fer el-basrî'nin "Risâle fi fadli'l verd ala'n-nercis", İshâk b. İbrahim el-Muslî'nin "Kitâbu Şecâ" sı, Medâinî'nin "Kitâbu'l-Metîmîn", Ebû Abdullah Muhammed b.el-Abbâs el-Yezîdî'nin " Kitâbu men Rasâ mâ lâ Yursâ misluhu fi Rasâi'l-behâim ve'n-nebât ve'l-i'dai" si (ed. et-Tenûhî, 1978: 10-12).

giderecek, eziyetine son verecektir. (...) İki durumda da vazifesini yapmaya muvaffak olanlara ne mutlu! (...) Bu kitapta Allah'ın izniyle bu minvaldeki haberleri toplamaya çalıştım. Bunun akıl sahiplerinin göğüslerine inşirah olmasını diledim.” (et-Tenûhî, 1978: 52)

Görüldüğü üzere bu mukaddimeler, derlenen kitap ile okuyucuların sıkıntılarına deva olmanın hedeflendiğini ve bu iyileşmenin muhakkak surette Allah'a olan inanç bağlamında ele alındığını ortaya koymaktadır. Tenûhî'nin on üç bölüme ayırdığı külliyyatının ilk bölümü 'sıkıntı, bela ve imtihanlardan sonra gelen ferahlıkla ilgili Allâh'u Teâla'nın Kur'ân-ı Kerîm'de indirdiği ayetler' başlığını taşımaktadır. İnşirah suresini ele alarak başladığı bu bölümde Tenûhî, Âdem (a.s)'dan Muhammed (a.s)'a kadar gelen peygamberlerin yaşadıkları zorluklardan örnekler aktarmakta, Peygamber (a.s)'ın ve sahabenin hayatındaki zorluklara ise ayrıntılı olarak değinmektedir. İkinci bölümde ise aynı bağlamda hadisleri ele almaktadır. Tenûhî, Asr-ı Saâdet'ten kendi dönemine kadar yaşanmış kendisine yazılı veya sözlü olarak ulaşan ferec tecrübelerini ise diğer bölümlerde farklı başlıklar altında sunmuştur. Külliyyatının sonunda ise şiir örnekleri yer almaktadır. Tenûhî'nin bu eseri üzüntü ve sıkıntıdan sonra gelen sevinç ve neşeye dair yüzlerce hikâye içermektedir. Hikâyelerin ana noktası en zor ve kötü durumlarda bile kişinin Allah'a olan güven, inanç ve tevekkülünü ortaya koymasının gerekliliğidir (Tenûhî, 1978).

Ferahlık anlamına gelen “ferec” başlığını taşıyan bu kitapların yanısıra “üzüntü” ve “mutluluk” başlıklarını taşıyan kitaplar da bibliyoterapi için önemli bir potansiyel barındırmaktadır. Kindî'nin “Üzüntüyü Yenmenin Çareleri”, İbn Miskeveyh'in “İlâcû'l-huzn”, İbn Sînâ'nın “Fî'l-Huzn”, Gazzâlî'nin “Mîzânü'l Amel”inin “Dünyada Üzüntüyü Yok Etmenin Yolu” bölümü, İhvân-ı Safâ'nın “Yanlış Düşünceler ve Bozuk İnançlar”, İbn Miskeveyh'in “Lezzet ve Elem Üzerine” ve İbn Bacce'nin “Kuruntu ve Mutluluk” eserleri (Çağrı, 1999: 74-75; Kaya, 2005), Gazzâlî'nin “Kimya-ı Saadet”i (Çelikel, 2016: 287), Farabî'nin “Tahsilü's-Saade”si ve “Kitabü't-tenbih ala Sebîlî's-Saade”si (Dam, 2016: 45-46) ve İbn Miskeveyh “Tertîbü's-sa'âdât ve menâzilü'l-ulûm” eserleri bunlardan bazılarıdır (Altıntaş, 2016: 170,172; ayrıca bkz. 3.4.3.3.)

Türklerin İslamiyet'i kabul edişinden sonra ortaya konan edebî birikim de ruhları iyileştirici bir potansiyel barındırması nedeniyle bibliyoterapi için çok kıymetli bir kaynak barındırmaktadır. Nitekim Tarhan (2013: 39-40), 1200-1300 yılları arasında İslam tarihi açısından travma olarak nitelemekte ve Mevlâna, Hacı Bektaş-ı Veli, Yunus Emre, Ahi Evran gibi maneviyat doktorlarının bu dönemde toplumun

psikolojik yaralarını iyileştirdiğini ifade etmektedir. Toplumun travmalarını çözerek yeni bir kültür ikliminin doğmasına zemin hazırlayan bu isimlerin ıslah ve rehabilitasyon çalışmaları ile devlet ve toplum manevi olarak inşa edilmiş, toplumsal huzur tesis edilmiştir. Yine Tarhan'a göre o dönemde bu manevi büyüklerin sözlü ve yazılı eserleri toplumun yaşadığı krizleri nasıl fırsata dönüştürmüş, travmaların öğretici yanlarını göstermiş ve kaybedilen değerleri yeniden keşfettirmiş ise, toplumsal çalkantı ve çöküntülerin yaşandığı çağımızda da bu yapılandırıcı gelenekten istifade etmek gerekmektedir.

İslam kültür havzasının farklı coğrafyalarında ortaya konan çok sayıda eserden bibliyoterapötik bir okumaya tabi tutarak istifa etmek mümkündür. Bibliyoterapi çalışmalarında öne çıkan eserler şu şekildedir:

Mesnevî:

Mesnevî'nin önsözünde okuyucunun elinde tuttuğu kitabın gönüllere şifa, hüznülere cila ve Kur'ân-ı Kerim'i açıklayıcı olduğu ifade edildiği gibi (Mesnevi, 2008: 18) farklı bölümlerde de "ruhlara şifadır, sevgilileri sevdiğine, hastaları çaresine kavuşturur" şeklinde ibareler yer almaktadır. Tarhan'a göre (2012:45) bu potansiyel sebebiyle Mesnevi, insanlardaki içsel onarımı sağlama hedefiyle kullanılabilir. Nitekim Mesnevî'de anlatılan hikayelerin çeşitli işlevleri vardır: kişiye farkındalık kazandıran, kendi ruhsal profili ve psikolojik durumuyla ilgili bir yansıma sağlayan *ayna işlevi*, sembolik ve kavramsal düşünceyle ve sosyal normlarla ilgili bir bakış açısı ortaya koyarak ve böylece geleneği taşıyarak *model işlevi*; bu işlevlerin bir birleşimi olarak da *psikoterapi işlevi* (Tarhan, 2012:45). Kur'ân-ı Kerim kıssalarından, Kelile ve Dimne'den, halk arasında bilinen hikayelerden ve farklı tarihi kaynaklardan beslenen Mesnevî (Belen, 2014: 130), bibliyoterapi yöntemi için zengin bir kaynak sunmaktadır. Psikoterapi uygulamalarında kendi kültürümüze ait eserleri ortaya çıkarmanın gerekliliğini vurgulayan Ak, Eşen ve Özdengül (2014) Mevlâna'nın eserlerini bibliyoterapötik olarak ele almışlardır. Semerci (2018) ise Mesnevî'den istifade ederek yürütülecek bibliyoterapi çalışmaları için bir örnek ortaya koymuştur.

Yunus Emre Şiirleri:

Anadolu'da bir halk hekimi ve sosyal psikolog gibi dolaşarak "onarıcı ruh sağlığı hizmeti" yerine getirmiş olan Yunus Emre'nin şiirleri, insana kendi travmasını

tanıma ve kendi içsel yolculuğuna çıkma fırsatı sunmaktadır. Duygu ifadelerinin tekrar yaşanmasını sağlayarak tedavi edici bir etki sunan bu şiirler, kin, öfke, nefret, düşmanlık, kıskançlık gibi olumsuz duyguların yerine şefkat, merhamet, bağışlayıcılık, yardımseverlik, iyilik yaparak mutlu olma, insanları sevme, iç huzura ve esenliğe kavuşma gibi duygular yerleştirmektedir (Tarhan, 2013:19, 38-40).

Bostan ve Gülistan: Sadi Şirazi, Bostan ve Gülistan eserlerini ızdıraplı ve yorgun ruhlara teselli ve nasihat olması için kaleme aldığını ifade etmektedir (Şirazi, 2008). Yalsızuçanlar (2013:11), Kutsal metnin mucizevi özelliğinin Gülistan türünden eserlere üstalık ettiğini ifade etmektedir. Ahlaki değerleri öne çıkararak ruhları iyileştirmeye çalışan bu eser, bibliyoterapi açısından incelenmesi gereken diğer bir zengin kaynaktır.

Erzurumlu İbrahim Hakkı, Tefvizname: Belen (2014:135), bibliyoterapi bağlamında Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Mârifetname'sindeki tefviz anlayışına değinmektedir. Bütün işleri Allah'a bırakıp O'na güvenerek teslim olmak anlamına gelen tefviz anlayışı, Kur'an-ı Kerim'deki ayetlerle temellendirilmektedir. Başımıza gelen olayların sonunda hayra dönüşeceğini "Hak şerleri hayr eyler, zannetme ki gayr eyler, ârif onu seyr eyler, Mevla görelim neyler, neylerse güzel eyler" şeklinde ifade eden tefviznâme, şiir ile yapılacak bibliyoterapi uygulamaları için önemli bir metindir.

Nasrettin Hoca Fıkraları: Sufi hikayelerin değişik bir formu olan ve toplumumuzda oldukça yer edinmiş Nasreddin Hoca fıkraları da bibliyoterapi için zengin bir içerik barındırmaktadır. Dökmen'e göre (1999: akt. Aracı: 2007: 14), Nasrettin Hoca, anonim bir ürün olarak toplumdaki bireylerin empati özlemlerinin ve arayışlarının bir sonucudur. Nasihati nükteler içine yerleştirerek mizahi bir üslupla ileten bu anlatılar, dolaylı bir yol izlemeleri, farklı bakış açıları ve içgörü imkanları sağlamaları bakımından bibliyoterapi için önemlidirler (Belen, 2014: 134).

Başta sufi hikayeler olmak üzere doğu hikayelerini pozitif psikoterapi yaklaşımı içinde kullanan Nossrat Peseschkian'a göre (1998: akt. Aracı, 2007: 5,14) bu hikayelerdeki imge zenginliği, hikayelerin içeriğini egoya yaklaştırmakta ve okuyucunun bu imgelerle daha kolay özdeşleşmesine yardımcı olmaktadır. Nitekim sufi hikayelerin kişisel gelişime ve farkındalığa etkisini, yapmış olduğu çalışmalarda ortaya koymuştur. Toplumsal aşinalık taşımaları ve akılda kalıcı doğalarından dolayı

bu hikayeler, bibliyoterapi için oldukça işlevseldirler. Bu hikayelerde kullanıldığı tespit edilen 'karşıtlar yoluyla iyileştirme', 'benzerler yoluyla iyileştirme' gibi teknikler, bibliyoterapiye bakış açıları sağlayabilir (Aracı, 2007: 93-96) Sufi hikayelerin genellikle bir ahlaki tutum yönünde tavır olsa da belli bir ahlaki görüşü empoze etmeye çalışmaması, kimi zaman çözüm dahi önermemesi ve böylece okuyucunun kendisinin çözümü ya da çözümleri bulmasını desteklemesi, mutlak iyi veya mutlak kötünden bahsedilmeyip konunun gri tonlarda işlenmesi, padişahlardan esnafa herkesin hata yapar olarak resmedilerek hatanın evrenselliğine dikkat çekilmesi, karakterlerin toplumumuz açısından genel beğeniye hitap etmesi, gerçekliği farklı bakış açılarından vererek kişinin kendi kederinin kendi düşüncelerinden kaynaklandığını farketmesini ve kendi davranışları üzerinde denetimlerinin artmasına yardımcı olması ve böylece bir psikolojik bağımsızlığı sistemi sağlaması, sūfi hikayeleri bibliyoterapi açısından değerli kılan diğer sebeplerdir (Aracı, 2007: 123-127). Araştırmalar, sufi hikayelerle ve manevi metinlerle yapılan bibliyoterapi uygulamalarının işlevsel olmayan tutumların azalmasında, kendini gerçekleştirme eğilimlerinin olumlu ve manidar bir şekilde artmasında (Aracı, 2007), algılanan stres düzeyinin düşmesinde, olumlu dinî başa çıkma düzeyinin artmasında, olumsuz dinî başa çıkma düzeyinin düşmesinde, olumlu Allah tasavvuru düzeyinin yükselmesinde ve olumsuz Allah tasavvuru düzeyinin düşmesinde anlamlı derecede etkili olduklarını ortaya koymuştur (Belen, 2014).

Yukarıda ele alınan eserlerin ve nicelerinin etrafında oluşan ve toplumsal bir eğitim aracı haline gelen metin ve anlatılar, din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasının istifade edebileceği bir yelpaze sunmaktadır. Sıkıntılardan kurtuluşa dair yüzlerce yıllık bir tecrübe birikimi sunan ve İslam dinî çerçevesinde gelişmiş 'başa çıkma yollarını' ihtiva eden bu eserler, bibliyoterapinin hedefiyle yakınlık göstermektedir. Öğrencinin yetiştiği kültür havzasına yabancılaşmaması ve yaşadığı problemlerin çözümünde ait olduğu medeniyetin başa çıkma becerilerini kullanabilmesi açısından da bu eserler önemlidirler.

3.7.3. Güncel Metinler

Güncel metinler, din eğitiminde bibliyoterapi kullanımı için üçüncü kategoriyi oluşturmaktadır. Munzel (1997:151) bu metinleri, profan edebiyat başlığı ve 'din eğitiminde seküler/profan edebiyat mümkün mü?' sorusu altında incelemiş ve "varlığın genişliğinin profan edebiyatı da içine aldığı" düşüncesinden yola çıkarak bu

soruyu 'evet' olarak cevaplamıştır. Ingo Baldermann'a göre ise (1979: 21, akt. Munzel, 1997: 221) dinî ve profan metinler biri diğeri için bir alt kategori olacak şekilde değil, teolojik ve antropolojik meselelerin uygun bir entegrasyonunu sağlayacak şekilde birlikte ele alınmalıdır.³⁷

Bibliyoterapi uygulamasında iki türün de dolduracağı boşluklar olduğunu söylemek mümkündür. Kutsal Metinler insana dair evrensel resimler sunarlar. Öğrencinin probleminin çözümü için durumuna yakın özel hikâyeler bulmak gerektiğinde ise bunu güncel çocuk ve genç edebiyatı sağlayacaktır. Güncel edebiyat, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, okuma becerisine ve yaşadığı kültüre uygun kitaplar bulma, öğrencinin ihtiyacını özel olarak karşılama konusunda din eğitimine yardımcı olacaktır.

Dinî olan ve olmayan metinler karşılıklı olarak ilişkilidir ve birbirlerini açıklığa kavuşturabilirler. Din eğitimi, kitapların bibliyoterapötik içeriklerini tespit etmeli ve bunların potansiyelinden faydalanmalıdır. Öğrencilerin ortak ve güncel ihtiyaçlarını, korku, umut ve sorularını yansıtan çocuk ve gençlik kitapları ve bunlardan seçilmiş bölümler din eğitimi dersini zenginleştirebilir.

Dinî metinler dışındaki edebi eserlerden bir giriş ve hazırlık olarak da faydalanmak mümkündür. Bu kitaplar, varoluşsal problemlere ve bunlara dair dinî açıklamalara dolaylı bir erişim sağlayabilirler. Nitelikli edebi eserler, 'sözün en mükemmel şekli' olan İlahî Kitap'ı keşfetmesinde öğrenciye yardımcı olacaktır. İlahî Kitap'ı anlama çabasında bu eserlerin sunduğu insan tecrübesinin çeşitliliğinden faydalanılabilir. Munzel'e göre (1997: 200, 221) iyi edebi metinler başlangıç noktası [Einstieg] olabilir ya da 'hakikate' ulaştırma hizmeti [dienende Funktion] görebilirler. Kutsal Metinlerin öncelikle yetişkinler için olduğunu akılda tutmak gerekir, bu yüzden doğrudan İlahî Kitap ile karşılaştırmak yerine bu metinlerle dolaylı bir giriş yapmak, öğrencinin durumunu gözetmek için daha uygun bir yoldur. İlahî Kitap'taki hikâyeler güncel örneklerle açıklanarak, ilgi ve merakları dikkate alınarak ve seviyelerine

³⁷ Metinleri dinî olan ve olmayan şeklinde ayrı kategorilerde değil fakat birlikte ele almaya dair bir düşünce, Halil Cibran'ın "Ermiş" kitabındaki şu ifadelerle benzerlik göstermektedir: "Yaşlı bir Rahip, bize Dinden Söz Et dedi. O da dedi ki: Bugün başka bir şeyden söz ettim mi ki? Din bütün edimler ve bütün düşünceler değil midir? Hem edim ya da düşünce olmayan, ama eller taşı yontarken veya dokuma tezgâhında çalışırken ruhta beliriveren o şaşkınlık ve hayret değil midir? Kim imanını eylemlerinden, inancını uğraşlarından ayırabilir. Kim saatlerini önünde serip, "Bu Tanrı için, bu kendim için mi; bu ruhun için bu da bedenim için mi?" diye sorabilir? (...)" (Cibran, 2019: 42)

uygun hale getirilerek öğrencilere aktarılmalıdır. Öğrencide güncel metinler yoluyla Kutsal Metin için ilgi uyandırılabilir ve metne önyargısız yaklaşması sağlanabilirse metnin içeriği ve onu anlama konusunda kendisi zaten istekli ve meraklı olacaktır.

Çocuk ve genç edebiyatı, öğrencilerin dünyalarını ve yaşadıkları problemleri tespit etme konusunda da din eğitimi öğretmenlerine yardımcıdır. Modern dönemde yaşanan değişimler ve bu değişimler sonucu ortaya çıkan problemler çocuk ve gençleri daha karmaşık ve farklı meselelerle karşı karşıya getirmiştir. Bunun sonucunda çocuk ve gençlere yönelik kitapların içeriklerinde de değişiklikler görülmüştür. 1920'lerden itibaren kitaplarda çocuk ve genç karakterlerin problemlerine vurgu yapılmış ve dünya daha gerçekçi tasvir edilmiştir (Lindeman, Kling, 1968: 38). Ouzts'un (1991:201) 555 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışma, çocukların daha güncel konular içeren ve daha gerçek hayat durumları sunan kitapları geleneksel masallara tercih ettiğini göstermiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin en sevdiği 45 kitabın belirlendiği bu çalışmada kitapların sadece beşini masallar oluşturmuştur. Diğer kitapların ise evlat edinme, alkolizm, Alzheimer, körlük, boşanma, Down Sendromu, nükleer savaş, anne-babanın çalışması, gündüz bakımı, AIDS gibi daha güncel konuları içerdiği görülmüştür. Johnson ve diğerlerine (2000:5) göre problemlerin mükemmel bir şekilde çözüme kavuşturulduğu, salt iyi ahlaklı karakterlere yer veren kitaplar, ileri derecede okuyazar olan bir toplumda çeşitli problemlerle karşılaşan çocuklar için yeterli olmamaktadır.

Güncel edebiyat kategorisinde yer alan yolculuk hikayeleri, masal gibi bazı türleri, taşıdıkları hususiyetler bakımından ayrıca ele almak mümkündür:

Yolculuk Hikayeleri: Yolculuk, insan hayatı için önemli bir metafordur. Bir hedefe doğru yapılan ve zorluklar barındıran yolculuk, hayatın anlamı, sırrı ve hedefine dair "nereye gidiyorum?", "benim için önemli olan ne?" "hayatımı ne için riske etmeliyim?" gibi sorularla örtüşür. Yol meselesi, insan için öncelikli konular arasında yer almıştır. Çünkü yol, insanın hayatını sürdüreceği, kendini çekip çevireceği standartları içeren, kendisini en güzel ve en doğru şekilde ifade edeceği bir sürecin adıdır (Başkurt, 2000: 21,31-33).

Kur'ân-ı Kerîm'in açılış suresi olan Fatihâ'da insan, Rabbin'den kendisine "dosdoğru yolu" (es-sırât el-mustakîm) göstermesini ister. İlâhî Kitap, hem bu yolun ta kendisi (açıklayıcısı) hem de bu yolda bir yol arkadaşı olarak gönderilmiştir.

Kur'ân-ı Kerîm'de yol anlamında "sırât, sebîl, din, tarik, millet, şeriat" gibi kelimelerin yer aldığı yediyüze yakın ayet bulunmaktadır (Başkurt, 2000: 21,31-33, ayrıca bkz. 2/154; 5/54; 6/55; 11/19; 4/119; 4/168; 20/77). Peygamber (a.s) dünyadaki halini "ağacın altında dinlenen bir yolcu" olarak tasvir eder (Tirmizî, "Zühd", 44). Kitap ve Sünnette yer alan bu vurgular, yol ve yön kavramlarının dinî literatürdeki önemini ortaya koymaktadır.

Dinî açıdan, vahiy ile insanın önüne konulan öğretinin adı olan yol kavramı, imanî bilgileri içerir. Böylece söz konusu yol, insanın gönül dünyası ile psikolojik yapısını ilgilendirmektedir. Sırat-ı müstakim olarak ifade edilen doğru yol, insanın iç alemindeki gelgitleri dengeleyen, gönül huzuru sağlayan ve bazen çözemediği problemleri akıl ve vahiy yoluyla çözen bir yapının adıdır. Nitekim yol kelimesinin "çıkış yolu, çıkar yol, hal çaresi" anlamları da vardır. Tedbir, çare, çözüm anlamında kullanıldığında yol kavramı, her problem veya meselenin, bir çözüm yolunun ve çaresinin bulunduğunu ifade eder (Başkurt, 2000: 21,31-33).

Dinî metinlerdeki bu "yol" vurgusunu göz önünde bulundurduğumuzda yolculuk edebiyatının, bibliyoterapi için önemli bir kaynak olacağı görülmektedir. İslam dini ile şekillenen kültürel havza, yolculuk temasının işlendiği eserler bakımından zengindir. Bu havza, Hz. Musa ve Hızır'ın birlikte yaptıkları yolculuğun, Peygamber (a.s)'ın Mekke'den Medine'ye hicretinin ve Miraç yolculuğunun bilgilerini içinde taşır. Tasavvuf anlayışında yol kavramı, insan-ı kâmil düşüncesi etrafında şekillenir. Buna göre ruhun yolculuğu elest bezminde başlar. Elest bezmindeki akitle dünyaya gönderilen insan için dünya, asıl yurda göre bir gurbettir dolayısıyla insan dünyada yolcudur. Doğuda felsefî, sembolik öykü yazma geleneğinin ilk temsilcilerinden olan İbn Sinâ (ö. 1037), İbn Tufeyl (ö. 1186) ve Suhreverdî'de (ö.1191) yolculuk teması öne çıkar. Hayy b. Yakzân'ın yolculuğu bir arayışın yolculuğudur. Kafdağı'nın ardındaki padişahları Simurg'u bulmak için çıktıkları yolda kendilerini bulan kuşların hikayesini anlatan Feridüddin Attâr'ın "Mantiku't-Tayr"ı ve deryayı arayan balıkları dillendiren Molla Cami'nin "Heft Evreng"i yolculuk metaforuna İran Edebiyatı'ndan örneklerdir. Yolculuk teması, tarik, nehc, hatt, sırât, sebîl, seyr, sefer, seyahat, müsafir, refîk, hemrâh, yoldaş, sâlik, sâil ve sâih gibi kelimelerle Klasik Türk Edebiyatı metinlerinde de kendisini gösterir (Yalçınkaya, 2007: 254, 257-259, 261).

İnsanın kendi içine veya dışarıya, maddeden manaya veya manadan maddeye yaptığı yolculukları içeren bu eserler, genellikle mücadele ve tevekkül düşüncesi etrafında şekillenen bir arayışı ihtiva etmektedirler. Yolculuk edebiyatının “mana arayışı” vurgusu, bu edebî türü -içgörüyü hedefleyen- bibliyoterapi yöntemi için kıymetli hale getirmektedir.

Masallar: Masal, bibliyoterapiyle ilgili çalışmalarda sıklıkla zikredilen bir türdür. “Din Eğitimsinin Gözünden Masallar [Märchen aus der Sicht eines Religionspädagogens] isimli çalışmasında Günter Lange (1982: 42, akt. Munzel, 1997: 223) masalları bir ‘inanca hazırlık [Propädeutik des Glaubens]’ kategorisi olarak görmektedir. Ona göre gerçeği imgeler üzerinden anlatan masallar, güven inşa ederek korkuların üstesinden gelmeye yardımcı olurlar. Gerhard Haas (1985:16, akt. Munzel, 1997: 225) da benzer şekilde sembol ve imgenin, aşkın olana ulaşmak için bir araç olabileceğine ve bilimsel olarak açıklanamayan şeyleri açıklayacağına dikkat çekmektedir.

Çiçek'e göre (2019:25) dinî klasikler irfan ve vicdanımızı genişletirken, masal ve destanlar varlıkla ve insanla olan ilişkimizi düzenler. Gündelik hayatın içinde nasıl davranılması gerektiğinin örneklerini verdikleri gibi evlilik, ayrılık, savaş, ölüm, saldırı, yokluk gibi büyük olaylar ve olağanüstü durumlar karşısında nasıl seçimler yapılması gerektiğini de öğütlerler. “Yerli kara dağların yıkılmasın, gölgeli ağacın kesilmesin, taşkın akan güzel suyun kurumamasın” dualarıyla, yetim, öksüz, yaşlı ve düşkünlerin aynı zamanda hayvanların hakkı konusunda dinleyenleri ve okuyanları uyarırlar. Karıncanın kılının, güvercinin tüyünün, yetimin başındaki tek telin, kimsesiz yaşlı teyzenin testisinin de kıymetli olduğunu vaaz ederler. Mahlukatı hor görmenin, yaratılana hürmet göstermemenin neticelerini öğretirler.

Hay ve Nye (1998, akt. Çekin, 2012: 356), çocukların manevi yaşamları ile ilgili olarak ilkökul öğrencileriyle yaptıkları araştırmanın sonucunda dinî bir dil kullanmadan da çocukların maneviyatla ilgili düşüncelerini ifade edebildikleri ve masal, bilim-kurgu, teknoloji, rüya gibi çeşitli dil formlarının çocuklar için maneviyatı ifade etme açısından uygun olduğu sonucunda varmışlardır. Masalların çocuk için bir ifade imkânı sağladığını fantastik çocuk edebiyatının meşhur yazarlarından Michael Ende (akt. Munzel, 1997: 225) şöyle ifade etmektedir: “Eğitim sisteminin, okulun, sadece entelektüel kaygıların, tonlarca ağırlıktaki tartışmaların kalın tabakaları arasında, masalların göz kamaştırıcı elması, çocuğun arzu, içgörü, duygu

ve ümitlerini gün yüzüne çıkaracaktır”. Kurgu eserlerin, yaşadığı zorluk ve sıkıntılarda öğrencinin ruhunun zarar görmemesi için nefes alacağı bir sığınak işlevi göreceği söylenebilir.

Ortaya konan bu düşünce ve bulgulara rağmen din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasında masal ve kurgu türlerinin daha dikkatli kullanılması gerekecektir. Bibliyoterapinin hedefi, kitap karakteriyle özdeşleşerek öğrencinin kendi problemine gerçekçi çözümler bulmasıdır. Masal ve kurguda yer alan olağandışı varlıklarla ‘özdeşleşmenin’ öğrenci için ne kadar mümkün olacağı, problem çözümünde hayali figürlerin ne derece model teşkil edebileceği irdelenmelidir. Munzel’e göre (1997:225) masallar ancak, olağandışı varlıkların amacını değil anlamlarını sorgulayarak din eğitimindeki bibliyoterapi uygulamasında kullanılabilir. Kur’ân-ı Kerîm’in yukarıda yer verilen kıssa ve ustûre ayrımı da bu noktada dikkate alınmalıdır. Masal ve kurgu kullanıldığında öğrencinin ‘gerçeğe dönüşünü’ sağlamak gerekecektir. Öğretmen, bibliyoterapinin tartışma ve izleme etkinlikleri aşamalarında öğrencinin masalda yer verilen değeri ya da anlamı gerçek hayatta görmesini ve uygulamasını sağlayacak şekilde yönlendirmelerde bulunmalıdır.

Güncel metinler kategorisindeki eserlerin bibliyoterapötik ve edebi değerini belirlerken edebiyat ve alımlama [reception] kuramlarından faydalanmak mümkündür. Bu kuramlardan özellikle okur merkezli kuramlar (alımlama estetiği, duygusal etki, izlenimci eleştiri) metin analizinde öğretmene yardımcı olacaktır (Moran, 1994:209-246). Ülkemizde yapılan araştırmalarda bazı eserler bibliyoterapötik olarak incelenmiş ve yöntem tatbik edilmiştir. Peyami Safa’nın Fatih-Harbiye romanı (Yılmaz, 2002), 100 Temel Eser listesindeki masallar (Erdemir, 2016: Erdemir ve Eğilmez, 2016) ve Feridun Oral’ın (2017) “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” kitabı (Akgün ve Benli, 2019), bu çalışmalarda ele alınan eserlerdir. Bu çalışmaların söz konusu metinlerle ve uygulamayla ilgili ortaya koyduğu verilerden din eğitimi bağlamında istifade etmek mümkündür.

SONUÇ

Kitap okuyarak iyileşme/iyileştirme anlamına gelen bibliyoterapi, okuma tecrübesinin metni literal olarak anlamaya yönelik salt rasyonel bir eylemden çok daha fazlası olduğunu vurgulayan, okumanın duygusal ve terapötik etkilere sahip manevi olarak takviye edici ve dengeleyici, zengin bir tecrübe olduğuna dikkat çeken bir yöntemdir. Bibliyoterapiye göre kitaplar dinamik doğalara sahiptir.

Rehber uygulayıcının kişinin problem ve ihtiyacını tespit ederek buna uygun bir metin seçmesiyle bibliyoterapi süreci başlamış olur. Seçilen kitap, yine bu uygulayıcının rehberliğinde grupta, bireysel, sesli ya da sessiz okunur. Ardından tartışma ve izleme etkinlikleri aşaması gerçekleştirilir. Böylece okuyucunun daha önce yaşadığı veya gelecekte yaşaması muhtemel olan bir tecrübe ile bir karşılaştırma gerçekleştirerek özdeşleşme, katarsis ve içgörü aşamalarını deneyimlemesi ve nihayetinde problemine bir çözüm bulması hedeflenir. Dolaylı tecrübe, güvenli mesafe, evrensellik ve ayna görüntü, bibliyoterapi sürecinin önemli kavramlarıdır.

1900'lü yılların başında kavramsallaşan yöntem, ilerleyen yıllarda yapılan kuramsal ve deneysel çalışmalar neticesinde klinik ve gelişimsel olarak iki alt türe ayrılmış ve gelişimsel bibliyoterapinin uygulama bulduğu alanlardan biri eğitim olmuştur. Başlangıçta psikodinamik terapiyle temellendirilen ve duyuşsal bir yaklaşım etrafında gelişen bibliyoterapide zamanla bilişsel yaklaşımlar da kullanılmıştır. Ancak eğitim ortamlarında duyuşsal bibliyoterapi yaklaşımı daha fazla tercih edilmiştir.

Çalışmamızda bibliyoterapi yöntemi, bibliyoterapinin hem kitap hem de terapi bileşeniyle doğrudan ilişkili olan din eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Bunun için öncelikle bibliyoterapinin kuramsal çerçevesi çizilmiş ve eğitim ortamlarında hangi hedeflerle ve ne şekilde uygulama bulduğu incelenmiştir. Ardından yöntem, din eğitiminin kaynakları, hedef ve ilkeleri bağlamında değerlendirilerek din eğitiminde bir yöntem olarak kullanımının imkânı tartışılmıştır. Çalışmamız neticesinde ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Gelişimsel bibliyoterapinin eğitimde önleyici ve terapötik hedeflerle kullanıldığı tespit edilmiştir. Önleyici hedefler, öğrencinin kendini tanımasına ve bilişsel-duyuşsal-sosyal gelişimine katkı sağlayarak ilerde karşılaşması muhtemel

yaşam problemleri için onu hazırlamayı içermektedir. Terapötik hedefler ise öğrencinin eğitim sürecinde kendisiyle, başkalarıyla ve hayatındaki ani değişimler nedeniyle yaşadığı problemlerin çözümünde ona yardım etmeyi ifade eder. Görüldüğü üzere bibliyoterapi sadece *şimdi* ve *burada* yara sarmayı değil, geleceği de içine alan gelişimsel bir vizyon içermektedir.

Çalışmalar, bibliyoterapi yönteminin problemi daha kontrollü bir şekilde tanımlama fırsatı verdiğini, problemlere gerçekçi çözümler sağladığını, asıl sorunun ne olduğu konusunda tartışmayı teşvik ettiğini, soruna ilişkin yeni değer ve tutumlar ve yeni çözüm yolları naklettiğini, eleştirel düşünmeyi öğrettiğini, öğrencinin problemini çözmesi için etkili bilgiler sağladığını ve farklı bakış açıları edinmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bibliyoterapinin stres, korku ve kaygı düzeylerini düşürmede, akran zorbalığı, kavga, saldırganlık, ailelerle çatışma gibi tutumları azaltmada, engelli ve özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıları hafifletmede, duygusal farkındalığı arttırmada, yas, evlat edinilme, doğal afetler, toplumsal şiddet, hastalık gibi sınır tecrübelerden sonra yaşanan sıkıntıları iyileştirmede ve ıslah evlerindeki iyileştirici ve düzeltici çalışmalarda etkili bir yardım yöntemi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bibliyoterapinin sınıf ortamında kullanımı ile ilgili dağınık bir görüntü sergileyen çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi neticesinde yöntemin sınıf ortamında dördü hazırlık, beşi uygulama olmak üzere dokuz aşamalı bir uygulama süreci içerdiği tespit edilmiştir.

Yöntemin uygulanması ile ilgili olarak ortaya konan ilkelere ve uygulayıcı öğretmenin sahip olması gereken bilgi alanları, kişisel özellikler, tutum, değer ve becerilere dair çizilen çerçeve, bibliyoterapinin sıradan kitap okuma aktivitesinden farklı, hedefleri başlangıçta belirlenen ve bu kesin hedefler doğrultusunda kasıtlı, planlı, sistemli ve titizlikle yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu netleştirmiştir. Sürecin bir öğretmenin rehberliğinde uygulanması ve kitabın okunmasının ardından gelen tartışma bölümü, bibliyoterapinin hayati unsurlarını oluşturmaktadır.

Bibliyoterapi yöntemini eğitim ve öğrenme süreçleri, öğretmen ve öğrenci açısından kıymetli kılan sebepler olduğu görülmüştür. Bibliyoterapi, ders kitaplarına hâkim olan mantıksal ve bilimsel öğrenme şekillerinin yanında anlatsal ve sezgisel öğrenme şekillerini ihtiva etmektedir. Yöntem böylece olgu ve olaylara dair daha bütüncül bir öğrenmenin gerçekleşmesini ve hayatın bir birlik kimliği içinde

algılanmasını sağlayarak ders kitaplarının eksik bıraktığı noktaları tamamlama potansiyeline sahiptir. Öğrencinin probleminden yola çıkan yöntem, son yüzyılın önemli eğitim paradigmalarından olan öğrenciye görelilik ilkesini gözetmekte, her öğrencinin farklı bir öğrenme deseni ve geçmişine sahip olduğunu göz önünde bulundurmaktadır. Bu yönüyle yöntem, zorunlu okul sisteminde yaygın bir ölçme aracı olan standart testler yoluyla belli kategorilere yerleştirilen öğrencilerin ferdiyetlerini muhafaza etmek ve bireysel müfredatlarını ortaya çıkarmak için bir imkân barındırmaktadır. Yaşadığımız çağda öğretmenler, açık ve örtük farklı problemlerden muzdarip öğrencilerle daha sık karşılaşmakta, bu durumda didaktik becerilerden daha fazlasına sahip olmaları gerekmektedir. Problem temelli bir yöntem olan bibliyoterapi, öğrenciye ulaşma ve onunla güvene dayalı bir ilişki tesis etme ve ona şimdiye ve ileriye dönük iyileştirici bilgiler sağlama noktasında öğretmenin elini güçlendiren pedagojik bir yaklaşımdır. Sınıf ortamı için oldukça doğal bir aktivite olan okuma tecrübesinden faydalanan yöntem, her yaş ve sınıf seviyesinde, farklı ortamlarda, farklı problemlerin çözümü için uygulanma ve okuma saatlerine kolayca entegre edilme imkanına sahiptir.

Yöntemin din eğitimi bağlamında incelenmesiyle varılan sonuçlar ise şu şekildedir:

Bibliyoterapinin kitabı ve okuma tecrübesini merkeze alan bir yöntem oluşu, din eğitimi için önemli hususiyetler barındırmaktadır. Okumanın insan için ikinci bir çift göz sağlaması bu hususiyetlerin başında gelmektedir. İkinci bir çift göz ile algılananın ötesinde başka gerçekliklerin olduğunu görmek, din ve inanç için temel öneme sahiptir çünkü inanç, içinde olunandan başka bir gerçekliği görmek (gayb) ile ilgilidir.

Kültürümüzde yerleşen *bütün kitapların tek bir kitabın (Kur'ân-ı Kerim'in) anlaşılması için okunduğu* şeklindeki söylemin çizdiği planı takip ederek yaptığımız Kur'ân-ı Kerim temelli inceleme, "kitap"ın din eğitimi için önemini ortaya koymuştur. İslam medeniyeti "oku" emrinin etrafında teşekkül etmiş ve bu emrin itici gücüyle gelişmiştir. İnananlar, dinleme, okuma, yazma, ezber, tefekkür gibi şekillerde Kitap ile dinamik ilişkiler kurmuşlardır. Kur'ân-ı Kerim'de "kitap", insanın varlık serüveninin her aşamasında karşımıza çıkan bir metafor olarak sunulmaktadır. Yanısıra hadislerde Kur'ân-ı Kerim'in canlı bir arkadaş olarak takdim edilmesi, İlahi Kitap'a bir kalp atfedilmesi, kendisiyle kurduğu ilişkiye göre okuyucusunun derecesini yükseltmesi, okuma eyleminin bir yolculuğa ve insanı canlandıran bir yağmura

benzetilmesi, başta İlahi Kitap olmak üzere kitapların insanın varlığını tamamlayan bir unsur olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. İslam eğitim geleneğinin kitap etrafında gelişen okuma ve tartışma usulleri bakımından zengin bir geleneğe sahip oluşu da din eğitiminde kitabı temel alan bir öğretim yaklaşımının önemini ortaya koymaktadır.

Medya araçlarına kıyasla kitabın taşıdığı potansiyelin tespiti de kitap merkezli bir yöntemin din eğitimi için değerini ortaya koymuştur. Medya, *dağıtma, kendine yabancılaştırma, hız, dış resimlerin bombardımanı altında bırakma, anestetik etki* gibi kavramlarla özdeşleşmektedir. Dördüncü kuvvet olarak nitelendirilen medyanın yarı-dini bir yapıya büründüğü ve dinin bu yapı içinde donduğu düşünceleri, din eğitiminin medyanın açtığı yaraları iyileştiren bir vazife yüklenmesi gerektiğini de içermektedir. Örneğin, medyanın sorumluluk duygusunu baltalayan ve hayatının esas sorularını görmesini engelleyen anestetik etkisi, din eğitimi için önemli ve acil bir gündem maddesidir. Çünkü öğrencinin bir insan ve kul olarak sorumluluğunu idrak etmesini sağlamak ve bu duygunun gelişimini engelleyen unsurlara karşı tedbir almak, din eğitiminin hedeflerindedir. Kitap, bu yaraları sarmada din eğitimine yardımcı bir araç olarak belirmektedir. Çünkü kitap, medyanın yukarıda zikredilen etkilerinin aksine *toplama ve terekküz, kendine aşinalık, sakinlik, iç resimler üretme, farkındalık ve uyanıklık* gibi süreçleri temsil etmektedir.

Medyaya eşlik eden hızın ve tüketim alışkanlıklarının olumsuz neticeleri de kitap merkezli bir yöntemi din eğitimi açısından önemli kılmaktadır. Hızın ve tüketim alışkanlıklarının sebep olduğu unutkanlık, daimî telaş, korku, endişe ve stres, insanın algısını bulanıklaştıran bir etkiye sahiptir. Kendisiyle kalamaması neticesinde hayatının esas sorularını düşünme imkânı bulamayan insan için kendine, geçmişine ve diline yabancılaşması ve hayatının anlamdan yoksunlaşması şeklinde tehlikeler gündeme gelmektedir. Bu durumda insan için kadim bir yol arkadaşı olan kitap ve insanın tabii öğrenme ve algılama hızını temsil ettiğini söyleyebileceğimiz okuma eylemi, bir yardımcı olarak belirmektedir. Kitaplar yoluyla içgörüler sunan bibliyoterapi yöntemi, insanı kendi içine davet ederek; durup düşüneceği, yürüdüğü zemini tartacağı, hayatta neyin kıymetli ve anlamlı olduğunu tespit edeceği, bedensel ve zihinsel bir inziva ve sükunet noktası, bir nefes alma durağı oluşturarak; kendisini ve dolayısıyla Rabbin tanıma süreçlerinde yardımcı olarak; bu tanıma sonrasında gereksiz korkulardan uzaklaşmasını, problemlerinin ve bu problemlerdeki sorumluluğunun farkına varmasını sağlayarak; insana dünyayı

farklı hikâyelere sahip başka insanlarla paylaştığını farkettiler bireyselliğini törpüleyerek; madde-mana, ruh-beden, iç-dış alem, ferd-toplum arasında bir denge kurmaya çalışan din eğitimi için ümit veren yardımcı bir yöntem olacaktır.

Bibliyoterapinin ikinci bileşeni olan iyileştirici ve önleyici müdahale olarak ele aldığımız terapi bileşeninin din eğitimindeki yeri incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlke ve yöntemlerin belirlenmesinde din eğitimine rehberlik eden 23 yıllık nüzul süreci, Peygamber (a.s) ve ona inananların İlahi Kitap ile aralarında gerçekleşen dinamik etkileşime dayanan bir eğitim sürecini içermektedir. Bu etkileşimin en canlı veçhelerinden birini, vahyin teskin, teyid ve teselli edici müdahaleleri oluşturmaktadır. Hayatla iç içe inen Vahiy, Peygamber (a.s)'ı ve Sahabe (r.a)'u bireysel ve kollektif olarak karşılaştıkları problem durumlarında yalnız bırakmayıp birçok kıssa ve misalle teskin etmiş, açıklamalar sunarak durumlarıyla ilgili içgörü, problemleriyle ilgili çözüm bulmalarını sağlamış, gelecekteki zor durumlara karşı onları hazırlamış ve bu müdahaleleri, mümin karakterini oluşturacak yeni bilgi ve tecrübelerin sağlandığı öğrenme süreçlerine dönüştürmüştür. İlahi Kitap, iyileştirici ve önleyici müdahalelerinin yanı sıra, sıkıntı ve problem durumlarını, bu durumlardan kaynaklanan duyguları ve bunlardan ferahlamayı ifade eden psikolojik kavramları da yoğun bir şekilde gündeminde tutmaktadır. İlahi Kitap'ın iyileştirici ve önleyici müdahalelerinin yanısıra içerdiği kavramlar yoluyla ortaya koyduğu tavır, psikolojik olarak güçlü bir inanan karakteri oluşturmayı hedefleyen din eğitimine yöntem konusunda rehberlik ettiği gibi bibliyoterapötik bir öğrenme yaklaşımının uygunluğu düşüncesini pekiştirmektedir.

İslam eğitimin temel dinamiğini oluşturan İlahi Kitap'ın ortaya koyduğu bu eğitimsel tavrın yanı sıra güncel din eğitimi yaklaşım ve araştırmaları da bibliyoterapinin din eğitiminde istifade edilebilecek bir yöntem olduğunu desteklemektedir. Dine dair yapılan bilimsel-antropolojik temelli tanımlarda öne çıkan *hayatın üstesinden gelme* vazifesi, din eğitiminin bu konuda öğrenciye yardımcı olacak yöntem arayışları içerisinde olması gerektiğini göstermektedir. Dini muhtevayı öğrencinin ihtiyaçlarını merkeze alarak anlamaya çalışma düşünceleri, dinden öğrenme yaklaşımı (eğitimsel yaklaşım) etrafında da dile getirilmektedir. Nitekim gençlerin genel olarak din dersinden beklentilerinin kişisel hayatın sürdürülmesi ve insan varlığının anlamı gibi problemler etrafında toplandığı, son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya konan bir durumdur.

Öğrencinin öğrenme sürecinin bir nesnesi olarak kabul edildiği açıklamaya dayalı davranışsal yaklaşımın aksine, bilgiyi anlayan ve anlamlandıran bir özne olarak telakki edildiği yapılandırmacı yaklaşımın din eğitiminde kullanımını ele alan çalışmalar, anlayarak öğrenme süreçlerinde istifade edilebilecek bir yöntem olarak bibliyoterapiyi de göz önünde bulundurmalarıdır. Çünkü bibliyoterapinin nihai hedefi bir tür anlamlandırma olarak ifade edebileceğimiz içgörüdür. Nitekim bibliyoterapinin hermenötik yaklaşım, problem temelli yaklaşım ve tecrübe temelli yaklaşım gibi anlam, duygu ve tecrübe temelli din eğitimi yaklaşımları ile yakından ilişkili olduğu çalışmamızda ortaya konmuştur.

Bibliyoterapi, 1980'lerde dile getirilen terapötik din eğitimi yaklaşımı ile ise doğrudan ilişkilidir. Bibliyoterapinin çözen-birleştiren, uzaklaştıran-dahil eden ve okuyucunun sürece hem seyirci hem katılımcı olarak iştirakini sağlayan çift yönlü, dengeleyici bir etkiye sahip olması, yöntemi terapötik bir öğrenme süreci haline getirmektedir. Duyuşsal bibliyoterapinin dayandığı psikodinamik teorilere göre insan, ona acı veren şeyden kurtulmak için bastırma gibi savunma mekanizmalarını kullanır. Bu durumda kendi duygularından kopar, gerçek hislerinin farkında olmaz, kendini tecrit eder ve böylece problemlerini yapıcı bir şekilde çözemez. Bibliyoterapi, öncelikle kitaplardaki aynı kaderi yaşamış karakterler yoluyla yaşadığı sıkıntıda tek olmadığını (özdeşleşme) öğrenciye hatırlatarak öğrenciyi duygusal olarak rahatlatır (katarsis). Sonrasında ise dolaylı tecrübenin güvenli uzaklığında problemine çözüm olacak bir bilgi ve açıklama bulması konusunda onu teşvik eder (içgörü). Öğrencinin problemini anlamlandırma şekli değiştiğinde hayatında bir değişim gerçekleştirme gücünü de elde edeceği kabul edilir. İnsanın akıl sağlığını muhafaza etmenin dinin hedefleri arasında yer alması; öğrencinin yaşadığı hayat problemlerini dinî öğrenme süreçlerine dönüştürülebilme imkânı; iman, kader, sabır, tevekkül, sebat, af, tevbe, dua, hamd gibi kavramların terapötik ve duygusal bir öğrenme tecrübesi gerektirmesi ve insanın anlam arayışında dinî muhtevanın göz ardı edilemez katkısı, terapötik bir yaklaşıma din eğitiminde bir zemin hazırlamaktadır.

Terapötik bir yaklaşım, hiç şüphesiz duygularla ilişkilidir. Yeni öğrenme kuramlarında duygular ve duygusal zihin önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre öğrenci öğrenme eyleminde öncelikle o konu hakkındaki duygusal tecrübelerini kullanır, herhangi bir konu duyuşsal olarak ona hitap ettiğinde ancak kendisini öğrenmeye açar. Bibliyoterapi, öğrencinin daha önce yaşadığı duyuşsal tecrübeler sonucu oluşan sıkıntı durumlarını dikkate aldığı gibi başta katarsis aşamasında

olmak üzere uygulama esnasında da öğrenciye dolaylı duygusal tecrübeler yaşatır. Duyguların insan için ayırt edici önemi, insanın aslında ne olduğuna dair soruşturmaları da gündeme taşıyan yapay zekâ tartışmaları etrafında da gündeme gelmektedir. Din eğitimi araştırmalarında, dinî veya kutsal olanla empati kurmanın kaçınılmaz bir şekilde duygusal tecrübeleri içerdiği, bu nedenle din eğitiminin akla ve mantığa hitap eden ikna edici açıklamalarının yanısıra öğretimin duygusal boyutunu da ciddiye alması gerektiğinin altı çizilmektedir. Günümüzde gençlerin, duygu ve tecrübeye dayalı öğrenme süreçlerini daha çekici çekici bulduklarını gösteren araştırmalar da bu düşünceyi desteklemektedir. Bibliyoterapi, bir duygu hazinesi barındıran dinî, kültürel ve edebi metinler yoluyla bu öğrenme süreçlerini gerçekleştirme potansiyeline sahiptir.

Bibliyoterapinin din eğitiminde bir yöntem olarak kullanımını destekleyen bir diğer durum, bibliyoterapi uygulamasında öğretmenin rehberliğinin kilit rol oynamasının din eğitimi açısından da önemli olmasıdır. Eğitim geleneğimizde bilgi iyileştirici, cehalet ise bir hastalık olarak kabul edilmektedir. Ancak her bilgi herkes için aynı derecede faydalı kabul edilmez ve kişinin kendi faydasına olmayan bilgiden uzaklaşması telkin edilir. Bu durum, kişiye faydalı ve durumuna uygun bilgiyi kimin tespit edeceği ve bu bilginin hayatta işlevsel hale gelmesine kimin rehberlik edeceğini gündeme getirir ki eğitim ortamlarında bunun cevabı öğretmendir. İslam eğitiminin merkezinde İlahi Kitap ile birlikte yer alan, kendisinin öğretmen olarak gönderildiğini ifade eden ve böylece öğretmenlik mesleğine örnek teşkil eden Peygamber (a.s)'ın vazifesi de kitap temelli terapötik bir yaklaşım olan bibliyoterapinin din eğitimi için uygunluğunu tespit etmekte önemli veriler sağlamaktadır. Kitap'ın okuyucusu ve açıklayıcısı olan Peygamber (a.s), inananların kitapla dinamik bir ilişki kurmalarında kilit rol üstlendiği gibi *usve* sıfatındaki iyileştiricilik ve *tezkiye* vazifesindeki kişiyi sıkıntıya sokan yanlış inanç ve kanaatlerden arındırma anlamının bir tezahürü olarak, inen ayetleri durumlarını ve problemlerini gözeterek inananlarla buluşturmuş, hadis-i şeriflerinde de bu durumları gözeterek açıklamalar yapmıştır. Öğretmenin maddi ve manevi problemlerinde öğrencisine yardımcı rehberliği pek çok klasik İslam eğitimcisi tarafından dile getirilmiş ve bu vazife Farabi'de tasdîf (rehberlik, destek) kelimesiyle kavramsallaşmıştır. İslam eğitim literatüründe öğretmenin ruhları iyileştiren bir tabip olarak görülmesi, öğretme ve iyileştirme süreçlerinin birbiriyle iç içe olduğunun bir göstergesidir. Bu iki süreci bir araya

getiren bibliyoterapi yönteminin öğretmenin iyileştirici bilgiye rehberliği noktasında da din eğitiminde uygunması mümkün bir yöntem olduğu görülmektedir.

Terapötik bir din eğitimi yaklaşımı, öğretmenin vazifesinin bütünlüğünü hatırlatmaktadır. Günümüzde öğrencinin bütüncül bir şekilde öğrenmesi sıklıkla vurgulanırken öğretmenin vazifesinin bütünlüğünün üzerinde aynı derecede durulduğunu söylemek güçtür. Halbuki rehberlik, öğretmenin vazifesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenciyi sosyal ortamda gözleme imkânına sahip olan öğretmen, öğrencisini herhangi bir eğitim personeline daha fazla tanıyacaktır. Bu durumda öğretmen, bilgi aktarımını terapötik, önleyici, manevî rehberlik hedefleriyle birleştirme imkânına sahip birincil kişi olmaktadır. Bibliyoterapi, öğrencinin duygu, bilgi ve irade bölgelerinde tedavi ve aşılmasını yapmada öğretmene yardımcı bir yöntem olma potansiyeline sahiptir. Öğretmen, bibliyoterapi yönteminden söz konusu dinin başa çıkma yollarını öğrencilere öğretmek ve böylece ihtiyaç duyduklarında başvuracakları bir “terapötik depo” sağlamak, dinî muhtevaya duygu, problem ve ihtiyaç üzerinden farklı bir erişim sunmak ve problem durumlarını dinî öğrenme süreçlerine dönüştürmek için faydalanabilir. Öte yandan bibliyoterapi, birçok din öğretim metodunu bünyesinde barındırmasından dolayı da zengin öğrenme imkanları içermektedir.

Bibliyoterapi, bireysel ya da grupla uygulanabilmekte ve bu iki uygulama şekli farklı eğitimsel hususiyetler barındırmaktadır. Bununla birlikte eğitim ortamlarında genellikle grup içindeki uygulamaların üzerinde durulmuştur. Bu, din eğitimi için önemli bir durumdur. Sosyal bir grup içinde olmanın önemi, İslam dininde cemaat kavramı etrafında sıklıkla vurgulanır. Grup, Asr suresinde “birbirlerine Hakk'ı ve sabrı tavsiye edenler” şeklinde ifade edilen hatırlatmanın terapötik etkisine sahiptir. Farklı düşüncelerle karşılaşma ve öğrenme imkânı sağlayan ve sosyal ortamın bir replikasını temsil eden grup içinde gerçekleşen terapötik bir dinî eğitim-öğretim faaliyeti, herhangi bir problemin çözümünde daha dengeli bir düşünce ve davranışın ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayacaktır. Nitekim grup, bir düşünce veya davranışın denenmesi, geri bildirim, meselelerin evrenselliğini hatırlatma gibi dinamikler ve problem çözümünde etkili bilgilendirme süreçleri barındırır. Eğitim geleneğimizde, grup içinde gerçekleştirilen bir öğrenme faaliyetinin tek başına gerçekleştirilenden daha sağlam ve verimli olacağı şeklindeki kabul de bu durumu pekiştirmektedir.

Bibliyoterapinin temel öğelerinin din eğitiminin kaynak, hedef ve yöntemiyle yakınlığı tespit edilmiş olmakla birlikte bibliyoterapinin çıkış noktası olan “problemin” ve nihai hedefi olan “içgörünün” kapsamının din eğitiminde genişlemesi ve farklılaşması gerektiği anlaşılmıştır. Din eğitiminde inanç boyutunun yer alması ve sadece bu dünyadaki değil ahiretteki mutluluğunu da hedeflemesi, bibliyoterapi uygulamasında problem kategorisinin ve içgörünün kapsamını genişletecektir. Buna göre din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapi için iki problem kategorisi belirlenmiştir. Genel olarak gelişimsel bibliyoterapi literatüründe ele alınan, sevilen birinin ölümü, hastalık, korku, stres, dışlanma, doğal afetler vb. problem durumları, din eğitimi için birinci problem kategorisini oluşturacaktır. Nitekim okul eğitimi, insan hayatının çocuk ve gençlik gibi iki kritik dönemini kapsayan bir süreçte denk gelmektedir. Bu süreçte yaşanan kişisel, kişilerarası ve değişimle başa çıkma noktalarında yaşanan problemler din eğitiminin gündeminde olmak zorundadır. Çünkü din eğitimi, bu durumları anlamak, anlamlandırmak ve çözüme kavuşturmak için açıklamalar sağlayan önemli bir referans çerçevesidir. Öte yandan bu problem durumları dinî kavram ve değerler için birer öğrenme fırsatı barındırmaktadır. Din eğitimi, zikredilen problem durumlarında gelişimsel bibliyoterapi çalışmalarında elde edilen verilerden ve bu gibi durumlar için oluşturulan tavsiye kitap listelerinden istifade edebilecektir.

İkinci problem kategorisini ise din eğitiminin özel hedef ve kazanımları doğrultusunda belirlemek gerekmektedir. İman, ibadet ve ahlak alanlarında belirlenen hedef ve kazanımların gerçekleşmemesi, din eğitimi için bir problem durumu oluşturur. Örneğin bâtil inançlar inanç alanı için, insanın mükellef olduğu ibadetleri bildiği halde bu konudaki ihmal ve duyarsızlığı ibadet alanı için, yalan, cimrilik gibi kusurlar ise ahlak alanı için problem durumlarıdır. İslam eğitim düşüncesinde ahlâkî bozukluk ve zayıflıklar, nefsin iyileştirilmesi gereken hastalıkları olarak ele alınır ve din eğitimi için ciddi bir problem kategorisi oluşturur. Bibliyoterapi uygulaması, din eğitiminin özel hedef ve kazanımları noktasında ortaya çıkabilecek bu gibi problemleri de şimdide (terapötik olarak) veya öğrenciyi hazırlayarak gelecekte (önleyici olarak) çözmeyi amaç edinecektir.

Bibliyoterapinin nihai hedefi olan içgörü ise “Yaratıcıyla ilgili içgörü”, “öğrencinin kendisiyle ilgili içgörü” ve “problemiyle ilgili içgörü” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Kendinden haberdar oluş, kendini tanıma anlamlarına gelen içgörünün mahiyeti de din eğitimi söz konusu olduğunda Yaratıcıyı tanımayı da içine

alacak şekilde farklılaşacaktır. Çünkü dini geleneğimizde kişinin kendini bilmesi Rabbini bilmesinden ayrı düşünülmemektedir. İnsanın yaşadığı problemle ilgili edineceği içgörü ise kendisi ve Yaratıcısını tanıyıp bilmesine göre şekillenecektir. Din eğitiminin muhtevası, öğrencinin hayat problemlerini daha geniş bir boyutta ve farklı bir gözle değerlendirme becerisini kazanmasını sağlayacaktır.

Din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli noktalar vardır. Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda genel olarak bibliyoterapinin yardımcı bir yöntem olarak kullanılması gerektiği, tek başına kullanılabilmesi için yapılacak başka araştırmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun, din eğitimi alanında uygulanacak bibliyoterapi için de geçerli olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Esasında yöntemin, din eğitiminde kullanılan birçok din öğretim yöntemini bünyesinde barındırdığı ve bu yöntemlerin entegre edilmesine müsait olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yöntemin sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme süreçlerindeki etkililiğini ölçen başka çalışmalara duyulan ihtiyaç, öte yandan yöntemin tek başına kullanıldığında salt bir “terapi” olarak abartılması ihtimali, bibliyoterapinin din eğitiminde uygulanan diğer yöntemlere yardımcı olarak veya bu yöntemlerle birlikte kullanılmasının uygun olacağı sonucuna götürmektedir. Yine bu sonuçla ilgili olarak, din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapinin bir terapi değil “terapötik ve önleyici bir öğrenme süreci” olduğu akılda tutulmalıdır. Nitekim din eğitimi çalışmalarına rehberlik ettiğini ifade ettiğimiz 23 yıllık İlahi Kitap ile dinamik etkileşim sürecinde, vahyin terapötik ve önleyici müdahalelerinin her birinin bir öğrenme süreci içerdiği görülmüştür. Bu öğrenme vurgusu, din eğitiminde uygulanan bibliyoterapinin amacının öğrenciyi pasif ve âtil olacağı bir rehavete sokmak değil, yerine getirmesi gereken vazife ve ahlaki sorumluluk için gerekli olan bilgi, irade, kuvvet ve psikolojik iyi hali kazanmasını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bibliyoterapi, kitapların kaçış için değil, öğrencinin kendi hayatına müdahil olabilmesi için okunduğu bir yöntemdir. Öğrencinin, kitabın sağladığı inziva ve sükûnet noktasında topladığı kuvveti hayatında gerekli olan değişiklikleri yapmak için kullanması bibliyoterapinin hedefidir.

Bibliyoterapi uygulaması esnasında çeşitli yan öğrenmelerin gerçekleşmesi de muhtemeldir. Metinler yoluyla dinî tecrübenin geçmişteki zenginliğiyle karşılaşan öğrenci, şimdiki zamanda kendi tecrübesinin kıymetini fark edecek, dinî tecrübenin

evrenselliğine dair bir içgörü geliştirecek, dolaylı dinî tecrübeler yaşayarak tecrübe geçmişini zenginleştirecektir. Çevresindeki insanlar, dini yaşantı için iyi modeller oluşturmadıkları zamanlarda, kitaplardaki hikayeler öğrenci için ideal, doğru dini yaşantı modelleri sağlayabilirler. Dinî metinleri okuma ve anlama becerisini geliştirmek de bibliyoterapiden sağlanabilecek diğer bir yan öğrenmedir. Bibliyoterapi ayrıca insan için ruhsal bir gıda olan okuma eyleminin öğrencilerin gündemine güçlü bir şekilde girmesini sağlayabilir, okuma isteği ve zevkini canlandırıcı ve öğrenciyi bu konuda motive edici bir rol üstlenebilir.

Din eğitiminde uygulanacak bibliyoterapide hangi metinlerin kullanılacağı sorusu, materyaller bakımından oldukça geniş bir yelpazeye sahip olduğumuz cevabına götürmüştür. Bu metinler dinî metinler, dini-kültürel edebiyat ve diğer edebî türler olmak üzere üç kategoride tespit edilmiştir. Dini metinler kategorisinde İlahi Kitap, Kitabın açıklayıcısı olan Peygamber (a.s)'ın sünneti ve İlahi Kitap ile dinamik ilişki kuran ilk inanan grubu olan Sahabe (r.a)'ın hayatı ele alınmış ve Kitap-Peygamber-Sahabe ilişkisinde oluşan bibliyoterapötik zenginliğe değinilmiştir. Dinî edebiyat kategorisinde, dini metinlerden ilhamla yazılan eserlerden bibliyoterapinin vurguları ile oldukça yakınlık gösteren el-ferec ba'de's-şidde literatürü başta olmak üzere, bibliyoterapi çalışmalarında sıklıkla ele alınan sufi literatüre değinilmiştir. Diğer edebî türler kategorisinde ise bu metinlerin din eğitiminde bibliyoterapi uygulamasındaki yeri ve katkısı incelenmiş ayrıca "yolculuk hikayeleri", "masal" gibi bazı edebî türler özel olarak ele alınmıştır. Her kategorinin, bibliyoterapi uygulamasına katkı sağlayacak farklı bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Materyal yelpazesinin oldukça geniş olması, öğretmenin aşına olması ve analiz edebilmesi gereken metinlerin sayısının artacağı anlamına gelmektedir. Bu kapsamlı vazife, din eğitimcilerinin hem kendi aralarında hem de Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle yapacakları iş birliği ile hafifletilebilir. Dinî yayınlardan haberdar ve aşına olmak için bu konuda yapılmış çalışmalardan yararlanmak mümkündür. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın düzenlediği Dinî Yayınlar Kongrelerinin üçüncüsü Türkiye'de Çocuk Yayıncılığı, dördüncüsü Dinî Klâsikler, altıncısı ise Gençliğe Yönelik Yayıncılık başlıklarıyla tertip edilmiştir (Dinî Yayınlar Genel Müdürlüğü, t.y.). Bu üç başlıktaki çalışmalar din eğitimcilerine metin seçiminde rehberlik edecek niteliktedir.

Bibliyoterapi yönteminin uygulanmasında birtakım sınırlılıklar da söz konusudur. Her öğrencinin okuma ilgi, alışkanlığının aynı olmaması, özdeşleşme beklenirken düşünselleştirmenin gerçekleşmesi, öğrenciye sıkıntı veren problemin daha yoğun yaşanmasına sebep olması; uygulayıcının süreci dikkatli bir şekilde yürütecek bilgi ve beceriye sahip olmaması, her problem durumuna uygun veya uygun olsa dahi edebî olarak kaliteli materyalin bulunamaması ve yöntemin bir terapi olarak abartılması ihtimali, bibliyoterapi için sınırlılık durumları oluşturmaktadır. Medya araçlarının bilgi edinme süreçlerindeki tahakkümü ve öğrencilerin bu araçlara teveccühü ise bibliyoterapi için diğer bir ciddi sınırlılık durumudur. Günümüzde medya araçlarının tahakkümünü ve her çocuğun okula bir medya biyografisiyle geldiğini inkâr etmek mümkün değildir. Okul nüfusunu Z ve Alfa kuşağından öğrenciler oluşturmaktadır ki bu kuşakları ayırma ve tanımlamada en önemli unsur medya teknolojileridir. Bu kuşağın mensupları, görsel medya teknolojilerinin olmadığı bir dünya tecrübe etmemişlerdir. Bu sürecin bir sonucu olarak okullarda akıllı tahta, ekran, projeksiyon gibi araçlar yanı sıra görsel ve sosyal medya teknolojilerinin kullanımı da git gide yaygınlaşmaktadır. Bu teknolojilerin içerdiği öğrenme süreçlerinin diğer öğrenme süreçlerinden gerçekten daha üstün olup olmadığını sorgulamak ve geleneksel öğrenme araçları ile medya teknolojileri arasında bir denge kurmak gerekmektedir. Kitap, eğitim ortamlarında medyayla birlikte varlığını sürdürmeli, medya karşısında yenilgiye uğramamalıdır. Medyayla karşılaşma yaşının daha erken yaşlara çekildiği günümüzde çocuğun ve öğrencilerin kitapla ve okuma tecrübesiyle karşılaşmaları geciktirilmemelidir. Bibliyoterapi yöntemi, insan için tabii ve kadim bir öğrenme aracı olan kitap ve medya arasında dengeleyici bir unsur vazifesi görebilir.

Zikredilen hususları dikkate aldığımızda, din eğitiminin bibliyoterapi yöntemini uygulamak için uygun alanlardan biri olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bibliyoterapi, kitabın potansiyelini, öğrenciyi, öğretmenin rehberliğini, grubun öğretici ve iyileştirici dinamiklerini bir araya getirerek eğitimsel bir kenetlenme ortaya koymaktadır. Kadim medeniyetimizin temelinde ayrılmaz bir şekilde bir kitabın (Kur'ân-ı Kerim), bir de insanın (Peygamber a.s) yer aldığını düşündüğümüzde de kitap ve öğretmeni bir araya getiren bir yöntemin din eğitimi için önemi daha da netleşmektedir. İnsanın problemlerini, kendisini diğer varlıklardan ayıran söz (kitap) ile iyileştirmeye çalışan, insan ruhunun en aşına olduğu, en doğal öğrenme aracı olan kitabın potansiyelinden istifade eden bibliyoterapi yöntemi hem İlahi Kitap'tan

hem de dinî, kültürel ve edebî metinlerden eğitimsel amaçlarla istifade etmek için din eğitimine yardımcı bir yöntem olabilir.

Bibliyoterapinin din eğitiminde kullanımı için başlangıç teşkil eden çalışmamızın eksik bıraktığı noktaların farklı çalışmalarla giderilmesine ihtiyaç vardır. Bibliyoterapi yöntemini teorik olarak ele alan bu çalışmanın, yöntemin din eğitiminde kullanımını ve etkisini ölçen nitel ve nicel araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yöntemin farklı eğitim kademelerinde ve farklı yaş gruplarında kullanım ilkelerini belirleyen daha özel çalışmalar yapılması gerektiği gibi örgün ve yaygın din eğitimi alanlarında nasıl kullanılabileceği de incelenmesi gereken konular arasındadır. Edebi metinlerin gelişimsel ve terapötik potansiyelinden faydalanmak için Türkiye'deki din eğitimi programlarında edebi metinlere ne kadar yer verildiği tespit edilmelidir. Din eğitiminin programlarında bibliyoterapi kullanımında istifade edilecek kitapları tespit eden ve bunları problem başlıklarına göre listeleyen araştırma ve projelere de ihtiyaç vardır. Din eğitimi öğretmenlerine yöntemi uygulamaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlayacak meslek öncesi ve sonrası ne gibi eğitim program ve kurslarının düzenlenebileceği de araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ABDO, H. A.: 2001 "Childhood Bereavement: What School Psychologists Need to Know", **School Psychology International**, Vol. 22(4): 417- 433.
- ABDULLAH, M.H.: 2002 "Bibliotherapy", **ERIC Digest**, 177, ED470712.
- ACLÛNİ: t.y. **Keşfü'l-hafa ve Müzilü'l-ilbas: Ammâ İştehere Mine'l-ehâdîs ala Elsineti'n-nas.** Thk. Ahmed Kalaş, Haleb, Mektebetü't-Türasi'l-İslâmî.
- ADAMS, S. J.,
PITRE, L.: 2000 "Who Uses Bibliotherapy and Why? A Survey from an Underserved Area", **The Canadian Journal of Psychiatry**, 45 (7), 645-649.
- ADDERHOLDT-ELLIOTT,
M.,
ELLER, S. H.: 1989 "Counseling Students Who are Gifted through Bibliotherapy", **Teaching Exceptional Children**, 22(1), 26-31.
- ADIGÜZEL, G.: 2018 "Ruhlarımız Geride Kalırken; Daha Hızlı, Daha Öfkeli", **Lacivert Dergi**, (47), 36- 38.
- AHMED B. HANBEL: 2014 **Musnedu el-İmam Ahmed b. Hanbel**, Lübnan/Amman, Beytu el-efkâr ed-düveliyye.
- AIEX, N. K.: 1993 "Bibliotherapy," **ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills**, Bloomington IN.
- AK, M.,
EŞEN, E.,
ÖZDENGÜL, F.: 2014 "Mevlana Penceresinden Bilişsel Terapiler," **Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi**, (3), 133-141.
- AKAR, M.: 2018 "Editör Yazısı", **Lacivert Dergi**, (47).
- AKDENİZ, N., KAYAPINAR,
H., YENİEL, N.:1988 **Sünen-i Ebû Dâvud Terceme ve Şerhi**, İstanbul, Şamil Yayınevi.
- AKGÜN, E.,
KARAMAN BENLİ, G.: 2019 "Okul Öncesi Dönem Çocuklarla Bibliyoterapi: Bir Uygulama Örneği", **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry**, 11, 5-5.
- AKGÜNDÜZ, H.: 1997 **Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi**, İstanbul, Ulusal Yay.

- ALPER, Ö.M.: 2017 “İbn Sînâ'nın Cehâlet Teorisi,” **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 37, 7-34.
- ALTAY, G.: 1969 “Bibliyoterapi ve Kütüphaneciler”, **Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni**, c.18, s. 4, s. 241-243.
- ALTINTAŞ, M.E.: 2016 İbn Miskeveyh, **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, M. Köylü ve A. Koç (Ed.), ss. 159-182, İstanbul, Rağbet Yay.
- ARACI, U.: 2007 **Sûfî Hikâyelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Biblioterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler Ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi**, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ARICAN, S.A.: 2019 **Bibliyoterapi Tekniğinin Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarıyla İlgili Farkındalık ve Ebeveynlik Uygulamalarına Etkisi**, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- ARPAÇUKURU, O.: 2008 **Peygamberimizin Anlattığı Hikâyeler**, İstanbul, Nar Yayınları.
- ATALAY, M.: 2011 “Dinsel Metin Okuyarak Psikolojik Zorluklarla Başa Çıkmak: Bibliyoterapinin Kapsamını Genişletmek”, **Ekev Akademi Dergisi**, S. 48, s. 23-52.
- AYASBEYOĞLU, N.: 1991 **İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'ân-ı Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tahlili**, İstanbul, M.E.B. Yay.
- AYDEMİR, A.: 1995 “Fezâilü'l-Kur'ân”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları c.12 s. 532.
- AYDIN, M. Z.: 2005 **Din Öğretiminde Yöntemler**, İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım,
- AYGÜN, A.: 2016 “Cami ve Kitap Üzerine Saadettin Ökten ile Söyleşi”. **Diyanet Aylık Dergi**, s.310.ss.30-33.

- BAAL SHEM-TAUB, B.: 1999 **Bibliotherapy with Children and Youth: A Bibliometric Study 1970-1997**. Bar-Ilan University, Ramat-Gan
- BAGHERI, K.: 2001 "Islamic Education", Tehran, **Al-Hoda**.
- BAŞARAN, A. E.: 2018 "Yürümeye Övgü", **Lacivert Dergi**, S. 47, 22-25.
- BAŞKURT, İ.: 2000 "Kur'ân Açısından Din Eğitiminde Adalet Ölçü Denge- Sırât-ı Müstakîm", İstanbul, İşaret Yayınları.
- BAYDOĞAN, M.: 2018 "Roman Bilinci Nasıl Temsil Eder?", **Arka Kapak**, Yıl:3, Sayı:33.
- BAYRAKLI, B.: 1980 "İslâm'da Eğitim, Batı Eğitim Sistemleri ile Mukayeseli," İstanbul, Dergâh.
- BAYRAKTAR, M. F.: 1987 **İslam Eğitiminde Öğretmen/ Öğrenci Münasebetleri**, İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- BEATTY, W. K.: 1962 "A Historical Review of Bibliotherapy," **Library Trends** 11 (2), s.106-117.
- BELEN, F. Z.: 2014 **Manevi Danışmanlıkta Bibliyoterapi Tekniği Ve Uygulanması**, A. Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BERNS, C. F.: 2004 "Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children", 2004, **Omega**, Vol. 48 (4) 321- 336.
- BİLGİN, B.: 1988 **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara, AÜİF Yay.
- BİLGİZ, M.: 2006 "Kur'ân'da Zikir Kavramının Anlam Alanı", **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, sayı: 25, Erzurum, s.209-236.
- BİRİŞİK, A.: 2002a "Kıraat", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Ankara, TDV Yayınları c.25, s. 426.
- BİRİŞİK, A.: 2002b "Kur'ân", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Ankara, TDV Yayınları c. 26, s.383.
- BLÂNDUL, V. C.: 2015 "The Role And Status Of Didactic Communication In Educational Activity", **Procedia – Social and**

- Behavioral Sciences**, 191, 2568 – 2572.
- BOHNING, G.: 1981 "Bibliotherapy: Fitting the Resources Together", **The Elementary School Journal**, Vol. 82, No. 2, pp. 166-170.
- BONG, M.,
CLARK, R. E.: 1999 "Comparison between Self-concept and Self-efficacy in Academic Motivation Research", **Educational Psychologist**, 34:3, 139-153.
- BUDAK, S.: 2000 **Psikoloji Sözlüğü**, Ankara, Bilim ve Sanat.
- BUHÂRÎ: 1436 (h.) **Dâru'l-Minhâc ve Tavku'n-necât**, et-tab'a es-sâlise.
- BULUT, S.: 2010a "Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenler Tarafından Kullanılması," **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 9, Sayı:34, s. 17-31.
- BULUT, S.: 2010b "Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapi Yönteminin Kullanılması", **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 4(33), s. 46-56.
- BURSEVÎ, İ.H.: 2015 **Rûhu'l Beyân, Kur'ân Meâli ve Tefsiri**, İstanbul, Erkam Yay.
- CALLAGHAN, T. M.: 1949 **Bibliography for Use in Bibliotherapy**, Master Thesis, Boston University School of Education.
- CANAN, İ.: t.y. **Hadis Ansiklopedisi: Kütüb-i Sitte**, İstanbul, Akçağ Yayınları.
- CANAN, İ.: 2014 **Hadis Ansiklopedisi: Kütüb-i Sitte, Tercüme ve Şerhi**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- CEBECİ, S.: 1987 "Din Eğitim ve Öğretiminin Karakteristiği", **Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**, Sayı: 12-13, Ankara, s.31-36.
- CEBECİ, S.: 2005 **Din Eğitimi, Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi**, Ankara, Akçağ Yayınları.
- CİBRAN, H.: 2019 **Ermiş**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.

- CLARKE, B. K.:1985 "Bibliotherapy Through Puppetry: Socializing The Young Child Can Be Fun!", **Early Child Development and Care**, 19:4, 337-344
- COHEN, L. J.: 1993 "Discover the Healing Power of Books." **American Journal of Nursing**, Volume 93, Issue 10, pp. 70-80.
- COOK, K.,
EARLES – VOLLRATH, T. E.,
GANZ, J.:2006 "Bibliotherapy," **Intervention in School and Clinic.**" Vol 42, No 2.
- CORNETT, C. E.,
CORNETT, C. F.: 1980 "The Right Book at the Right Time," **ERIC.**
- COSGROVE, C. H.,
EDGERTON, W. D.: 2007 **In Other Words: Incarnational Translation for Preaching**, Wm. B. Eerdmans Publishing, Michigan/Cambridge.
- COSTA, A. C.,
ABREU, M. V.:2018 "Expressive And Creative Writing in the Therapeutic Context: From the Different Concepts to the Development of Writing Therapy Programs", **Psychologica**, Vol. 61, No 1, 69-89
- CROTHERS, S.M.: 1916. A Literary Clinic, **The Atlantic Monthly**, September, pp. 291-300
- ÇAĞRICI, M.: 1999 "Hüzün", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, c.19, s. 73
- ÇANGA, M.: 2016 **Kur'ân-ı Kerîm Lügati, İlavelerle Mu'cemü'l Müfehres**, İstanbul: Timaş.
- ÇEKİN, A.: 2012 "Din Eğitiminde Tecrübi Öğrenme", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, Cilt.1, Sayı: 2.
- ÇELİK, F.: 1996 "Furkan", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.13, s. 220.
- ÇELİKEL, B.: 2016 Gazâlî, (M. Köylü ve A. Koç, Ed.), **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, (ss.287-308), İstanbul, Rağbet

Yay.

- ÇİÇEK, B. Ö.: 2019 “Ali'den Başka Yiğit, Zülfikâr'dan Başka Kılıç...”
Lacivert Dergi, S. 54, s.22-25.
- Ed- DÂRİMÎ, 1996 **Sünen-i Dârimî**, (tercüme ve tahkik) Abdullah Aydınlı, İstanbul, Madve Yayınları.
- AHMED B. HANBEL: 2004 **Müsned**, Amman, Beytu'l-Efkâr ed-Devliyye.
- DAVIE, G.: 2005 **Modern Avrupa'da Din**, İstanbul: Küre Yay.
- DAM, H.: 2016 Farâbi, **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, M. Köylü ve A. Koç (Ed.), ss. 38-90, İstanbul: Rağbet Yay.
- DELGHANDI,F.,
RIAHINIA, N.,
KADIVAR, P.,
SARAMI, G.: 2018 “The Effectiveness of Bibliotherapy Studies in Children and Adolescents by Meta-analysis”,
National Studies on Librarianship and Information Organization, 29(2), 51-75.
- DEMİR, Ö.: 2015 “Din Eğitiminde Estetik”, Ankara, **İlâhiyat**.
- DEMİRCİ, M.: 1995 “Esbâb-i Nüzûl”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları c.11, s. 360.
- DİNÎ YAYINLAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. (T.Y) Dinî Yayınlar Kongresi. Erişim Adresi:
<https://www2.diyaret.gov.tr/DiniYay%C4%B1nlarGenelMudurlugu/Sayfalar/DiniYayinlarKongresi.aspx>
- DIRKS, K. L.: 2010 **Bibliotherapy 235ort he Inclusive Elementary Classroom**, Michigan: Eastern Michigan University, Senior Honors Theses.
- DODURGALI, A.: 2016 İbn Sina, **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, M. Köylü ve A. Koç (Ed.), ss. 183-217, İstanbul, Rağbet Yay.
- DROTSKIE, H.: 2005 **A Counselling Program For Children Who Experienced Trauma**, University of Pretoria, Master Dissertation.
- EBU GUDDE, A.: 1985 **İlim Uğrunda**, İstanbul, Ebru Yayıncılık.
- Ed. Of Encyclopedia **Encyclopædia Britannica**, inc., 2016,

- Britannica:2016 <https://www.britannica.com/science/field-theory-psychology>
- EĞİLMEZ, N. İ.,
ERDEMİR, Z. E.: 2016 “Eflâton Cem Güney In Terms Of Bibliotheraphic Elements: Once Upon A Time”, **International Journal of Progressive Education**, Volume 12 Number 2, s. 89-103.
- EINSTEIN, M.: 2008 **Brands Of Faith: Marketing Religion in a Commercial Age**, Routledge.
- ELLEY, S.: 2014 “Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom”, **Texas Journal of Literacy Education**, Volume 2- Issue 2. S.91-97.
- ERDEMİR, Z.: 2016 **100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Masallardaki Bibliyoterapik Unsurlar**, Muğla Sıtkı Koçman Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERKAYA, M.: 2012 “Hz. Peygamber (sav)’in Örnek Ahlâkının Günümüze Taşınmasında Hadis/Sünnetin Rolü”, **Modern Çağda Ahlak Sempozyumu**, Konya İlâhîyat Derneği Yayınları, ss.327- 333.
- FISHER, FRANK: 1968 Influence of Reading and Discussion of Attitudes of Fifth Graders Toward American Indians; in: **Journal of Educational Research** **62**; November 1968, 130-134
- FLANAGAN, K. S.,
HOEK, K. K. V.,
SHELTON, A.,
KELLY, S. L.,
MORRISON, C. M.,
YOUNG, A. M.: 2013 “Coping with Bullying: What Answers Does Children’s Literature Provide?”, **School Psychology International**, 34(6), 691-706
- FORD, K. S.: 1997 **An analysis of Young Children’s Attitudes Toward African-Americans Before and After Exposure to Literature About African-Americans**, The Faculty of the Collefe of Education Ohio University, Doctoral Dissertation
- FORGAN, J. W.: 2002 “Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving”, **Intervention in School and Clinic**, Vol.38, No.2.,

pp.75-82.

FOULQUIE, P.: 1994

Pedagoji Sözlüğü, çev. C. Karakaya, İstanbul, Sosyal Yayınları.

FUHRIMAN, A.,
BARLOW, S. H.,
WANLASS, J.: 1989

“Words, Imagination, Meaning: Toward Change.”
Psychotherapy 26.2: 149-56.

FURAT, A.Z.: 2012

Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından
Temel Bir Kavram, **Marife, Dini Araştırmalar
Dergisi**, 12/3 (2012): 9-24.

FURAT, A.Z.: 2018

**Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Tedris
Usulü**, Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve
Finans içinde, ed. F. Aydın, M.Zengin, K.Cevherli,
Y.Kaymaz, Mahya, İstanbul, 143-168.

GIDE, A.: 1963

Günlük, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

GÜNDÜZÖZ, S.: 2011

“Tenûhî, Ebû Ali”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam
Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.40, s.
470-471.

GÜRKAN, S.L.: 2009

“Sekîne”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam
Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.36, s.
329.

HACKING, I.: 2002

Historical Ontology, Cambridge, Harvard
University Press.

HALİFE, Ş. A.: 2000

**El-İlâc Bi'l-Kırâa ev Bibliyoterapi ve Huve el-
Halka es-Sâlise min el-Bibliyografya ev İlmu'l-
Kitâb**, ed-Dâr El-Mısriyye El-Lubnâniyye

HALSTED, J. W.: 1990

“Guiding the Gifted Leader,” **Eric Clearing House
on Handicapped and Gifted Children**. Erişim:3
Haziran 2018,
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321486.pdf>

HARPER, E.: 2010

“Bibliotherapy Intervention Exposure and Level of
Emotional Awareness Among Students with
Emotional and Behavioral Disorders”, Dissertation,
ETD Archive.

- HATIPOĞLU, H.: 1982,1983 **Sünen-i İbni Mâce Tercemesi ve Şerhi**, İstanbul, Kahraman Yay.
- HEATH, M. A.,
SMITH, K.,
YOUNG, E. L.: 2017 “Using Children’s Literature to Strengthen Social and Emotional Learning,” **School Psychology International**, Vol. 38 (5), 541- 561.
- HEATH, M. A.,
SHEEN, D.,
LEAVY, D.,
YOUNG, E.,
MONEY, K.: 2005 “Bibliotherapy: A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth”, **School Psychology International**, 2005, Vol.26 (5): 563-580.
- HEIDERSCHEIT, A.,
MADSON, A.: 2015 “Use of the Iso Principle as a Central Method in Mood Management: A Music Psychotherapy Clinical Case Study”. **Music Therapy Perspectives**, 33(1), 45-52.
- HEITZMANN, K. A.,
HEITZMANN, W. R.: 1975 “The Science of Bibliotherapy: A Critical Review of Research Findings.” **Reading Improvement**, 12, s.120-124.
- HELLIKER, K.: 2007 “Extract from and article: BT: Reading Your Way to Health,”
- HOOPES, H.: 1989 “An Introduction to Bibliotherapy,” **Children’s Book and Media Review**, Vol. 10: Iss. 4, Article 2, Brigham Young University.
- IŞIK, E.: 1994 “Duhâ Suresi”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.9, s. 546.
- İBN EBİ’D-DÜNYÂ: 2008a **Hadislerde Hüzün**, ed. Yusuf Özbek, İstanbul, Ocak Yayıncılık.
- İBN EBİ’D-DÜNYÂ: 2008b **Hadislerde Sıkıntıdan Kurtuluş**, ed. Yusuf Özbek, İstanbul, Ocak Yayıncılık.
- İBN KESİR: 1994 **el-Bidaye ve’n-Nihaye Büyük İslam Tarihi**, çev.Mehmet Keskin, İstanbul, Çağrı Yayınları.
- İLTER, B.: 2015 **Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi**, F.S.M. Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- İNAN, C., ERKUŞ, S.: 2018 "Bibliyoterapi Tekniğinin Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi", **Turkish Studies**, 13/15, ss.259-271
- İSFAHANI, R.: 2007 **Müfredat Kur'ân Kavramları Sözlüğü**, Çev. Ve Notlandırılan: Yusuf Türker, İstanbul: Pınar Y.
- JACK, S. J.,
RONAN, K. R.: 2008 "Bibliotherapy, Practice and Research," **School Psychology International**, SAGE Publications, Vol. 29(2): 161–182.
- JACKSON, E. P.: 1962 "Bibliotherapy and Reading Guidance: A Tentative Approach to Theory," **In Library Trends**, 11 (2), s. 118-126.
- JACKSON, M. N. M.: 2006 Bibliotherapy Revisited: Issues in Classroom Management, Developing Teacher's Awareness and Techniques to Help Children Cope Effectively with Stressful Situations, **ERIC**
- JOHNSON, C. E.,
WAN, G.,
TEMPLETON, R. A.,
GRAHAM, L. P.,
SATTLER, J. L.: 2000 **Booking It to Peace: Bibliotherapy Guidelines for Teachers**, ERIC.
- JONES, J. L.: 2006 "A Closer Look at Bibliotherapy." **Young Adult Library Services**, 5, no.1, s.24–27.
- JONES, C. B.: 1991 "Creative Dramatics: A Way to Modify Aggressive Behavior", **Early Child Development and Care**, 73:1, 43-53.
- KABAKÇI, Ö. F.,
OWEN, F.K.: 2010 "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması," **Eğitim ve Bilim**, Cilt 35, Sayı 157.
- KAHRAMAN, A.: 2011 "Tedavi", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul: TDV Yayınları, c.40, s. 254
- KARAGÖZ, B.: 2015 "Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı," **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 8 Sayı: 40, 486-

493.

KARAMAN, F.,
KARAGÖZ, İ.,
PAÇACI, İ.,
CANBULAT, M.,
GELİŞGEN, A.,
URAL, İ.: 2006

Dinî Kavramlar Sözlüğü, Ankara, DİB Yayınları.

KARLIN, A.,
BRUNEAU, O.: 1985

Child Abuse: Helping Children Through Bibliotherapy, ERIC.

KASAPOĞLU, A.: 2004

“Kur’ân’da Kıssa Terapisi: Hz. Peygamberin Kıssalardan Terapi Amaçlı Yardım Alması”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: VIII/2, s.69-80.

KAYA, M.: 2005

İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri, İstanbul, Klasik Yay.

KAYA, F.: 2016

“Mâverdi”, M. Köylü ve A. Koç (ed.), **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, ss. 218-255, İstanbul, Rağbet Yay.

KILIÇ, E.: 2010

Kur’ân Okumanın Ergenlik Dönemi Bireyler Üzerindeki Etkileri (Sakarya ve İzmit Kur’ân Kursları Örneği), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KOÇ, T.: 1998

Din Dili, İstanbul, İz Yayıncılık

KOÇ, A.: 2016

“İhvân-ı Safâ”, M.Köylü ve A. Koç (ed.), **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, (s.91-124), İstanbul Rağbet Yay.

KÖYLÜ, M.:2014

“Ruh Sağlığı ve Din Eğitimi”, **Din Eğitiminde Çağdaş Konular**, ed. Mustafa Köylü, İstanbul, DEM, ss.291-315.

Kuran’ı Kerim Türkçe Meali

Diyaret İşleri Başkanlığı
<https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meali-2/fatiha-suresi-1/ayet-1/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1>

- Kuran Meali Diyanet Vakfı
<https://kuran.diyamet.gov.tr/mushaf/kuran-meali-2/fatiha-suresi-1/ayet-1/diyamet-vakfi-meali-4>
- KURIAN, G. T.,
LAMPOR, M. A.: 2015 **Encyclopedia of Christian Education**, 3.cilt, Rowman ve Littlefield Publishers, Lanham.
- KURT, T.: 2018 **Bibliyoterapi Yönteminin Üstün Zekalı Ve Yetenekli Çocukların Empati Düzeyine Etkisi**, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KUTLUER, İ.: 1998 "Hikmet", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.17, s. 503.
- KUTLUER, İ.: 2018 "İnsan", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Ankara, TDV Yayınları, c.22, s. 320.
- KUTSAL KİTAP: 2003 Yeni Çeviri, İstanbul, Kitab-ı Mukaddes Şirketi.
- LACHMANN, R.: 2014 History of Religious Education Until the Beginning of The 20th Century-Didactical Highlights, Adam vd. (Ed.), in **Basics of Religious Education**, (ss.45-62), Göttingen, V & R Unipress
- LANDAU, J.M.: 2003 "Küttâb", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Ankara, TDV Yayınları, c.27, s. 3-4.
- LEANA TAŞÇILAR, M. Z.: 2012 "Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin De Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi," **Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi**, Cilt 2, Sayı 2, 118-136.
- LENKOWSKY, R. S.: 1987 **Bibliotherapy: A Review and Analysis of the Literature**, Vol.21, Issue:2, pp(s): 123-132.
- LEWIS, K. M.,
AMATYA, K.,
COFFMAN, M. F.,
OLLENDICK, T. H.: 2015 "Treating Nighttime Fears in Young Children with Bibliotherapy: Evaluating Anxiety Symptoms And Monitoring Behavior Change", **Journal of Anxiety Disorders**, 30, s.103-112.
- LINDEMAN, B.,
KLING, M.: 1968 "Bibliotherapy: Definitions, Uses and Studies," **Journal of School Psychology**, 7: 36-41.

- MAICH, K.,
KEAN, S.: 2004 "Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for Social Emotional Intervention in the Inclusive Classroom". **TEACHING Exceptional Children Plus**. Volume 1, Issue 2.
- MALCHIODI, C. A.: 2008 **Creative Interventions with Traumatized Children**, Guilford Press.
- MANGUEL, A.: 2013 **Geceleyin Kütüphane**, çev. Dilek Şendil, İstanbul, YKY.
- MARKOVIĆ, S.: 2012 Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion, Slobodan Marković, *Iperception*. 2012; 3(1): 1–17. Published online 2012 Jan 12.
- MARRS, R. W.: 1995 "A Meta Analysis of Bibliotherapy Studies", **American Journal of Community Psychology**, Vol. 23, No.6.
- MCCULLISS, D.: 2012 "Bibliotherapy: Historical and research perspectives," **Journal of Poetry Therapy**, 25:1, 23-38.
- MCCULLISS, D.,
CHAMBERLAIN, D.: 2013 "Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research," **Journal of Poetry Therapy**, 26:1, 13-40.
- MCKINNEY, F.: 1977 "Exploration in Bibliotherapy," **In the Field**, ss: 550-552.
- MERCURIO, M. L.,
MCNAMEE, A.: 2006 "Healing Words, Healing Hearts: Using Children's Literature to Cope with the Loss of a Pet", **Childhood Education**, 82:3, 153-160.
- MERİÇ, C.:1992 **Bu Ülke**, İstanbul, İletişim Yayınları.
- MEVLÂNA, C.R.: 2008 **Mesnevi**, çev. Derya Örs ve Hicabi Kırlangıç, Konya, Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- MEYDAN, H: 2015 **Din Eğitiminde Manevi Boyut**, İstanbul, DEM.
- MITCHELL-KAMALIE L. (2002) **The Application of Bibliotherapy with Primary School Children Living in a Violent Society**, Bellville: University of the Western Cape

- MONROE, M. E.,
RUBIN, R.: 1974 "Bibliotherapy: Trends in the United States". (Paper presented at the General Council Meeting of the International Federation of Library Association, Washington, D.C., November.)
- MONTGOMERY, P.,
MAUNDERS, K.: 2015 "The Effectiveness of Creative Bibliotherapy for Internalizing, Externalizing, and Prosocial Behaviors in Children: a Systematic Review", **Children and Youth Services Review**, 55, 37–47.
- MORAN, B.: 1994 **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İstanbul, Cem Yayınevi.
- MORAWSKI, C. M.: 1997 "A Role for Bibliotherapy in Teacher Education", **Reading Horizons**, Volume 37, Issue 3, Article 6, ss. 243- 259.
- MORRISON, W.F.,
RUDE, H.A.: 2002 "Beyond Textbooks: A Rationale for a More Inclusive Use of Literature in Preservice Special Education Teacher Programs", **Teacher Education and Special Education**, Volume 25, No.2, 114-123.
- MÖLLER, R.: 2016 "Sozialisationsbegleitender Religionsunterricht. **Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon**". URL: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100123
- MULLINS, J. B.: 1974 "Bibliotherapy for People in Quandaries", Paper presented at the **Annual Meeting of the American Psychological Association** (82nd, New Orleans, Louisiana, August 30-September 3, 1974)
- MUNZEL, F. (1997) **Bibliotherapie und religiöses Lernen. Ein interdisziplinärer Beitrag zur "Theologie des Lesens" und zur Innovation des Religionsunterrichts**. Münster: LIT Verlag
- NAMLI, A.: 2017 "Kur'ân'a Göre Peygamberleri İnkâr Sebepleri", **İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Bahar 2017/8(1) 169-197.
- NARANG, H. L.: 1975 **Bibliotherapy: A Brief Review**. (Report No. CS 00Z 092). Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. (ERIC Document

Reproduction Service No. ED 110 940)

- : 2018 **National Geographic Türkiye**, Mart: 203
- NICHANI, A.S.: 2016 "The Art and Science of Bibliotherapy...Bibliology...Bibliography???", **Indian Soc Periodontol** 20:1.
- : 2017 **Nihayet Dergisi**, Ağustos:32
- ODYAKMAZ, N.: 2005 **Medya Ekolojisi**. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- OLSEN, H. D.: 1975 "Bibliotherapy to Help Children Solve Problems", **The Elementary School Journal**, vol. 75, No.7 :422-429.
- OTT, J. J.: 1989 "Bibliotherapy as a Challenging Condition to the Sentence of Juvenile Probation", **Juveniler and Family Court Journal**, pp. 63-67.
- OUZTS, D. T.: 1991 "The Emergence of Bibliotherapy as a Discipline," **Reading Horizons**, Volume 31, Issue 3, pp.199-206.
- ÖNCÜ, H.: 2012 "Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması". **TSA**, 16 (1),147-170.
- ÖNER, U.: 1987 "Bibliyoterapi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 20, 143-149.
- ÖNER, U.: 2007 "Bibliyoterapi," **Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences**, Sayı:7, s.133-150
- ÖNER, U.,
YEŞİLYAPRAK, B.: 2006 "Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma". **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi), Yayın No: 203, s: 559-565.
- 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 İncelenmesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÖZDENÖREN, R.: 2017

Edebiyat ve Hayat, İz Yayıncılık.

ÖZDOĞAN, Ö.: 2000

“İnsan Kutsal Kitap İlişkisi”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. 41, Ankara, ss. 293-308.

PAPAROUSSI, M.,
ANDREOU, E.,
GKOUNI, V.: 2011

“Approaching Children’s Fears Through Bibliotherapy: A Classroom-based intervention”
Best Practices in Human Services: A Global Perspective, Edited by: Janet Hagen.

PARDECK, J. T.,
PARDECK, J. A.: 1984

“Treating Abused Children through Bibliotherapy”,
Early Child Development and Care, 16:3-4, 195-203.

PARDECK, J. T.,
PARDECK, J. A.: 1986

“Using Bibliotherapy to Help Children Adjust to Changing Role Models”,
Early Child Development and Care, 25:4, 279-289.

PARDECK, J. T.,
PARDECK, J. A.: 1989a

“Bibliotherapy: A Tool for Helping Preschool Children Deal With Developmental Change Related To Family Relationships”,
Early Child Development And Care, 47:1, 107-129.

PARDECK, J. T.,
PARDECK, J. A.: 1989b

“Helping Children Adjust to Adoption through the Bibliotherapeutic Approach”,
Early Child Development and Care, 44:1, 31-37

PARDECK, J. T.: 1993

“Literature and Adoptive Children with Disabilities”,
Early Child Development and Care, 91:1, 33-39,

PARDECK, J. T.: 1995

“Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children”,
Early Child Development and Care, 110:1, 83-88

PARDECK, J. T.,
MARKWARD, M. J.: 1995

“Bibliotherapy: Using Books to Help Children Deal with Problems”,
Early Child Development and Care, 106:1, 75-90

- PARDECK, J. A.: 2014 **Using Books in Clinical Social Work Practice: A Guide to Bibliotherapy**, Routledge.
- PEHRSSON, D.,
MCMILLEN, P. S.: 2005 "A Bibliotherapy Evaluation Tool: Grounding Counselors in the Therapeutic Use of Literature", **The Arts in Psychotherapy**, 32(1), 47-59.
- PEHRSSON, D.,
MCMILLEN, P. S.: 2006 D., "Competent bibliotherapy: Preparing Counselors To Use Literature with Culturally Diverse Clients." **Vistas American Counseling Association**.
- PEHRSSON, D.,
MCMILLEN, P. S.: 2007 "Bibliotherapy: Overview and implications for counselors (ACAPCD-02)". **Vistas American Counseling Association**.
- PIERCY, B. A.: 1996 "A Content Analysis and Historical Comparison Of Bibliotherapy Research", Master's Research Paper, Kent State University.
- PLATON: 2013 **Diyaloglar**, Teoman Aktürel (çev.), Remzi Kitabevi.
- PRATER, M. A.,
DYCHES, T. T.,
JOHNSTUN, M.: 2006 "Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature", **Intervention School and Clinic**, Vol. 42, No. 1, pp. 14–24.
- ROBINSON, N.: 1996 The Dynamics of The Qur'anic Discourse in **Discovering the Qur'an**, London: SCM Press, 224-255
- ROTHGANGEL, M.:2014 Conceptions of Religious Education and Didactical Structures, Adam vd. (Ed.), in **Basics of Religious Education**, (s.63-80), Göttingen, V & R Unipress
- ROZALSKI, M.,
STEWART, A.,
MILLER, J.: 2010 "Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges", **Kappa Delta Pi Record**, 47:1, 33-37.
- RUBIN, R. J.: 1979 "Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s," **Library Trends**, 239-252.
- RYCIK, M. T.: 2006 "9/11 to the Iraq War: Using Books to Help Children Understand Troubled Times", **Childhood Education**, 82:3, 145-152.

- Es-SÂBÛNÎ, M.A.: 2016 Safvetü't Tefâsîr, Tefsirlerin Özü, S.Gümüş, N.Yılmaz (tercüme ve tahrir), İstanbul, Ensar Neşriyat.
- SAFA, P.: 2016 **Osmanlıca Türkçe Uydurmaca: Objektif 1**, Ötüken.
- SALAMUN, K.: 2006 "Karl Jaspers' Conceptions of the Meaning of Life", **Existenz**, Vol.1, Nos 1-2, Fall 2006, pp.1-8
- SAYAR, K.: 2017 **Hüzün Hastalığı**, İstanbul, Kapı Yayınları
- SAYAR, K.: 2014 **Herşeyin Bir Anlamı Var**, İstanbul, Kapı Yayınları
- SENBİR, H.: 2004 "Z 'Son İnsan' mı?: Z Kuşağı ve Sonrasına Dair Düşünceler", "**O**" **Kitaplar**, İstanbul.
- SCHRANK, F. A., DENNIS, W. E.: 1981 "Bibliotherapy As a Counseling Adjunct: Research Findings". **Personnel and Guidance Journal**, 60 (November): 143-47.
- SCHREUR, G.: 2006 "Using Bibliotherapy with Suspended Students", **Reclaimin Children and Youth**, 15:2, pp.106- 111.
- SCHULTHEIS, S. M.: 1970 Building a Better Self-Concept Through Story Book Guidance, 1970, ERIC, Paper presented at the Language Arts and Reading Conference, Ball State University, June 22-23
- SEMERCİ, Ü.: 2018 **Mesnevi ve Bibliyoterapi**, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SHECHTMAN, Z.: 1999 "Bibliotherapy: An Indirect Approach to Treatment of Childhood Aggression", **Child Psychiatry and Human Development**, Vol. 30 (1). Pp.39-53
- SHECHTMAN, Z.: 2006 "The Contribution Of Bibliotherapy To The Counseling Of Agressive Boys", **Psychotherapy Research**, 16(5): 645- 651.
- SHECHTMAN, Z.: 2009 "Bibliotherapy as a Method of Treatment, Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy," **The Springer Series on Human Exceptionality**.

- SCHRÖDER, H.: 2015 "Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt", Walter de Gruyter GmbH & Co KG
- SİNANOĞLU, M.: 2000 "İman", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.22, s. 212.
- SRIDHAR, D.,
VAUGHN, S.: 2000 "Bibliotherapy for All: Enhancing Reading Comprehension, Self-Concept, and Behavior", **Teaching Exceptional Children**, Vol.33, No.2, pp.74-82.
- STEWART, P. E.,
AMES, G. P.: 2014 "Using Culturally Affirming, Thematically Appropriate Bibliotherapy to Cope with Trauma", **Journ Child Adol Trauma**, 7:227–236.
- SUYÛTİ: 1983 **Ed-Dürerü'l-Müntesire Fi'l-Ehâdîsi'l-Müştehire**, 1.Baskı, Câmîatu'l-Meliki Suûd, Thk. Muhammed B. Lutfî Es-Sabbâğ., Riyad: Câmîatü'l-Melik Suud
- ŞAHİN, C. (ed.): 2018 **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara, Pegem Akademi.
- ŞANLI, Ö., TAN, Ç.: 2017 "Öğretmenlerin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:16 Sayı:61, s.385-396.
- ŞANVER, M.: 2004 **Kur'ân'da Tebliğ ve Eğitim Psikolojisi**, İstanbul, Pınar Yayınları.
- ŞENTÛRK, R.: 2000 "İnsan Hakları", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul, TDV Yayınları, c.22, s.327-330.
- ŞİRAZİ, S.: 2008 **Bostan ve Gülistan**, haz. Osman Koca, Beyan.
- Et-TABERÂNİ.: 1987 **Kitâbu'd-Dua**, Dâru'l- Beşâir el-İslâmiyye, Beyrut, Lübnan, 1.Baskı, Tahkik Ve Tahric: Muhammed Said Bin Muhammed Hasen el-Buhâri, el-Mucelled es-Sani.
- TARHAN, N.: 2012 **Mesnevi Terapi**, İstanbul, Timaş Yay.

- TARHAN, N.: 2013 **Yunus Terapi**, İstanbul, Timaş Yay.
- ET-TABERÎ.: 1982 **Tarih-i Taberi Tercemesi**, Konya, Can Kitabevi.
- TENÛHÎ.: 1978 **Kitâbu el-Ferec ba'de ş-şidde**, Tahkîk: 'Abbud al-Shalji, Beyrut, Dâr al-Sâdir.
- TETİK, H.: 2016 Zernûci, **Klasik İslam Eğitimcileri** içinde, M. Köylü ve A. Koç (Ed.), ss. 309-336, İstanbul: Rağbet Yay.,
- THOMAS, V.: 1967 "The Power of the Book," **The English Teacher**. Cilt. 7, sayı 2, s.21-24.
- TILLMAN, C.: 1984 "Bibliotherapy for adolescents: An annotated research review". **Journal of Reading**, 27, 713-19.
- TOPALOĞLU, B.: 1995 "Esmâ-i Hüsnâ", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.11, s. 404.
- TOPALOĞLU, B.: 1997 "Hamd", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları c.15, s.442.
- TOPÇU, N.: 2017 **Türkiye'nin Maarif Davası**, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- TOSUN, C.: 2014 **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, Ankara, Pegem Akademi.
- TURAN, L.: 2005 "Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemlerini Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma", **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 0 (12), 124-135.
- TURNER, N. D.: 2013 "Bibliotherapy and Autism Spectrum Disorder: Making Inclusion Work", **Electronic Journal for Inclusive Education**, 3 (1).
- TÜRKYILMAZ, M.: 2013 "The Effect of Juvenile Fiction on the Reading Skills of Junior High School Students", **Reading Improvement**, V.50, N.3, s. 135-143.
- TYSON, R.: 1948 "The Validation of Mental Hygiene Literature," **Clinical Notes**, Hunter College, pp: 304-306

- UÇAR, Ö.: 1996 **Orta Öğretim Rehberlik Hizmetlerinde Edebiyat Eserlerinden Yararlanma**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ULUDAĞ, S.: 2007 “Nur”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları c.33, s.244.
- ULUDAĞ, S.: 2011 “Tasfiye”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.40, s. 127.
- ULUKÜTÜK, M.: 2011 Hermeneutik Yaklaşım ve Eğitim, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, S.140, ss. 33-39.
- USTA, M.: 1995 **Divan-ı Kebir’de Mevlana’nın Eğitim Görüşü**, İstanbul: MÜİFV Yay.
- VENIA, K. C.: 2013 **Finding Release Through Reading: A Content Analysis of Bibliotherapeutic Literature Appropriate For Verbally Abused, Early Readers**, Thesis, Graduate College of Bowling Green State University.
- VIRGINA, t.y. <https://news.library.virginia.edu/files/2015/09/WHAOAB.jpg>
- WADE, C.,
TAVRIS, C.: 2004 **Invitation to Psychology**, New Jersey, Pearson.
- WANG, C.,
COUCH, L.,
RODRIGUEZ, G. R.,
LEE, C.: 2015 “The Bullying Literature Project: Using Children’s Literature to Promote Prosocial Behavior and Social-Emotional Outcomes Among Elementary School Students”, **Contemporary School Psychology**,19:320-329.
- WARBURTON, N.: 2017 **Felsefenin Kısa Tarihi**, İstanbul, Alfa.
- WENSINCK, A.J.
MENSING, J.P.
BRUGMAN, J.: 1988 el-Mu’cemü’l-müfehres li-elfazi’l-hadisi’n-nebevi, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- WHIPPLE, C.: 1968 “Remedial Atitudinal Therapy in the Reformatory

- Clasroom”, [Washington, D.C.] **Clearinghouse**, p.11.
- YALÇINKAYA, Ş.: 2007 “Yol Metaforu ve Klâsik Türk Edebiyatında Arayış Yolculukları”, **Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, C.13, sayı 1, Ocak, 2007, ss.251-260
- YALOM, I.: 2002 **Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği**, İstanbul, Kabalıcı.
- YAŞAROĞLU, K.: 2000 “İnşirâh Sûresi” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.22, s. 345.
- YAVUZ, Y. Ş.: 2001 “Kader”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.24, s. 58.
- YERİNDE, A.: 2010 “Şifa”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, İstanbul, TDV Yayınları, c.39, s. 129.
- YEŞİLYAPRAK, B.: 2009 “Bibliyoterapi: Okuma İle Sağaltım”, **Eğitim Sen Ankara Şubeleri Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu**, s. 122-132.
- YILMAZ, B.: 2002 **Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, M.: 2014 “Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi,” **Türk Kütüphaneciliği**, 28:2, s. 169-181.
- YILMAZ, M.: 2015 **Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi**, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- YONAR, G.: 2011 **Türk Edebiyatında Fantastiğin Kökenleri**, İstanbul: Ötüken.
- YÖNDEM, Z.D., TAYLI, A.:2011 **Eğitim Psikolojisi**, ed. Alim Kaya, Pegem Akademi, Ankara, ss. 73-118
- ZERNÛCİ, B.: 2003: **Ta’lim’ül Müteallim**, Tercüme ve şerh: Vehbi yavuz,

İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.

