

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI/YETENEKLİ  
ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE  
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HÜSEYİN TAŞ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

**EYLÜL 2019**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI/YETENEKLİ**  
**ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE**  
**PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**HÜSEYİN TAŞ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

**EYLÜL 2019**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza  
Hüseyin TAŞ

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi” başlıklı bu doktora tezi; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ.....(İmza)


Üye Prof. Dr. Tuncay AYAS.....(İmza)

Üye Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK.....(İmza)

Üye Doç. Dr. Alpaslan OKUR.....(İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR.....(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.  
18/09/2019

  
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN  
Enstitü Müdürü

**Hayat arkadaşım, canım eşim Ayşe'me  
Biricik evlatlarım Yağmur, Emir ve Miray'ım**



## ÖN SÖZ

Her insanın yaşamına etki eden onda iz bırakan birtakım kitaplar ve o kitapların karakterleri vardır. Çoğu zaman bizler kitapların iç dünyasına daldığımızda kendi yaşamlarımıza uyan yanları görmenin yanında o ana kadar hiç deneyimleyemediğimiz farklı hayatların içerisinde olma şansını da yakalarız. Hayatım boyunca kitaplarla olan bağım ve uzun yıllardır çalışma alanım olan özel çocuklar olarak nitelendirdiğim üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerim beni onların okuma becerileri ile ilgili yeni arayışlara itti. Bu arayış beni “bibliyoterapi” kavramı ile tanıştırdı. Alan yazındaki bu konuyla ilgili sınırlı düzeyde çalışmanın olması bu konunun mutlaka çalışılması gerekliliğini doğurdu. Uzun ve yorucu bir araştırma sürecinin sonunda alan için fayda sağlayacağını düşündüğüm bu çalışma ortaya çıktı.

Tezi yazım süreçleri için, “uzun mesafe koşucusunun yalnızlığı” analojisi kurulur çoğu zaman ancak ben doktora tez çalışmam süresince, içten bir teşekkürle layık birçok kişinin desteğini gördüm. Öncelikle gösterdiği rehberlik, sınırsız anlayış ve her türlü destek için, danışmanım Doç. Dr. Alpaslan OKUR’a; çalışmaya katkıları için, Tez İzleme Komitesi hocalarım, Prof. Dr. Tuncay AYAS’a ve Dr.Öğretim Üyesi Mehmet ÖZDEMİR’e; çalışma ile ilgili ortaya koyduğu yapıcı eleştiriler için Doç.Dr. Ergün ÖZTÜRK ve Prof.Dr. İsmail GÜLEÇ hocalarıma; öneri ve destekleriyle beni yalnız bırakmayan çalışma arkadaşlarım ve meslektaşlarıma, hayatımın her anında yanımda olan aileme ve çok sevgili eşim Ayşe ile canımdan çok sevdiğim çocuklarım Yağmur Ahsen, Emir Efe ve Miray’ıma çok teşekkür ederim.

## ÖZET

# BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI/YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Taş, Hüseyin

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Eylül, 2019. xv+146 sayfa

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğinin her yönüyle tanıtılması ve üstün zekâlı/yetenekli bireylerin özelliklerini göz önünde bulundurarak seçilecek çocuk edebiyatı metinlerinin bu yöntem ile bir modele dönüştürülmesi ve bu modelin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırma 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Bilsen’de eğitim gören 6.sınıf düzeyindeki 12 üstün zekâlı/yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışmada bu çalışma içerisinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Okumaya yönelik tutum ölçeği” ile (Sezgin, 2011) tarafından geliştirilen “Problem çözme becerisi değerlendirme ölçeği” araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacının etkinlik boyunca kaleme aldığı gözlem notları ve öğrencilerin tuttuğu günlükler veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yönteminin yanında nicel sonuçları destekleme, açıklama ve yeniden yorumlamak amacıyla nitel verilerden de yararlanılmış nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda çalışmada tek analiz grubu yer aldığı için ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel model kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda uygulanan model ile üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve problem çözme beceri düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Bibliyoterapi sadece terapi amacıyla kullanılmaz. Bu tekniğin önleyici etkisinin de oldukça yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özellikle okullar bazında sınıf içinde öğretmenlere uygulamalı bir şekilde verilecek bir eğitim ile bu tekniğin önleyici olarak öğretmenler tarafından kullanılması yararlı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Bibliyoterapi, Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrenciler, Okuma Yönelik Tutum.



## **ABSTRACT**

### **EFFECT OF BIBLIOTHERAPEUTIC APPROACH ATTITUDE TOWARDS READING AND ON PROBLEM-SOLVING SKILLS OF GIFTED/TALENTED STUDENTS**

Taş, Hüseyin

Doctoral Dissertation, Department of Turkish and Social Sciences Instruction,

Advisor: Assoc. Dr. Alpaslan OKUR

September, 2019. xv+146 pages

The aim of this research is to introduce the bibliotherapy technique in every direction and to transform the texts of the children's literature to be selected by considering the characteristics of the gifted / talented individuals and to determine the effect of this model on the problem-solving ability with the attitudes of the gifted / talented students to read. The study was conducted with 12 gifted / talented students at the 6th grade level who were educated at Bilsem during the 2016-2017 education year.

In this study, the "Problem solving skills assessment scale" developed by the researcher (Sezgin, 2011) was used to collect data in the quantitative dimension. In the qualitative dimension of the research, observation notes taken by the researcher during the activity and logs kept by the students were used to collect data. The research has adopted a mixed method of quantitative and qualitative methods that are used qualitatively in order to support, explain and re-interpret quantitative results. As there is only one analysis group in the study of quantitative dimension of the research, pre-test-post-test semi-experimental model without control group was used.

As a result of the research, it was concluded that the attitude towards reading of the gifted / talented students changed positively and the level of problem solving skills increased.

Bibliotherapy is not only used for therapy. It is known that the preventive effect of this technique is also quite high. For this reason, it will be useful to use this technique in a practical way, especially in schools, by teachers in the classroom, and to use this technique by the teachers as a preventive.

**Keywords:** Bibliotherapy, Gifted / Talented Students, Attitude Towards Reading

# İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	iv
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	v
ÖN SÖZ .....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER .....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.2 ALT AMAÇLAR.....	6
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4 SINIRLILIKLAR.....	7
1.5 TANIMLAR .....	7
1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR.....	8
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE .....	9
2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	9
2.1.1 Bibliyoterapi .....	9
2.1.2 Bibliyoterapinin Amaçları .....	11
2.1.3 Bibliyoterapinin Yararları.....	13
2.1.4 Bibliyoterapi Çeşitleri.....	14
2.1.5 Bibliyoterapi Süreci .....	16
2.1.6 Zekâ ve Yetenek .....	21

2.1.7 Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrenciler .....	25
2.1.8 Üstün Yetenekliler ve Bibliyoterapi .....	30
2.1.9 Problem Çözme Becerisi .....	32
2.1.10 Okuma Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum .....	35
2.1.11 İlgili Araştırmalar .....	39
BÖLÜM III .....	45
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	45
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ .....	45
3.2 ÇALIŞMA GRUBU (AMAÇLI ÖRNEKLEME YOLUYLA) .....	46
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	47
3.3.1 Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci .....	47
3.3.1.1 Çalışma Grubu .....	48
3.3.1.2 Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliği.....	48
3.3.1.3 Faktör Analizi Süreci (Yapı Geçerliği) .....	49
3.3.1.5 Güvenirlik Süreci .....	50
3.3.1.6 Puanların Değerlendirilmesi.....	51
3.3.2 Problem Çözme Becerisi Ölçeği.....	51
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	52
3.4.1 Uygulama Süreci .....	52
3.5 VERİLERİN ANALİZİ .....	68
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR .....	69
3.6 OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	69
3.7 PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	73
3.8 ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	78
3.8.1 Uygulamaların Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı .....	78

3.8.2 Uygulamaların Öğrencilerin Davranışsal Gelişimi ile Problem Çözme Becerisine Katkısı .....	81
3.9 ARAŞTIRMACININ GÜNLÜK NOTLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	84
BÖLÜM IV .....	87
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	87
4.1 SONUÇLAR .....	87
4.2 ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	109
EK-1. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ .....	109
EK-2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ BELİRLEME ÖLÇME ARACI .....	110
EK-3. BİBLİYOTERAPİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ.....	117
EK-4. ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI .....	142
EK-5. AİLE ONAM FORMU .....	145
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	146

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deseni .....	46
Tablo 2. Kitap Seçim Kriterleri.....	54
Tablo 3. Özdeşim Kurma Soruları .....	56
Tablo 4. Katarsis (Arınma) Soruları.....	60
Tablo 5. İçgörü ve Genelleştirme Soruları.....	64
Tablo 7. Okuma Tutum Ölçeği Son Test Betimsel İstatistiği .....	70
Tablo 8. Okuma Tutum Ölçeği Öntest - Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları ....	73
Tablo 9. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Ön Test Betimsel İstatistiği.....	74
Tablo 10. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Son Test Betimsel İstatistiği.....	75
Tablo 11. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Öntest - Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	77
Tablo 12. Araştırmacının Günlük Notlarında Öne Çıkan Anahtar Kavramlar .....	84

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maddelerin Faktörleri Açıklama Oranları ve Hata Varyansları .....	50
Şekil 2. Etkinlik: Venn Şeması Oluşturma .....	57
Şekil 3. Etkinlik: Ana Kahraman ve Diğer Kahramanlar İle İlgili Venn Şeması Oluşturma.....	58
Şekil 5. Etkinlik: Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı Etkinliği .....	61
Şekil 6. Etkinlik: Kavramlar Üzerine Düşünme Etkinliği .....	62
Şekil 7. Etkinlik: Alegori Oyunu Etkinliği (Ben Olsam... ).....	63
Şekil 8. Etkinlik: “ALFABESTAN” Ülkesini Kurtarıyorum Etkinliği .....	65
Şekil 9. Kendi İsmiyle İlgili Hikaye Yazma Etkinliği .....	66
Şekil 10. Koca Ağaç ile Paylaşımlarım Etkinliği .....	67

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim ve öğrenme sürecine hayata geldiği ilk andan itibaren başlayan insan, yaşamının her evresinde bir şeyler öğrenmektedir. İnsan yaşamındaki en önemli deneyimlerden birisi okuma yazmanın öğrenildiği dönemdir. Çünkü insan, okuma ve yazma becerisi ile birlikte dışa bağımlı öğrenmeden; artık kendi istekleri doğrultusunda yeni şeyler öğrenebilme becerisini elde eder. Kitaplar yoluyla kendinden önce yaşananları öğrenir; bu yolla insanı tanıyarak, yaşam ve gerçekler ile ilgili yeni değerler geliştirmeye başlar.

Çocuğa göre kitap, bünyesinde çizgi, resim, renk öğelerini barındıran ve yaratıcı anlatım yollarının kullanılmasıyla oluşturulan bir görüntüler dünyasıdır. Denilebilir ki, bu canlı dünyada çocuk, birçok bireyi ve eserdeki kahramanların sahip olduğu kişilik özelliklerini, çevresindekilerle kurdukları tüm iletişim ve ilişkileri tanır, bilmeye başlar. Bu, onun için, dolaylı yoldan kazandığı bir yaşam deneyimidir (Öner, 2007:133).

Elde edilen bu yaşam deneyimi çocuk için geleceğe güven ile bakabilmenin ve aynı zamanda kendi kişisel özelliklerini oluşturabilmenin ilk aşamasıdır. Çocuğun yaşadığı bu deneyim ve hayat tecrübesi bütün olarak ele alındığında karşımıza edebiyat kavramı çıkar.

Edebiyat his ve fikirlerin dillendirildiği, kabul görmeyen ve bayağı kabul edilen durumları barındırmayan, edebî ve sanatsal bir değeri bünyesinde yer edindiren sözlü ve yazılı ürünlerin tamamıdır. His ve düşüncelerin dile getirilme aracı olan çocuk edebiyatı ise, bireyin zevkleri ile birlikte hayal dünyasına da hitap eden ve bu yolla bireylerin gelişimlerine katkı sağlamaya çalışan bir ürünler bütünüdür (Uçan, 2006: 76).



Edebiyatın bu tanımı bize edebi ürünler yoluyla bireyin temel zihinsel beceriler olarak ifade edilen problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi birçok beceriyi de deneyimleme şansına sahip olduğunu göstermektedir.

Edebiyat, bireyin bilişsel yönü üzerinde etkili olduğu kadar duyuşsal yönü üzerinde de etkilidir. Birey tarafından okunan eserler, insanı bir taraftan düşündürürken, bir diğer taraftan da duygulandırır. Sanatın temel alındığı ortamlarda birey, okuduğu kitaplardan esinlenme yoluyla birtakım davranımlarda bulunmaya güdülenirken, çoğu zaman da heyecanlanır, ağlar, güler ve buna benzer yoğun duygular yaşayabilir. Denilebilir ki, duygularını anlatım yolu seçmiş olur. Bu yaşanmışlık birey için duygulardan arınmayı sağlar. Edebi olarak değerlendirildiğinde kitabın sahip olduğu üstün ve anlamlı nitelik, insan psikolojisi ile ilgili hem iyileştirici hem de bireyde var olan bazı güçleri harekete geçirici bir kuvvet olarak karşımıza çıkar (Öner, 2007: 134).

Bireyin ruh dünyası gelişiminde; yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek, bireyde dil gelişimini üst düzeye çıkarmak, kendini ve diğer bireyleri anlama ve tanıma ile ilgili yol göstermek, içinde bulunulan zamanı verimli ve en güzel şekilde değerlendirmek gibi bilgi ve beceriler edebiyat vasıtasıyla gelişir.

Edebiyat içerisinde çok kısa süre önce ayrı bir dal olarak ele alınmaya başlayan çocuk edebiyatının bu noktada ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekir.

Çocuk edebiyatı, çocuk olarak kabul edilen bireylerin beden ve ruh gelişimlerine uygun, çocukların hayal dünyasına hitap eden, çirkinlikten ve bayağılıktan uzak, çocuğun dinleme ve okumayı kapsayan anlama, kavrama ve yorumlayarak düşünebilmesine imkân tanıyan; çocuğun eğitim sürecinde eğlendiği sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır (Şimşek, 2005: 78).

Çocuk edebiyatı eserlerinin niteliklerinin temel alındığı bu tanımın yanında bu edebiyatın çocuk üzerinde ortaya çıkardığı değişim ve faydaların da dikkate alındığı tanımlarla karşılaşmak mümkündür.

Çocuk edebiyatı hayatın ilk çocukluk evresinden başlayıp ergenlik sürecini de içerisine alan, bireyin dil gelişimi ve anlayabilme seviyelerini dikkate alarak, çocuğun his ve fikir dünyasını edebi değeri olan ürünlerle zenginleştiren ve çocuğun beğeni düzeyini yükselten ürünlerin bütünüdür (Sever, 2012: 17).

Çocuk Edebiyatı'nın amacı; çocuğa yaşamı tanıtmının yanında onu bilgilendirme ve eğlendirmedir. Çocuk edebiyatı çocuğu hayatı ve yakın çevresini tanımaya yöneltirken çocuğun yaratıcılığın ön planda olduğu etkinlikler yapabilmesi için ihtiyaç duyulan altyapıyı meydana getirir. Bu alanda yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde çocuk edebiyatının en dikkate alınması gereken özelliği ise çocuğun dil gelişimine yardımcı olmasıdır.

Wolfe'a (2005) göre çocuk edebiyatı örneklerini dinleyerek yetişen çocuklar hem akranlarına nazaran dil gelişimi konusunda daha iyi olmakta bunun yanında daha ağır başlı ve olgun davranışlar ortaya koymakta, bu olumlu nitelikler de çocukların özgüvenlerini artırmaktadır.

Bir edebi eserin yukarıda ifade edilen kazanımları bireye elde etme şansı sunması eğitim bilimleri alanında yapılan tüm çalışmalarda bu hususun dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Collie ve Slater'e (1987) göre ise edebi eserler çocuğun akademik olarak gelişimine katkıda bulunduğu gibi aynı zamanda çocukta eleştirel düşünce becerisinin gelişimine katkı sağlar. Çocuk edebiyatı metinleri çocukların dil öğrenme motivasyonlarını artırmakta ve aynı zamanda dil öğrenimi için anlamlı bir ortam yaratmaktadır (akt. Ghosn, 1998).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin bireyin gelişiminde etkin olduğu bu beceri alanlarından sonra, çocuk için en iyi kitabı seçmenin de önemli olduğunu dile getirmek gerekir. Çocuğun yaşına uygun ve onun anlama yeteneği doğrultusundaki kitapların bireye tavsiyesi çocukların kitap okuma oranlarını artıran en önemli etkendir. Şunu mutlaka dikkate almak gerekir ki, her yaş grubundaki çocukların kendilerine has özellikleri vardır ve şu da iddia edilebilir ki bu özellikler kız ve erkek çocuklar arasında dahi farklılıklar göstermektedir (Celkan, 2006: 615).

Bireyler arasındaki bu farklılıkları dikkate alan bir araştırmacı, çocuk edebiyatı yazarı, yayınevi sahibi kitaplara farklı bir bakış açısı ile bakabilmelidir. Bu bakış açısı kitaplardan üst düzeyde fayda sağlama konusunda çok daha yararlı olacaktır.

Bir yandan bireyin kendisini tanımasına yardımcı olan kitaplar, diğer taraftan da yazar tarafından kurgulanmış problem çözme becerisini geliştirici çeşitli yollarla, asla bilinmeyen, asla düşünülemeyen çözüm tekniklerinin öğrenilmesini ve

tanınmasını sağlar. Evrene, aynı zamanda diğer bireylerin bakış açısıyla bakabilme yetisini kazanarak, birbirinden farklılık arz eden duyguların kendi içinde benzersiz şekillerde yaşanabileceğinin farkına varıp bu gerçeğe, tanıklık eder. Olaylara ve yaşantılara diğer bireylerden farklı açılardan bakabilmek, bireyi, kalıplaşmış katı kurallar içerisine kapanıp kalmaktan kurtarır ve onun iyileşme sürecine, gelişimine de fayda sağlar (Öner, 2007: 135).

Kitapların insan yaşamındaki bu etkisi ana dili derslerinin diğer disiplinlerle özellikle de psikoloji bilimi ile birlikteliğini zorunlu kılmaktadır. Bibliyoterapi psikoloji biliminin bir konusu olduğu halde özellikle Türkçe eğitimi alanında çocuk edebiyatı ürünlerinin bireylerle buluşturulması sürecinde dikkate alınabilecek bir konudur.

Birçok kişi tarafından karmaşık ve üst düzey bir çaba gerektirdiği düşünülen ‘Bibliyoterapi’ aslında çok ama çok sade bir süreci içeren bir tekniktir. Bibliyoterapideki terapi sözcüğü bu yöntemin sadece ve sadece psikoloji alanıyla ilgili özellikle klinik alanda kullanılan bir yöntem olduğunu düşündürmemelidir. Bibliyoterapide yapılan özetle doğru zamanda, doğru kişiyi, kendisi için doğru olan kitap ile buluşturmak ve bu yolla onun rahatlamasına yardımcı olabilmektir (Philpot, 1997).

Doğru zamanda, doğru kişiyi, doğru kitapla buluşturmayı hedefleyen bu teknik aynı zamanda eğitimciler tarafından da rahatlıkla kullanılabilir. Eğitimciler tarafından bu tekniğin uygulama süreci mutlaka ve mutlaka bu tekniğin temel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Bibliyoterapi, edebi eserlerle bireyleri bir araya getirerek onların erken dönemlerde edebiyattan tat alabilme duygusunu yakalamalarını da sağlar. Onların edebi değeri olan kitapları seçebilme yetilerini geliştirir. Okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. Bibliyoterapi çalışmaları, yoğun etkileşime dayanır. Bu süreç içerisinde birey, birçok insanla ve durumla başedebilmeyi öğrenirken; duygu, davranış ve bilişsel yönden kendi kendisine yardımcı olarak kendini değiştirmeyi başarabilir (Öner, 2007: 143).

Böyle bir değişimi sağlayan bir tekniğin eğitim alanında göz ardı edilmesi düşünülemez. Bu aşamada belirtilen değişimi sağlama kabiliyetine sahip bu tekniğin

birey üzerinde bu derece etkili olmasını sağlayan bir takım özelliklerinden bahsetmek gerekir.

Bibliyoterapinin birey üzerinde etkili olmasının sebebi öğrencilerin kendilerine benzer özellikler gösteren eser kahramanlarıyla özdeşim kurmak olarak ifadelendirilen aynı hisleri paylaşma gibi belli duyguları ortaya çıkarması, bireyin yepyeni bakış açıları kazanması ve arkadaşları ile birlikte yetişkin insanlarla farklı ve yeni etkileşim metodları bulmasıdır. Bu şekilde bibliyoterapi, bireylere kendisi dışındaki insanların problemlerini hangi yollarla çözüme kavuşturduğunu göstermekte ve bireyi şahsi problemlerini çözme noktasında yeni metodlar bulmaya yönlendirmektedir (Bulut, 2010: 19).

Pardeck (1993)'e göre iyi bir edebiyat eserinin doğasında zaten bireylere yardım etmek ve gerçek yaşam problemleriyle baş etmek için gerekli modeller vardır. Bibliyoterapi vasıtasıyla öğrenciler anladıklarını paylaşmaya, üçüncü bir kişi aracılığıyla veya güvenli uzaktaki edebî bir karakter, çizgi film kahramanı vasıtasıyla davranışlarını yansıtmaya daha meyilli olacaklardır.

## **1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler yaşlıları ile karşılaştırdıklarında farklı gelişim özellikleri gösterir. Bu durum onların desteklenmesini ve gelişmelerinin sağlanmasını gerekli kılar. Bu gereklilik doğrultusunda, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin ilk olarak zihinsel nitelikleri gereği ortaya çıkan ihtiyaçlar giderilmeye çalışılırken diğer taraftan bu öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçları da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmanın amacı bibliyoterapi tekniğinin her yönüyle tanıtılması ve üstün zekâlı/yetenekli bireylerin özelliklerini göz önünde bulundurarak seçilecek çocuk edebiyatı metinlerinin bu yöntem ile bir modele dönüştürülmesi ve bu modelin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmektir.

## 1.2 ALT AMAÇLAR

- 1) Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin genel niteliklerini göz önünde bulundurarak seçilecek çocuk edebiyatı metinlerini belirli ölçütlere uygunluğu açısından tespit etmek.
- 2) Seçilen bu edebi ürünler ile alan yazın taraması sonucunda bibliyoterapi kullanımına uygun bir model geliştirmek.
- 3) Geliştirilen bu modelin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek.
- 4) Geliştirilen bu modelin üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek.

## 1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bibliyoterapi, okumaya ilgi duyan öğrencileri edebi eserlerle buluşturarak onların kendi iç dünyalarını anlamalarında uygulanabilecek bir yöntemdir. Öğrenci bibliyoterapi ile bireysel özellikleri ve ilgi duyduğu alanların farkına varıp güçsüz yönleriyle de barışık olma noktasında cesaret kazanır. Bu yöntem ifade edilen kazanımın yanında öğrencinin okuma becerisini de olumlu yönde etkiler.

Bibliyoterapi, okumaya erken başlama, yaşlarına göre daha çok okuma ve farklı türlerde eserler okumayı tercih etme gibi özellikler sergileyen üstün zekâlı/yetenekli bireylerin kendilerine özgü nitelikleri ile diğer bireylerden ayrılan yönlerini anlayabilmeleri ve karşlarına çıkan problemlere kendilerini eserdeki karakterlerle özdeşleştirerek, yeni ve farklı çözüm yolları oluşturabilmeleri için kullanılabilir.

Bu öğrenciler için ilgi alanlarına göre seçilecek kitapların basitçe okunmasından ziyade bu yöntem ile ele alınması bu çocuklar üzerinde daha farklı duygusal bir etki yaratacaktır. Bu nedenle üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik sergiledikleri tutum ve bibliyoterapi yönteminin gereklerine uygun kullanılacak kitapların tespitinde hangi ölçütlerin dikkate alınacağını belirlemek ve ne tür etkinliklerle bu kitapların sınıf ortamında ele alınabileceğinin tespit edilmesi önem kazanmaktadır.

Türkiye’de bibliyoterapi ve üstün zekâlılar üzerine yapılmış çalışmalar olsa da bibliyoterapi tekniğini temel alarak üstün zekâ/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumları ile problem çözme becerileri üzerine kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma, bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli çocukların okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere yapılan ilk çalışmadır. Çalışma bulgularıyla bibliyoterapi tekniği ile üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisi ile ilgili olumlu yönde bir fayda sağlanması beklenmektedir. Yine bu çalışma, üstün zekâlı/yetenekli birey ihtiyaçlarının sadece akademik ve zihinsel yönden değerlendirilemeyeceğini göstermekte ve özellikle bu bireylerin anlaşılma ihtiyacını, edebi eserin iyileştirici gücüyle sağlaması açısından da önem kazanmaktadır.

#### **1.4 SINIRLILIKLAR**

Araştırma;

- 1.Bilim ve Sanat Merkezine devam eden tanınmış üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler,
- 2.Ankara ilinde BİLSEM’e devam eden on iki öğrenci
- 3.Bibliyoterapi tekniği ile ilgili alanyazın taraması sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen uygulama metodu ve etkinliklerle sınırlıdır.

#### **1.5 TANIMLAR**

Bibliyoterapi: Bireyin yaşam içerisinde ortaya çıkan terapötik ihtiyaçları ile ilgili problemlerini çözmek ya da bireyde anlayış değişikliği meydana getirmek için edebi metinlerin yönlendirilmiş okuma yoluyla kullanımını içeren süreçtir (Riordan ve Wilson, 1989)

Okuma: Güncel Türkçe Sözlük’te (2017) “Okumak işi, Kıraat” şeklinde tanımlanmaktadır.

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Demirel, 2001: 125).

Problem Çözme Becerisi: Bir soruna çözüm üretebilmek için geçmiş yaşantılar yolu ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme becerisidir (Korkut, 2002).

Üstün Zekâ/Yetenek: Birey tarafından çeşitli beceri alanlarından herhangi birinde ortaya konulan en üst düzeydeki kapasiteyi ifade eder (Sak, 2013: 500).

Üstün Zekâlı/Yetenekli Birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder (MEB, 2015).

## 1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

%	: Yüzde
Akt.	: Akt.
BİLSEM	: Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi
KR	: Kronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Denek Sayısı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
P	: İstatistiksel Anlamlılık Düzeyi
PÇBÖA	: Problem Çözme Becerisi Ölçme Aracı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SS	: Standart Sapma
USOE	: Amerika Eğitim Ofisi

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

##### 2.1.1 Bibliyoterapi

Bireylerin ruhsal sorunlarının tedavi edilmesinde bir yöntem olarak kitapların kullanılması ilk olarak 20. yüzyılda kullanılmaya başlansa da bibliyoterapi uygulamalarının temeli, eski Yunan medeniyetine kadar uzanmaktadır. Eski Yunan medeniyetinde okuma, dinlenme ve düşünme yerleri kütüphanelerdir.

Alan yazını incelendiğinde “bibliyoterapi” kavramına yönelik farklı tanımlarla karşılaşmakta ve tüm tanımların ortak noktasında kitapların iyileştirici gücü vurgulanmaktadır.

Bibliyoterapi terim olarak karşımıza ilk Yunan dilinde çıkar. Bibliyoterapi sözcüğünde: “biblion” (kitap) ve “therapeo” (iyileşme) sözcüklerinin bir araya gelmesinden meydana gelir. Bibliyoterapinin anlam bilim olarak bakıldığında manası karşımıza kitap aracılığıyla iyileşme olarak çıkmaktadır. İlk olarak insanoğlunun kitapları potansiyel iyileştirici vasıtalar olarak düşünebileceğini Yunanlılar antik dönemde ortaya koymuştur. Yunanın antik şehirlerinden Teb’de bir kütüphane içerisinde yer alan bir yazıt levhasında *The Healing Place of the Soul* bizim dilimizdeki anlamıyla “ruhun şifa bulduğu yer” yazmaktadır (Rubin, 1978: 13).

Her ne kadar bibliyoterapi uygulamalarının temeli eski Yunan’a dayansa da edebiyatımızdaki hikâye anlatma ve yazma geleneğinin temelinde de bibliyoterapi unsurlarının olduğu görülmektedir. Zira hikâyeler, mesneviler veya daha genel olarak tahkiyeli metinler, kişilere kıssadan hisse çıkartmak, mesaj vermek amacıyla yazılan veya söylenen metinlerdir (Topuzkanamış ve Uysal, 2010: 885).



Bu ürünlerin varlığı her ne kadar bizde adı Bibliyoterapi olarak isimlendirilmese de bu bakış açısının bizim kültürümüzde yer aldığı en temel göstergesidir. Bu aşamada bibliyoterapinin aşağıdaki tanımı dikkat çekicidir.

Bibliyoterapi, bütünsel gelişimi etkilemek için kitapların kullanıldığı, okuyucuyla kişisel değerlendirme, ayarlama, gelişim, klinik yahut zihinsel sağlık amaçlarına hizmet eden edebiyat eseri arasındaki etkileşim süreci ve belirlenen eserlerin okuyucunun üzerinde zihinsel yahut fiziksel anlamda olumlu etki oluşturduğu süreçtir (Doll ve Doll, 1997: 6).

Bibliyoterapinin oluşturduğu bu olumlu etkinin yanında birey üzerinde meydana getirdiği diğer farklılıkları da dikkate almak gerekir.

Bibliyoterapi yönlendirilmiş okuma yoluyla kişisel sorunların çözümünde rehberlik etmesinin yanında kişinin benimsediği yanlış tutumları ortadan kaldırmak ve güçsüz olan motivasyonunu daha sağlam bir hale dönüştürmek için belirli danışmanlık hizmeti alan gruplara broşür, makale ve kitap okuma gibi görevlerin verilmesi şeklinde de ifade edilmektedir (McCulliss, 2012: 23; Wolberg, 1967: 578).

Biblioterapinin, kişinin psikolojik sağlamlılığına katkıda bulunacak bir yöntem olduğu da söylenebilir. Psikolojik sağlamlık kavramı latince esnek ve elastik (resilient) manalarına gelen “resilire” kökünden türemiştir. Ramirez, psikolojik sağlamlığı, fiziksel ve ruhsal hastalıkların, değişimlerin ve kötü hâllerin neticesinde iyileşme yeteneği; incindikten, gerildikten sonra kendini toparlayabilme; zor koşulların üstesinden gelerek uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlar (Öz ve Yılmaz, 2009).

Bu yöntem kişinin öncelikle bilgiye ihtiyacını ortaya koyan, ihtiyacı olan bu bilgiyi nerede ve nasıl bulabileceğini bilmesini, ulaştığı bilgileri nasıl irdeleyip ve kullanması gerektiğini, tüm bu süreçlerin sonunda belirginleşen sorunları, yaşamlarını güçleştiren bir unsur değil tam aksine kendisini geliştiren bir yapıya dönüştürebilme becerisini kazanmasıdır diye de tanımlanabilir (Yılmaz, 2014: 174).

Bibliyoterapinin ne olduğu ve insan üzerinde meydana getirdiği bu yararlılardan sonra bu tekniğin nasıl ortaya çıktığının tespiti de çok önemlidir.

Kitapların ruh hastalıklarının tedavisinde sistemli bir şekilde kullanımı ilk olarak Avrupa’da başlamıştır. İlk olarak 18. yüzyılın sonlarında tercih edilen bu teknik,

1900'lü yıllarla birlikte kütüphanelerin hemen hemen tüm ruh sağlığı hastanelerinin bir bölümü olmasına ortam hazırlamıştır (Cornett ve Cornett, 1980).

Okuma eylemi 18. yüzyılın sonlarına doğru hem Avrupa'da hem de Amerika'da akıl hastalıklarının tedavi sürecinde önemli bir yer edinmeye başlamıştır. 1900'lü yılların başında bibliyoterapi özellikle Amerika'da kütüphaneciliğin bir bölümü olarak kabul görmeye başlamıştır. Kütüphane çalışanları psikiyatrik hastaların kendilerini anlamalarına yardımcı olacak eserler aramışlardır.

Okullarda bu teknik ilk olarak 1940'lı yılların ortalarında uygulanmaya başlamıştır. Bu alandaki ilk araştırma olarak Agnes (1946) tarafından sosyal olamayan çocuklarla ilgili yapılmıştır. Shrodes'in 1950'de yayımladığı tezi bu alandaki en önemli eserdir. Shrodesi tezinde psikodinamik model ile edebiyatın yaratıcılık yönünü birlikte kullanarak okuyucudan en orijinal yanıtları almayı hedeflemiştir. Yıllar boyunca birçok psikiyatrist tarafından bu teknik hastanın iyileşme sürecinde katalizör olarak etkileşimli bir terapi tekniği olarak kullanılmıştır (McCulliss, 2012).

Lazarsfeld (1949) da, çocukluk döneminden yakın zamanda akılda kalan belirli hikayelerin terapist eşliğinde tartışılmasını ve hastanın hikayedeki karakter üzerine yönelttiği çatışmaların çözümlenmesini içeren "hikaye testi" çalışmasını gerçekleştirmiş ve çalışmaya katılan kişilerin kendi kişilik ve sorunlarını hayali bir karakter üzerinden içgörü yoluyla ifade edebildiklerini elde etmiştir (akt. McCullis, 2012).

Biz de ise bibliyoterapi ile ilgili olarak ulaşılabilen kaynaklarda "ferec ba'deş-şidde" diye ifade edilen ve "sıkıntıdan sonraki sevinç" olarak günümüz Türkçesine çevirilen bir bibliyoterapi uygulamasına rastlanıldığı görülmüştür. Bu durum bizim kültür dünyamızda da sınırlı olsa bile kütüphanelerin bu amaçla kullanıldığını göstermektedir (Bulut, 2010).

### **2.1.2 Bibliyoterapinin Amaçları**

Bibliyoterapinin oluşum ve ilerleme aşamaları dikkate alındığında özellikle bu tekniği kütüphanecilerin, terapistlerin, psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin tercih ettiği görülmektedir.

Forgan (2002)'a göre eğitimciler ve psikolojik danışmanlar bibliyoterapiyi aşağıda ifade edilen amaçlar için kullanabilirler.

a) Bibliyoterapi yolu ile kişinin, yaşadığı ya da yaşamakta olduğu problemin sadece kendisinin başına gelmiş bir sorun olmadığı, benzer sıkıntılar yaşayan birçok kişinin de olduğu gerçeğini görebilmesi sağlanır.

b) Bireyin yaratıcılık yönünü ön plana çıkartarak sorunlar karşısında farklılık arz eden çözüm önerilerine sahip olabileceğini, yaşanan problemlerin sadece tek bir çözümünün olmadığını görebilmesine yardımcı olunur.

c) Bibliyoterapi yoluyla birey sorununu daha özgürce ifade eder ve daha özgürce tartışabilir.

ç) Bireylerin bibliyoterapi yoluyla sorunu ile ilgili yapıcı bir eylem planı hazırlanarak problemin çözümlenmesine yardımcı olunur.

d) Bibliyoterapi yoluyla kişinin üzerinde oluşan zihinsel ya da duyu temelli baskı hafifletilmekle birlikte, bu baskı kaldırılmaya çalışılıp bireyin olumlu anlamda bir benlik kavramı geliştirilebilmesine katkıda bulunulmuş olunur.

e) Kişinin kendi dışında bazı ilgi alanları oluşturabilmesine rehberlik edilerek kişinin kendini olduğu gibi kabul edebilmesi amacıyla destek sağlanır.

f) Kişide var olan, anlama becerisi ve yorumlama gücünün geliştirilmesinde bireyin yanında olarak bu yolla bireyin çevresinde yer alan kişilerin davranışları ile o insanların bu şekilde davranmasına sebep olan psikolojik güçleri tanıyabilmesinde, bireye fayda sağlar.

Bryant ve Roberts (1992), Pardeck (1995) gibi araştırmacılara göre de bibliyoterapi bilgi sağlamak, olumlu değişimleri ve kişisel gelişimi kolaylaştırmak, problemler üzerinde tartışmayı teşvik etmek ve yeni değer ve tutumları anlatmak amaçlı kullanılmaktadır.

Watson (1980) ise bibliyoterapinin amaçları içerisinde insana yapıcı ve olumlu düşünmeyi öğretmek ile birlikte bireyin kendi sorunları ile ilgili özgürce konuşabildiği bir ortam yaratmayı dile getirmektedir. Bu yolla birey kendi sorunları ile başkalarının sorunlarını karşılaştırabilmekte, sorunlara uyum sağlamaya teşvik edilerek toplumla çatışmayı en aza indirmektedir.

Aiex (1993)'e göre bibliyoterapinin esas amacı bireyde benlik kavramını geliştirerek, bireyi dürüst öz-değerlendirmeye teşvik etmektir. Bu yolla üzerindeki duygusal ve zihinsel baskının hafiflemesiyle birlikte birey, bir problemin çözülmesi için yapıcı bir eylem planı oluşturabilmektedir.

### **2.1.3 Bibliyoterapinin Yararları**

Bibliyoterapinin genel manada yararları ele alındığında en belirgin özelliğinin az maliyetli olarak tüm kişilerce kolay ulaşılması olduğu söylenebilir. Yine bu teknikte danışanın yaşamına direk müdahaleden kaçınılması, danışanın görüşmeye gelmeme isteksizliğini ortadan kaldırması, ve iyileşme süresini kısaltması gibi faydalardan da bahsedilebilir (Gregory, Canning, Lee ve Wise, 2004).

Bibliyoterapi sürecinin okuyucu üzerindeki etkisi duygusal ve bilişsel yönde olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınabilir:

Bibliyoterapi duygusal yönde empatiyi teşvik eder, olumlu tutumlar yaratır. Duygusal baskıları azaltır ve yeni ilgiler geliştirir. Okuyucuda modelleri taklit etme isteği yaratarak olumlu benlik imajı geliştirir. Okuyucunun sosyal olarak kabul gören davranışları tanınmasına yardım ederek kişisel ve sosyal uyumu sağlar. Ayrıca bibliyoterapi olumlu benlik imajı ile birlikte toplumda diğerlerinin kabulü, saygı ve toleransı da teşvik eder.

Bibliyoterapinin birey üzerinde sağladığı bilişsel değişimler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Analiz etme, sonuç çıkarma, problem çözme, karar vermeyi kapsayan eleştirel düşünmeyi sağlar.
- Harekete geçmeden önce plan yapmaya teşvik eder.
- Dolaylı yoldan bireye deneyim sağlar.
- Okuyucu bibliyoterapi yoluyla bakış açısını değiştirerek sorunların evrensel olduğunu görmüş olur.
- Kişinin kendisinde var olan kıskançlık, çekingenlik gibi özelliklerinin daha fazla farkında olmasını sağlar.

- Bireyde iletişim yeteneğini geliştirir.
- Dürtü ve davranışları bünyesinde barındıran insanda bu unsurlar ile ilgili içgörü oluşturur (Cornett ve Cornett, 1980, Gladding ve Gladding, 1991).

Bibliyoterapinin yararları başlığı altında ele alınabilecek bir diğer husus da bibliyoterapinin eğitim sürecinde öğrenciler için sağladığı katkılardır. Bibliyoterapi çocuklar arasında zaman zaman yaşanabilen şiddet, birbirlerine lakap takma ve arkadaşını küçümseme gibi olumsuz durumları azalttığı gibi, yaşıtlarına karşı daha duyarlı olma duygusunu yerleştirir. Bireyde çatışma çözebilme yeteneğini de geliştirir (Cook ve ark., 2006).

Yine bu teknik sorunlar üzerinde çocuğun özgürce düşünerek, bunları ifade edebilmesini sağlayıp çözüme yardımcı bir araca dönüşür. Kendisi dışındaki diğer bireylerin de buna benzeyen his ve yaşantılara sahip olduğunun kişi tarafından tespiti anksiyeteyi en aza indirgeyerek bireyde bir rahatlama meydana getirir (Orton 1997).

Hem okul hem de klinik ortamda tek tek veya gruplarla birlikte kullanılabilen bibliyoterapi, sınıflarda veya küçük grup ortamlarında genellikle çocukların başkalarını anlamalarında ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde faydalı olduğu, uygulayıcıların çocukla bir kitap okudukları ve sonra kitaptaki olay örgüsünü temel alan bir rol oyunu yaratabildikleri ya da uygulayıcıların grup ortamında kitap okuduktan sonra resim vb. çeşitli yollarla kitapta geçen olay örgüsüne yönelik tartışma ortamı oluşturduklarında, bu tekniğin çocukların sosyal gelişimlerini desteklemede yardımcı bir teknik olacağı ifade edilmektedir (L'Esperance ve White 2006).

#### **2.1.4 Bibliyoterapi Çeşitleri**

Bibliyoterapi ile ilgili bibliyoterapinin hangi amaçla ve nerede kullanıldığı, kullanılan materyal ve uygulayan kişiye göre araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir.

Liz Brewster (2008) bibliyoterapiyi; kendi kendine bibliyoterapi, yaratıcı bibliyoterapi ve resmi olmayan bibliyoterapi şeklinde sınıflandırmıştır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

Kendi kendine bibliyoterapi (Self-help Bibliotherapy): Özellikle ruhsal rahatsızlıklarda örneğin depresyon gibi kurgu olarak reçetesi düzenlenmeyen ve tavsiye niteliği diye ifade edilen bibliyoterapidir. Depresyon halinde olan bir hastaya bu konu ile ilgili bilgi içeren bir kaynağın tavsiye edilmesi bu bibliyoterapi türüne örnek verilebilir. Bu yolla rahatsızlığı yaşayan birey hastalığının belirtilerini, sebeplerini, sonuçlarını, etkilerini, kendisi gibi benzer durumları yaşayan diğer bireylerin yaşadıklarını, hastalığını tüm yönleriyle öğrenme imkânına kavuşur. Bu aşamada hasta olan kişinin hastalığını tanıması, kendisini daha iyi hissedip, motivasyonunu artırarak ek yapılacak tedavilere hızlı bir şekilde yanıt vermesini ve hatta hastalığın derecesine göre ek tedavilere bile gerek kalmadan kişinin kendi kendisini tedavi edebilmesini sağlamaktadır. Bu bibliyoterapi türünü sadece akıl hastalığı ve ruhsal sorunlarla sınırlandırmak çok doğru olmayacaktır. Sağlıklı olma aşamasında birçok hastalığın bilinmesi ve özellikle hastalıklardan korunma için de büyük katkılar sağlayacaktır.

Yaratıcı bibliyoterapi (Creative Bibliotherapy): Bu bibliyoterapi türünde bireye roman hikaye gibi kurgusal metinlerin tavsiye edilmesi esastır. Okuyucu bu kurgusal metinlerde kendisini başkalarında görmek (yansıtma), olaylar ve karakterlerle özdeşim kurma, eserdeki olay ve durumları kendi başına geliyormuş gibi düşünmesi ve bu yolla bu duygulardan arınması, rahatlama olgusu (katarsis), okuyucuda aitlik hissinin yaratılması gibi aşama ve süreçlerle bireyin sorunlarını aşması bu bibliyoterapi türünde amaçlanmaktadır. Bir örnek ile anlatmak gerekirse ailesini kaybetmiş bir çocuğa bu durumu içeren hikâyeler ve daha olumlu mesajlar sunan kitaplar verilebilir. Bu yolla çocuk hayatta bunu yaşayanın sadece kendisi olmadığı çıkarımında bulunarak kendini yalnız hissetmemiş olur.

Resmi olmayan bibliyoterapi (Informal Bibliotherapy): Yaratıcı bibliyoterapiyi temel kabul ederek okuma grupları ve kütüphane çalışanlarının tavsiyeleri üzerine kaynaklara erişmeyi ifade eder. Bu tür bibliyoterapi içerisinde en dar ve yetersiz bir alandır. Bunların dışında rehberlik ve danışmanlık hizmetleri başta olmak üzere, eğitim gibi daha birçok sahada bibliyoterapi yer almaktadır (akt. Yılmaz, 2014: 174).

Bibliyoterapi, uygulama alanları göz önüne alındığında klinik ve gelişimsel bibliyoterapi olarak ikiye ayrılmaktadır. Klinik bibliyoterapi, bir uzman tarafından yapılır ve bireysel, ciddi, duygusal/davranışsal problemleri tedavi etme iddiasındadır.

Gelişimsel bibliyoterapi ise çoğunlukla eğitim kurumlarında kullanılır ve okuyucunun kişiliğiyle edebiyat arasındaki okuma sürecini bir etkileşim olarak kabul eder (Hebert ve Furner, 1997).

Her ne kadar bir uzman tarafından uygulanması gerekmeseyse de, gelişimsel bibliyoterapinin sınıfta uygulanması konusunda izlenmesi gereken bazı adımlar vardır. Pardeck (1993) bu adımları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kazandırılacak beceriyi veya davranışı, durumu, problemi tespit etmek.
2. Uygun edebiyat eseri seçmek
3. Eseri sunmak
4. Okumanın arkasından tartışmayı başlatmak.

Braynt ve Roberts (1992)'e göre ise bibliyoterapi danışan odaklı ve danışman odaklı olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaya göre danışan odaklı bibliyoterapide danışman danışandan öğretici ya da yaratıcı belirli materyalleri okumasını istemektedir. Danışman odaklı bibliyoterapi de ise tavsiye edilen okuma materyalinin değiştirilerek yeni bir materyal oluşturulması temel alınmaktadır.

### **2.1.5 Bibliyoterapi Süreci**

Kişiyi doğru zamanda doğru kitap ile buluşturmayı amaçlayan bibliyoterapi, serbest okuma etkinliği olarak düşünülmemelidir. Bibliyoterapide uygun kitap seçiminden, uygulama aşamalarına kadar ve bunun yanında uygulamayı yapan kişide bulunması gereken nitelikler birlikte düşünüldüğünde bibliyoterapi karşımıza uzun ve zorlu bir süreç olarak çıkmaktadır.

Halsted (2002)'e göre bibliyoterapi sürecinde bireylerin dört farklı evreden geçtiği düşünülmektedir:

1. Özdeşim Kurma: Bibliyoterapide bu evre okuyucu ile kitap kahramanları arasındaki ilişkinin başladığı evredir. Özdeşim kurma kavramı olarak taklidi temele alarak var olan bir nesnenin davranışı taklit etme isteğini, bunun yanında bireyin taklit etme sürecini ifade eder. Aynı zamanda duygusal

anlamda bir ve beraber olma sürecini ya da benzer nesne ile yek vücut olma durumunu dile getirmek için de kullanılmaktadır (İlter,2015: 40). Bu aşamada okuma faaliyeti öncesinde gereken hususlar yerine getirilmek şartı ile okuyucu eserdeki hayali ya da gerçek karakterle empati kurabilmeyi başarmış olacaktır. Okuyucu kendi hayatı ile eserdeki karakterin hayatı arasında bir benzerlik olduğunu fark ettiğinde ise, bireyde artık farkındalık meydana gelecektir. Bu aşamada uygulamayı yapanın, kişinin benzerlikleri görebilmesi adına ona destek olması çok büyük önem arz etmektedir (Pardeck 1994; Cornett ve Cornett, 1980).

2. Katarsis (Arınma): Katarsis arınma karşılığı ile Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'nde temizlenme, ruhun tutkulardan temizlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada öğrencinin duygularını açığa çıkararak rahatlama beklenir. Öğrenci bastırıldığı, unuttuğu, adlandıramadığı duygularının farkına varır ve kahramanla hangi yönden benzerlik taşıdığını, bununla ilgili duygularının ne olduğunu açıklar. Bu evrede öğrenciden duygularını sözel ifadeyle ya da yazarak paylaşması istenir (Öner, 2007).
3. İçgörü: Bibliyoterapinin bu evresinde kişi eserdeki karakterin sorunları çözebildiğini gözlemlemesiyle, hayatındaki tüm sorunların aslında kalıcı olmadığını fark eder. İçgörü bu yönüyle de Türk Dil Kurumu tarafından “kendi duygularını, kendi kendine anlayabilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada eser okuyucusu kendisini kahramanın yerine koyup da şartları değerlendirdiğinde, yaşanan tüm olayların öykünün sonucu doğrultusunda kontrol edilebildiğini görmüş olur. Bu kontrol edilebilirlik duygusu, kişinin gerçek hayatta yaşadıklarına taşınabilirse birey kendi problemlerinin farkına vararak yeni çözümler üretmeye başlar (Afolayan 1992). Başka bir deyişle okuyucu eserdeki karakterin yaşamsal deneyimlerini, kendi deneyimleri ile bağdaştırmış olur (Leana-Taşçılar, 2012: 122).
4. Genelleştirme: Bu evre bazı araştırmacılar tarafından içgörü evresi ile birlikte de ele alınmaktadır. Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money (2005) ise bu aşamanın sıklıkla bireyin kendisini diğer bireylerin yerine koyabildiği ve ortada olan durum veya problemi bir tek kendisinin yaşamadığını, kendisi



dışında diğer bireylerin de başına gelebileceğini anladığı evre olarak ele almaktadır (Heath ve diğ, 2005).

Bibliyoterapi için her kitap uygun olmayabilir. Bibliyoterapi uygulamalarında kitap tespitinde dikkate alınması gereken en önemli hususlardan birisi konudur. Birey için ihtiyacına hitap etmemiş bir eser ona ancak bilgi sağlar, bireyin kitabı ve o eserde yer alan çözüm önerilerini içselleştirmesi için yeterli olamayabilir. Kitap seçiminde dikkate alınması gereken bir diğer husus da çocuğun yaşına uygun kitap seçimidir. Küçük yaştaki bireyler için eserin dilinin yalın olması ve özellikle resimli kitapların tercih edilmesi çok ama çok önemlidir (Leana- Taşcılar, 2012: 126).

Aiex (1993)'e göre bibliyoterapi uygulamalarında ele alınacak eserin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Materyal olarak kullanılacak kitap uzun ve güç anlaşılır olmamalı.
- Bibliyoterapi sürecindeki bireylerin içinde buldukları duruma uygunabilmeli
- Bireyde içgörünün gelişmesine fayda sağlamalı.
- Kişiye duygusal anlamda bir rahatlık vermeli.
- Yaratıcı problem çözme becerisi geliştirmeli.
- Süreçte danışanın, bireysel davranış tarzından farklı olan yolları denemesine imkan tanınmalı.
- Bireyin akranları ile kendisini mutlu eden iletişim kabiliyetini artırmalı.
- Süreç içerisinde ortaya konulan problemlerle ilgili yeni ve faydalı bilgiler sağlamalı.
- Okunan eser hem bilgi verici hem de dinlendirici bir içeriğe sahip olmalı, kaliteli bir boş vakit etkinliği özelliği de göstermelidir.

Bibliyoterapi yöntemi eğitimciler tarafından öğrencilerin eğitim kurumlarında ve günlük yaşantılarındaki pek çok sorununun anlaşılmasında ve bu sorunlara çözüm önerisi geliştirme sürecinde kullanılabilir bir yöntemdir.

Bibliyoterapinin uygulama aşamalarını gelişimsel bibliyoterapinin sınıf ortamında uygulanma süreci olarak Pardeck (1993) dört aşamada şöyle sıralamaktadır:

1. Kazandırılacak beceriyi veya davranışı, durumu, problemi tespit etmek.
2. Uygun edebi eseri seçmek
3. Eseri sunmak
4. Okumanın arkasından tartışmayı başlatmak.

Bu dört evrenin uygulanmasında yapılacaklarla ilgili Aiex (1993) ise şu beş temel metodu ortaya koymuştur.

1. Bibliyoterapinin başlangıç aşamasında okuyucunun motivasyonu, ilgi çekici aktiviteler yoluyla sağlanmalıdır.
2. Bibliyoterapide kişi farklı türdeki okumalardan daha fazla zamana ihtiyaç duyduğu için bireye eserin okunması için uygun zamanın verilmesi gerekir.
3. Bireye düşünce üretme aşamasında yeterli zaman sağlanmalıdır.
4. İzleme evresi; içerisinde analiz, sentez ve değerlendirme gibi unsurları barındıran bir tartışma süreci şeklinde tasarlanmalıdır.
5. Eserde anlatılanlara nasıl bir tepki verilmesi gerektiğini içeren tartışma ile okuyucu bitişe hazırlanmalı ve bu aşamadan sonra değerlendirilme yapılmalıdır.

Bibliyoterapide başarıyı etkileyen en temel noktalardan birisi de bu tekniği uygulayacak kişidir. Diğer bütün terapi türlerinde olduğu gibi bu teknik de yetkin kişiler tarafından uygulanmalıdır.

Bibliyoterapide uygulamayı yapan kişi öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ya da bir kütüphaneci olabilir. (Yusuf ve Taharrem, 2008).

Bibliyoterapi için gerekli bilgi ve becerileri elde etmek mümkündür, ancak bu teknikteki yaklaşım tarzını öğrenmek güçtür. Bu nedenle uygulayıcının; iyi bir dinleyici olmasının yanında çocuklarla çalışırken samimi bir ilgiye sahip olması da gerekir. Bu ilgi çerçevesinde uygulayıcı, bireylerin düşünme seviyelerine uygun sorular sorabilmeli ve soru-cevap aşamasında olması gereken sessizlik ve bekleme zamanlarını iyi kullanabilmelidir (Cornett ve Cornett, 1980).

Yöntem olarak uygulayıcının eseri okuması tercih edilirse uygulayan kişi jest ve mimikler ile ses tonu ve okuma hızına dikkat ederek bu süreci gerçekleştirmelidir (Heath ve diğ., 2005).

Bunun yanında seçilen kitap uygulayıcı tarafından önceden mutlaka okunmalı ve bibliyoterapinin sadece bir okuma olmadığı; başlangıç, tartışma ve kapanış gibi evreleri içeren, öncesinde bir planlama gerektiren bir süreç olduğu uygulayıcı tarafından bilinmelidir (Cook ve diğ., 2006).

Bibliyoterapinin başarıya ulaşması sadece kitap okuma ile mümkün değildir. Bibliyoterapinin uygulama sürecinde okuma ile birlikte çeşitli izleme tekniklerinin kullanılması şarttır. Bu tür farklı ve yaratıcı aktivitelere şunlar örnek verilebilir.

- Peş peşe resim çizme yoluyla çizgi film oluşturmak.
- Kolaj oluşturmak amaçlı dergilerden kelime ve resimler kesmek (Bu aktivitede eserde kahramanın sorunun üstesinden geldiği bir bölüm seçilebilir).
- Hikâyedeki kahramanların kuklalarını yapmak ve bu kuklaları oynatmak. (Kuklalar kâğıt torba, küçük kutu ya da meyve ve sebzelerden yapılabilir.)
- Duygu ve davranışların en güzel yansıtılma yolu olan pandomim yapılması.
- Öyküyü farklı bir son ile bitirmek.
- Eserdeki bir karakterin ağzından başka bir karaktere mektup yazılması.
- Öyküde anlatılan olaylar ve bireyin hayatındaki olaylar başlığı altında zaman çizgisi oluşturma.
- Sorunlara değişik çözüm yollarının avantajlarını ve dezavantajlarını listelemek.
- Hikaye kahramanlarının kilden figürlerini yapmak (Pardeck ve Markward, 1995).

### 2.1.6 Zekâ ve Yetenek

Zekâ ve yetenek kavramları, çok eskiden bu yana ilgi çeken bir konu olmuştur. Son dönem içerisinde ise kalıtım ile birlikte çevresel unsurların zekâ ve yetenek üzerindeki etkisi anlaşılmış ve bununla birlikte birçok bilim insanı bu alan ile ilgili çalışmaya başlamıştır (Kıldan, 2011: 806).

Gallagher'a (2015) göre, genetik unsurlar farklı zekâ türlerini gelişim noktasında etkilediğine dair ciddi veriler bulunmaktadır.

Bu veriler içerisinde tek yumurta ve çift yumurta ikizleri ile yapılmış olan araştırmalar, genetiğin zekâyı güçlü bir yönde etkilediğini göstermektedir (Gallagher, 2000: 6).

Kurtdaş'a (2012) göre zekâ genel olarak değerlendirildiğinde zihinsel bir güçtür. Bundan dolayı da büyük oranda kalıtımsaldır. Diğer yandan zekâ kavramı en çok ilgi uyandıran ve araştırma konusu yapılan bir problem olmasına karşın zekâ kavramının tanımı ve zekânın ölçülmesi üzerine tartışmalar sürmektedir (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 13).

Kavram olarak birçok yönü bulunan zekâ genel olarak bakıldığında bireyde var olan, problem çözme becerisi, çevreye uyum sağlama, yaratıcılık, öğrenme, soyut ve somut düşünme becerilerinin bir birleşimini karşılar (Kurtdaş, 2012: 153).

Bu tanım çerçevesinde zekâ kavramı ele alındığında, kişinin karşısına çıkan sorunları çözme aşamasında, bununla birlikte çevreye uyum sağlama sürecinde bireyin kendisinde var olduğu düşünülen bütün yetenek ve becerilerin kullanılması ile ortaya çıkan seviyedir. Bu doğrultuda insanın düşünebilme, akıl yürütebilme, objektif gerçekleri algılayabilme, yargılama ve sonuç çıkarabilme becerilerinin bütününe zekâ denir (MEGEP, 2009: 3).

Birçok araştırmada zekâ ile birlikte ele alınan ve çok fazla araştırmada da ortak terim şeklinde kullanıldığı görülen bir diğer kavram ise yetenektir. Birçok araştırmacı tarafından doğuştan yetenek olarak kullanılan bu terim, bugün araştırmacılar tarafından sadece yetenek terimi şeklinde kullanılmaktadır. Bu aşamada şu hususu da dile getirmek gerekir ki yetenek sürekli bir çaba içerisinde olmadan başarıyı garanti etmez (Olthouse, 2013: 259).

Araştırmalar tarandığında nitelik sahibi olan bireyleri ifade etmek adına çeşitli terimler kullanılmıştır: Bu terimler genel olarak bakıldığında zeki, kafalı, özel yetenekli, üstün zekâlı, akıllı, dâhi, deha, beyinli, beyin gücü, seçkin, üstün başarılı olarak literatürde yer almaktadır. Bu terimler ayrı ayrı ele alındığında bir bölümünün kişinin sahip olduğu doğal yetenekleri belirlediği (zeki ve özel yetenekli terimleri), diğer bölümünün ise doğal yetenek aracılığıyla elde edilen ürünleri belirttiği görölmektedir (deha, üstün başarılı, seçkin gibi) (MEGEP, 2009: 14).

Amerikan Psikoloji Birliğinin (APA) tarafından hazırlanan 'zekâ: bilinenler ve bilinmeyenler' raporuna bakıldığında ise genel manada kabul gören bir zekâ tanımının olmadığı vurgusu yapılmıştır. Bununla yanında, yapılan araştırmalarda ve ilgili raporda zekânın bir grup zihinsel yeteneği karşıladığı hususunda ortak bir fikre sahip olduğu görölmektedir (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 14).

Genel olarak değerlendirildiğinde zekâ en eski araştırmalardan başlamak üzere yeni araştırmalarda da farklı yaklaşımlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu yaklaşımlar çerçevesinde zekâ tanımları şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: İşlemsel yaklaşım çerçevesinde zekâ, ilişkili olduğu varsayılmış özellik ya da davranışlar belirtilerek, dolaylı bir yol ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda, “zekâ öğrenme yeteneğidir”, “zekâ genel problem çözme yeteneğidir” şeklinde ifade edilen tanımlar bu kategoride yer almaktadır. (Akkanat, 2004: 172-173; MEGEP, 2009: 5)

Kuramsal yaklaşım çerçevesinde bakıldığında ise zekâ kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görölmektedir. Bu kuramlar arasında en çok kabul görenler ‘Gelişim’ ve ‘Psikometrik’ kuramlardır. Piaget ve onun geliştirdiği ‘Bilişsel Gelişim Kuramı’ gelişim kuramları arasında en önde gelendir. Bu kuramda zekâ “bireyin çevreye uyum sağlama ile eşgüdüm sağlamasının bir yönüdür”. Bilişsel gelişim kuramında Piaget, kişinin farklı yaş evrelerinde özümleme ve uyum sağlama vasıtasıyla çevresine uyum sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Piaget zekâyı çevreye uyum sağlama gücü olarak da ele alır.

Zekânın bireysel farklılıklar barındırdığını ve bunların zekâ testleri ile ölçülebileceğini düşünen Psikometrik kuramlar gelişim kuramlarından farklı olarak ele alınabilir. Psikometrik yaklaşım temel dayanak noktası zekâyı nicel, tek ve

bütünleşik bir kavram olarak görmesidir. Bu yaklaşım bireyin iki yönünü ön plana çıkartmaktadır. Bunlar, nicel olarak ifade edilebilen sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel yetenek alanlarıdır.

Biyo-ekolojik yaklaşımıcılardan Ceci farklı bir bakış açısına sahiptir. Bu kuramcı zekânın oluşumunda bireyin kalıtsal olarak getirdikleri yanında içinde doğduğu çevrenin de etken olduğunu savunur. Çoklu yaklaşımıcıların en kabul göreni olan Gardner'a ise, insan beyninin sekiz zekâ alanını içerdiğini dile getirmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı bu alanlardan sadece iki alanı, sözel/dil ve mantık/matematik zekâ alanlarını dikkate almaktadır. Ülkemizde ise bu kavramların ele alınma süreci 1980'li yılların başına rastlamaktadır (Davaslıgil, 1988; Enç, 1980; Samurçay, 1983).

Alan yazın incelendiğinde zekâ ve yeteneğin kavramlarının tanımlanmasındaki farklılığın üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin de farklı tanımlarının yapılmasına yol açtığı ifade edilebilir. Bu farklılık gereği üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Tanımlardaki bu değişkenliğin temel sebeplerinden birisi de geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarıdır.

Geleneksel yaklaşımıcılara göre üstün zekâ/yetenek, standart zekâ testleri sonucunda belli bir zekâ bölümü puanının (130 ve üzeri IQ) üstü olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşımdaki bu teze karşı çıkan ve zekânın ölçülmesinde zekâ testlerinin tek başına yeterli olamayacağını ifade eden araştırmacılar özellikle psikolojik değişkenlere dikkat çekmişler ve bu değişkenlerinde etkisiyle çoklu bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu yaklaşımı benimsemiş olan Gardner'ın çoklu zekâ teorisi ile Renzulli'nin üç halka teorisi (yetenek, yaratıcılık ve motivasyon) en çok tanınan ve bilinen yaklaşımlardır. Günümüzde yapılan son araştırmalarda ise bu yaklaşımların yanında çevresel faktörleri de dikkate alan gelişimsel yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Gelişimsel yaklaşımların alanda daha çok kabul görmesi ile birlikte zekâyâ bakış ağırlıklı olarak genetik temelli iken zaman içerisinde üstün yetenek kavramı olarak özel yetenekler üzerinden anlaşılmaya başlanmış ve tanımlanmıştır. Bu yaklaşım modelleri genel olarak bakıldığında üstün yeteneğin kesin özellik ya da belirtilerini

belirlemeden ziyade yeteneğin nasıl geliştiğini, diğer bir ifade ile yeteneğin gelişim süreçlerini açıklamaya yoğunlaşmışlardır (Kaufman ve Sternberg, 2008).

Bu modeller içerisinde aşırı duyarlılık alanlarını odaklanılacak nokta kabul etmiş olan Dabrowski modeli (olumlu parçalanma teorisi) üstün yeteneklilerin beş şekilde sınıflandırılan aşırı uyarılabilirlik durumunu (psikomotor, duyumsal, düşünsel, imgesel ve duygusal) yetenek ve zekâ kavramları ile birlikte özel becerilerin de içerisinde yer aldığı gelişimsel bir yaklaşımdır (Çitil ve Ataman, 2018: 189).

Üstün zekâlılık ile ilgili araştırmalarda ele alınan ana konular incelendiğinde, üstün bireylerin ve yetişkinlerin psikolojisi ve eğitiminde etkili olan dört araştırmacı karşımıza çıkmaktadır. Lewis B. Terman, Leta Stetter Hollingworth, Paul A. Witty ve Martin D. Jenkins, gelecekte yapılacak çalışmalarda yol gösterici olarak bu kişiler mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında bilim adamı ve pratisyen olarak üstün zekâlılığa yaklaşım olarak diğer araştırmacıları şaşırtıcı benzerlikler hem de dikkat çekici belirgin farklılıklar ortaya koymuşlardır (Robinson ve Clinkenbeard, 2008: 14-15).

Bugün ülkemizdeki durum değerlendirildiğinde hem mevcut uygulamalarda hem de üstün yetenek tanısı alınması ile birlikte bu bireylerin ilgili kurumlara yerleştirilme sürecinde zekâ bölümünü temel dayanak noktası kabul eden geleneksel yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. Bu bakış açısı çerçevesinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de üstün yetenekli birey şu şekilde tanımlanmaktadır: “Üstün yetenekli birey: “zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” dir (ÖEHY, 2006).

Son zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) “üstün yetenek” yerine “özel yetenek” tanımını kullanmaya başladığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu uygulaması yanında alan uzmanlarının üstün zekâlı/ yetenekli ya da sadece üstün yetenekli tanımını kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu durum akademik sahadaki yaklaşım, çalışma ve açıklamalarla MEB'in uygulamaları ve yaklaşımının örtüşmediğini göstermektedir.

### 2.1.7 Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrenciler

Yaşıtlarına göre her açıdan farklı ve dikkat çekici özellikler sergileyen üstün zekâlı/yetenekli bireyler, özellikle çok hızlı ve kalıcı öğrenme becerileri ve motivasyon ile ilgili sorun yaşamamaları yönüyle, eğitim-öğretim aşamasında en üst düzeyde verim alınabilecek olan gruptur.

Bu türdeki bireylerin en temel özellikleri üstün zekâdır. Birey tarafından çeşitli beceri alanlarından herhangi birinde ortaya konulan en üst düzeydeki kapasiteyi ifade eder (Sak, 2013: 500).

Bilimsel araştırmalar neticesinde üstün yetenekliliğin bir bilimsel inceleme sahası olarak düşünüldüğü 19.yy'dan bu tarafa üstün olmanın en güçlü göstergesi olarak zekâ gösterilmekte ve zekâyı ölçen zekâ testleri bu konuda çok fazla önem arz etmektedir. Bu testler yoluyla üstün olmayı tarif eden kaynaklarda üstün zekâlı/yetenekliler, yapılan zekâ testleri sonucunda zekâ bölümü devamlı surette 130 ve daha yukarı puan alan bireylerdir (Ersoy ve Avcı, 2004: 196).

Bilimsel kaynaklarda birçok araştırmacı üstün zekâlı/yetenekli öğrencileri zekâ bölümü puanına göre gruplandırmıştır. Bu gruplandırmayı yapanlardan (Gross, 2000: 179)'a göre “zekâ puan aralığı 115-129 arası olan bireyler “hafif seviyede üstün yetenekli (mildly gifted) zekâ puan aralığı, 130-144 arası olan bireyler “normal seviyede üstün yetenekli (moderately gifted), 145-159 zekâ puan aralığına sahip olanlar çok üstün yetenekli (highly gifted), 160-179 zekâ puan aralığına sahip olanlar olağanüstü üstün yetenekli (exceptionally gifted), 180 ve üstü zekâ seviyesine sahip olanlar ise dâhi seviyesinde üstün yetenekli (profoundly gifted) olarak tanımlanmıştır.”

Yukarıda ifade edilen şekilde yapılmış olan bir sınıflama bu tür bireylerin yaşamlarında özellikle kendi aralarında dikkat çeken farklılıkların anlaşılması açısından bir kolaylık meydana getirmektedir (Sak, 2013: 511).

Passow ve Rudnitsk, (1993) üstün zekâlı/yetenekli birey ya da diğer bir ifadeyle özel çocuklarla ilgili şu tanımı ortaya koyar:

Aynı yaşta ve aynı deneyimleri yaşadıkları ve hatta aynı çevre şartlarına sahip akranlarına göre üstün bir performans sergileyen ve bunun sonucunda da ileri düzeyde bir başarı elde eden çocuk ve gençlerdir. Bu özelliklere sahip bireyler



özellikle entelektüel anlamda bilgi birikimine sahip olmaları, bunun yanında yaratıcı ve olağanüstü bir liderlik kapasitesini içeren bir yönlerinin olması sebebiyle özellikle sanatsal alanlarda ve özel akademik sahalarda yüksek bir performans gösterirler. Bu çocuklar, bu özellikleri gereği çoğunlukla okul tarafından sağlanamayan eğitim sürecine veya faaliyetine ihtiyaç hissederler. Üstün zekâlı/ yetenekli çocuklar ve gençler bütün kültürel gruplar ile bütün ekonomik tabakalarda bulunabilmektedir (akt. Levent, 2011: 21).

Lovecky (2004)'e göre kronolojik olarak kendi yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında üstün yetenekli çocuk, bir veya daha fazla alanda yaşıtlarına nazaran daha yüksek performans gösteren ya da bu potansiyeli taşıyan, toplumdaki, eğitim ortamından ve aileden, duygusal ve sosyal desteğe ihtiyaç duyan çocuktur.

Amerika Eğitim Ofisi (USOE) yapmış olduğu bir çalışma sonucu üstün yetenekliler ile ilgili şu tanımı ortaya koymuştur. Okul öncesinden lise seviyesine kadar bir dönemdeki bireyleri kapsayan üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ifadesi özellikle liderlik yeteneği ile birlikte zihinsel ve özel diye ifade edilebilecek bir yaratıcı akademik yeteneği bünyesinde barındıran, yine görsel sanatlar gibi sahalarda da üst düzey kabiliyetli çocukları ifade eder (akt. Bildiren, 2011).

Ülkemizde üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için en önemli kurumlardan olan Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinde üstün yeteneklilik şu şekilde ifade edilmektedir: “Özel Yetenekli Öğrenci: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileri ifade eder (MEB, 2015).

Üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına göre tanımlanması ile ilgili önemli bir çalışma ABD’de hazırlanmış olan “Marland Raporu’dur.” Bu raporda, üstün yetenek genel zihinsel yetenek, akademik özel yetenek, üretken düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel sanatlardaki yetenek, Psiko-motor yetenek alanlarının birinde veya birden fazlasında üst düzey bir performans ve başarı gösterme şeklinde ifade edilmiştir (McClellan, 1985).

Üstün yeteneklilik ayrıca, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak ortalamanın üzerinde bir kabiliyet şeklinde tanımlanmaktadır (Budak, 2008: 22). Üstün yetenekli bireylerde sayılan bu üç nitelik kesinlikle bulunmak zorundadır.

Üstün yetenekli bireyler yukarıda belirtilen niteliklere ve bu özellikleri geliştirebilecek potansiyele sahip kişilerdir (Boran ve Aslaner, 2008).

Renzulli ortaya koyduğu teori ile üstün yetenekliliği “three ring” (3 halka) olarak ifade eder. Bunlar:

1. Zekâ gelişimi açısından ortalama değerlerin üzerinde olmak, normal değerlerin üzerinde bir beceriye sahip olma (yetenek).
2. Farklı bakış açısı ile problemlere yaklaşım, yaratıcılığın ön planda tutulduğu çözümler üretebilme yeteneği (yaratıcılık).
3. Başladığı bir işi bitirebilecek yüksek motivasyona sahip olma (motivasyon).

Literatürde üstün zekâ, üstün yeteneklilik ya da güncel ifadesiyle özel yetenekliliğin insanın yapısında ortaya çıkmasında bu üç temel ögenin etkileşimi yatmaktadır (Renzulli, 1986: 55) akt. Karakurt, 2003: 4).

Porter (1999)’a göre;

- %99,4’ü hızlı öğreniyor.
- %99,3’ü geniş bir kelime hazinesine sahiptir.
- %99,3’ünün mükemmel bir hafızası vardır.
- %99,3’ü mantığını çok iyi kanıtlıyor.
- %97,9’u çok meraklıdır.
- %96,1’i bazen yaslarına göre çok olgundur.
- %95,9’unun mükemmel bir espri anlayışı vardır.
- %93,8’i öncü bir gözlemlene yeteneğine sahiptir.
- %93,5’i başkalarına karşı merhametlidir.
- %93,4’ünün renkli bir hayal gücü vardır.
- %92,9’u sayılar konusunda yeteneklidir.
- %90,3’ü adalet ve dürüstlük kaygısı taşıyor.
- %89,4’ü bulmaca ve legoları rahatlıkla yapıyor.
- %88,4’ünün yüksek bir enerji seviyesi vardır.
- %88,3’ü işlerinin mükemmel olması kaygısını taşıyor.
- %85,9’u ilgi duyduğu alanlarda azimlidir.
- %84,1’i otoriteyi sorguluyor.
- %80,3’ü çok okuyor.

Üstün zekâlı/ yetenekli bireyler yaşıtlarına nazaran daha kısıtlı düzeyde ben merkezcidir. Aynı zamanda bu bireyler diğer insanların duygu ve ihtiyaçları karşısında daha duyarlı olmaktadır. En çok gelişen becerilerinden birisi de empati kurma becerileridir. Bu bireyler çok erken yaştan itibaren diğer yaşıtlarından farklı olduklarının bilincindedirler. Bu bilinç kendileri açısından doğru gitmeyen bir şeylerin varlığı ile ilgili bir sonuç çıkarmalarına sebep olabilir (Porter, 1999: 65-66).

Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin öğrenme stilleri de dikkate alınması gereken temel noktalardan birisidir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında üstün yetenekli bireyler ile normal düzeydeki bireylerin öğrenme stili arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Araştırma sonuçları üstün yetenekli öğrencilerin normal öğrencilere nazaran motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Aşkın,2006).

Yine yapılan araştırmalar göstermektedir ki üstün yeteneklilerin algılarının güçlü olduğu ve bu bireylerin görev almayı ve uygulamayı sevdiği, tek başına ya da diğer üstün zekâlı çocuklarla çalışma noktasında başarılı oldukları, dinlemeden daha çok yapmayı tercih ettikleri, tartışma ortamlarını seven, ders dinleme ile birlikte ezberi sevmeyen kişiler olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu özellikler doğrultusunda üstün zekâlı/yeteneklilerin daha çok görsel ve dokunsal öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir (Bildiren, 2013).

Çalışmanın içeriği gereği üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin dil gelişimleri ile ilgili aşağıdaki hususlar çok önemlidir:

- Konuşmaya erken başlamaları gerçeği yanında her yaşta kelime hazineleri yaşıtlarına nazaran daha fazladır.
- Soyut sözcükleri yerinde anlamlı kullanma noktasında yaşıtlarına göre net ve anlaşılabilir bir üstünlük göstermektedirler. Konuşma esnasında işaret ve beden ifadelerine çok az başvurdukları görülmektedir. Sözcüklerin söylenişinde hata yapmazlar, kelimeleri yerli yerinde kullandıkları için akıcı bir konuşmaya sahiptirler.
- Ana dil öğretiminde okuma ve yazmaya karşı olan ilgileri olağan gelişim aşamasından çok önce başlamakta ve bu beceriler hızlı başarılmaktadır.

- Her yaş evresinde ortalama olarak ifade edilebilecek bir yetişkinden daha çok okudukları görölmektedir. Genel olarak bakıldığında roman türünde gezi, serüven, aşk romanlarını tercih ettikleri, bilim kurgu gibi yayınlara da ilgi gösterdikleri söylenebilir (Özdemir 2010: 25).

Üstün yetenekli bireyler ortalama öğrenme gücü için düzenlenmiş bir eğitim programı içinde, uyum ve gelişim sorunu yaşayabilir (Enç, 2005: 18). Bu bireylerin bedensel ve sosyal olarak gelişim düzeyleri zihinsel gelişimleri kadar hızlı değildir. Bu sebeple belirgin olarak kendi yaşlılarından daha büyük sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrencilerde sosyal problemler ve uyum ile ilgili sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Metin, 1999: 33).

Ülkemiz, üstün yetenekli bireylerin eğitimi açısından kendine özgü uygulamalara sahip olup, bu konuda tecrübeleri çok eskilere dayanan bir ülkedir. Dünyada üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve eğitilmesiyle ilgili ilk ve en sağlıklı çalışmayı Enderun Mektebi'yle Osmanlı Devleti'nin yaptığı belirtilmektedir (Tarhan, 2008). Enderun mektebi "Üstün zekâ potansiyeli olan, stratejik düşünebilen, belli yeteneklere sahip insan kaynaklarından devlet işlerinde seçkin görevlerde yararlanma üzerine temellenen bu uygulama en özel ve eski bir eğitim geleneği olmuştur (Bilgili, 2004: 32)."

Genel olarak bakıldığında üstün zekâlı/yetenekli bireyler için sunulan eğitim imkânları sırasıyla aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Enderun Mektebi,
- 6660 sayılı müzik, resim ve diğer güzel sanat dallarında olağanüstü yetenek gösteren çocukların devletçe eğitilmesini düzenleyen yasa,
- 1964 yılından itibaren 5 yıl süre ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin bazı ilkokullarda özel sınıf ve türdeş kümeler uygulaması,
- Fen Liseleri,
- Bilim adamı yetiştirmek için yurt dışına insan gönderilmesini kapsayan 1416 sayılı kanunu
- Devlet ortaokul ve lise parasız yatılılık sınavları,

- Öğretmen okulları ve yüksek dereceli diğer meslek kurumlarına giriş sınavları,
- TÜBİTAK bursları, yarışmaları
- Anadolu Liseleri,
- Bilim sanat merkezleri (Baykoç Dönmez, 2004).

Türkiye’de şu an seçilen üstün yetenekli öğrenciler okul programlarından bağımsız olarak farklı bir eğitim kurumu olan BİLSEM’lerde eğitim görmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin üstün veya özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla BİLSEM’ler, 1993 yılında Necate Baykoç Dönmez tarafından Türkiye’ye özgü bir model olarak geliştirilerek kurulmuştur (Budak, 2007).

Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçiminde ön değerlendirmede uygun görülen öğrenciler, belirlenen tarihlerde, grup taramasına alınırlar. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sıralanan öğrenciler alınan onaydan sonra, belirlenen kontenjanlar içinde eğitime alınırlar. Öğrenciler, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarında bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri için bu merkezlerde eğitim görürler. Programları tamamlayan öğrencilere, program bitiminde tamamlama belgesi verilir. Merkezlerde bulunan personelin yetiştirilmesi için hizmet içi eğitim seminer ve kursları düzenlenir. Merkezlerin denetimi bakanlıkça yapılır (MEB, 2015).

### **2.1.8 Üstün Yetenekliler ve Bibliyoterapi**

Üstün yeteneklilik yaşlılarına göre ortalamanın üzerinde olarak nitelendirilebilecek bir beceri, yaratıcılığın ön planda olduğu bir düşünce tarzı ve görev alabilme sorumluluğunun kesişimi şeklinde tanımlanmaktadır (Renzulli, 1978). Genel olarak bakıldığında üstün yetenekli bireylerin sorunlarının olmadığı düşünülmeyle birlikte, üstün olmalarının beraberinde getirdiği kendilerine has problemler yaşadıkları da bilinmektedir. Okul etkinliklerinde sıkılma, öğretmen tarafından anlaşılma, hatta yanlış anlaşılabilme, yaşlıları yanında kabul görmeme ve onlar tarafından yanlış anlaşılma ve mükemmelliyetçi olma bu çocukların sıklıkla karşılaştığı

problemleridir. Ayrıca üstün çocuklar, çeşitli ilgi alanlarına sahip olma ve birçok şeyi iyi yapabilmelerinden dolayı kendileri için eğitim ve mesleki amaç belirlemede zorlanmaktadır. Bu çocukların yukarıda ifade edilen problemleri çözüme kavuşturulmadığında, yetersizlik hissi ile olumsuz bir benlik kavramının gelişimi baş göstermektedir (Frasier ve McCannon, 1981).

Reis (2004), üstün zekâlı/yetenekli olarak nitelendirilen okuyucu grubuyla yaptığı bir çalışmada bu bireylerin yaşlarına göre erken diye kabul edilen yaşta okumayı öğrendiklerini, bunun yanında yaşları ile karşılaştırıldıklarında okuma beceri düzeyi olarak en asgari 2 yıl ileri düzeyde olduklarını, okumaktan keyif aldıklarını, ileri seviye olarak değerlendirilebilecek anlama ile ileri düzeyde dil yeteneği ortaya koyduklarını tespit etmişlerdir. Anderson, Tollefson ve Gilbert (1985) 'e göre üstün zekâlı/yetenekli bireyler açısından okuma, eğlenceli ve kolay bir etkinlik olarak düşünülebilir.

Bibliyoterapi, üstün niteliklere sahip okuyucu kitlesi kendilerine has üstün nitelikleri ile ilgili konuşma ve tartışma noktasında çok fazla rahat olamadıkları için onlar adına sorun ve endişe duydukları her şeyi keşfetmek, tartışarak değerlendirmek için güvenli bir ortam sağlamaktır. Bu tür bireylerin hayatlarını yansıtan edebi ürünler, onların kendileri ile ilgili düşüncelerini sağlamakta, diğer bir ifadeyle onlar için yeni sorulara neden olabilmektedir. Bibliyoterapi üstün çocukların kişisel, akademik ve kariyer sorunlarının çözülmesi gibi birçok konuda da oldukça faydalıdır. Bu bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine uygun olarak seçilen edebi eser, üstün yetenekli gencin deneyimlediği kaygı ve baskılardan psikolojik bir rahatlama sağlayabilmektedir (Hébert, 1991).

Robinson, Shore ve Enersen (2007) yaptıkları araştırmaya göre üstün zekâlı/yetenekli bireyler, en çok ilgi duydukları sahalar ile ilgili okuma eğilimi içerisinde olmaktadır. Bu sebeple bu türdeki öğrencilerin okuma motivasyonu ve ilgisini canlı tutabilmek adına bu bireylerin kendi seçtikleri eserleri okumaları önem arz etmektedir.

Sisk (1987)'e göre bibliyoterapi üstün yeteneklilerin duygu ve düşüncelerini anlamada çok faydalıdır. Bu çocuklar, her ne kadar duyarlı olsalar da (Jeon, 1992) kendilerine mahsus sınırları doğrultusunda duygu ve düşüncelerini paylaşmak ile

ilgili pek de istekli olmamaktadırlar. Bu aşamada bibliyoterapi, birey tarafından duygu ve düşüncelerin ifade edilerek paylaşılmasında motive edici olabilmektedir.

Bibliyoterapi yoluyla üstün çocuklar, kendisi gibi diğer bireylerinde aynı duygusal deneyimleri yaşadıklarını görerek, bu süreç içerisinde yapılan tartışmalar yoluyla akranlarını dinleyip, hissettikleri duygularda yalnız olmadıklarını fark edeceklerdir. Ayrıca kendisine benzeyen kişilerin de aynı duyguları hissettiğini biliyor olmaları, arkadaşlık ilişkilerini de kolaylaştıracaktır (Hébert ve Kent, 2000).

Jeon, (1992)'e göre Bibliyoterapi üstün zekâlı/yetenekli bireylerde benlik saygısını artırmak, değer, tutum ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, yaşam içerisinde yaşananlara farklı bir gözle bakarak, problem çözme becerilerini geliştirmek, genellikle başarısız olan üstün bireylerde ortaya çıkan agresif ve çekingen davranışları değiştirmek, kariyer eğitimlerine destek ve rehber olmak amaçlı kullanılabilir.

Bibliyoterapi bilgili ve empati yeteneği gelişmiş bir öğretmen tarafından uygulandığında üstün zekâlı/yetenekli çocuğun, yetenekleri, etrafındaki dünya, sahip olduğu değerler ve benzersizliği noktasında bireyin olumlu tutumlar ortaya koyması ve geliştirmesinde ona yardımcı olabileme potansiyeline sahiptir (Hébert, 1991).

### **2.1.9 Problem Çözme Becerisi**

Problem kelimesi, arzu edilen ve hedeflenen amaca yönelik durumlarda karşımıza çıkan karmaşık, zorlu ve engebeli durumlar olarak açıklanmaktadır (Açıkgöz, Tetik ve Yalçın, 2010). Birey ulaşmak istediği bir amaç için çalışırken bir engelle karşılaşıyor ise, o kişi için bu durum problem olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2003).

Literatür tarandığında problemle ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak problem günlük yaşam içerisinde karşımıza çıkan engeller şeklinde tanımlanır (Keleş, 2000). Dewey tarafından yapılan başka bir tanımda ise problem insan zihnini karıştıran, ona karşı gelen ve inancı azaltan her şey olarak tanımlanmıştır (akt. Açıkgöz, Tetik ve Yalçın, 2010).

Problem sözcüğüne Türkçe karşılık olarak sorun sözcüğü tercih edilmektedir. Problem, olan ile olması istenilen arasındaki büyük ayırım olduğu gibi Kneelan (2000) göre problem olan ile olması beklenen arasındaki farktır. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar problem çözmeyi bu iki durum (olan ve olması istenilen) arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak şeklinde ifade etmişlerdir (akt. Aksoy, 2003).

Problem günlük yaşam döngüsünde bireylerin karşısına her alanda çıkabilmektedir. Problemler başta konu alanları olmak üzere (iş, eğitim, sağlık gibi), problemin düzeyine göre (kişisel, toplumsal, kişiler arası, toplumlar arası gibi) ve bu konu ve düzeyin yanında psikolojik boyut çerçevesinde (bilişsel, duygusal davranışsal gibi) farklı olarak sınıflamaya tabi tutulabilir (Öğülmüş, 2004: 9-10).

Problem çözülmek istenilen bir zorluk ya da cevabı aranılan bir soru olarak değerlendirilebilir. Günlük yaşamda bireyin karşısına çok fazla problem çıkabilir. Bireyin bu problemi çözme sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmaması halinde birey nazarında bu durum problem olmaktan çıkar.

Problem çözme ise, bireyin ulaşmak istediği hedef doğrultusunda ilerlerken karşısına çıkan güç durumlarla baş edebilme azmi ve süreci olarak değerlendirilebilir. Problem çözme becerisi insanların kişilik yapıları ile de alakalıdır. Bir birey nesnel düşünebilme becerisine sahip, özgüvenli ve sorunlar karşısında sakin kalabiliyor ise, problem çözme süreci her yönüyle bu tür bireyler için daha az yorucu ve olumlu yönde ilerleyecektir.

Problemlerin yapılandırılma bakımından iki şekilde sınıflandırıldığı görülür: İyi yapılandırılmış problemler ve iyi yapılandırılmamış problemler

İyi yapılandırılmış problemler ele alındığında bu problemlerin her evrede tek bir doğru cevabının olduğu ve birey tarafından belirlenen belirli stratejilerle doğru cevaba ulaşılabilen problemler olduğu görülmektedir. Bu problemlerin en genel örneği eğitim kurumlarında bireylere çözmeleri için verilen matematik problemleridir.

İyi yapılandırılmamış problemlere bakıldığında ise bu problemlerin tek bir doğru cevabının bulunmadığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak da, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerdir. Bir ailenin evde yaşadığı ekonomik sorunlar bu çerçevede değerlendirilebilir (Aksoy, 2003).



Problem çözüme sürecinin bütününde kişinin karşısına farklı engeller çıkabilmektedir. Bu engeller içerisinde; bireyin kendisinden kaynaklanan çözüm odaklı düşünememe, nesnel olamama, alışkanlık transferi, dil becerisinin zayıf olması ve çeşitli kısıtlılık halleri gibi başlıklar dile getirilebilir. Problem çözüme aşaması evresinde ortaya çıkan bu engelleri azaltmak ve ortadan kaldırmak için kullanılabilir bazı yöntem ve stratejilerden söz edilebilir.

Problem çözüme aşamaları literatürde şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Hissetmek: Bu evre problem çözmenin temel basamağıdır. Bu evre problem olan durumun hissedilmesi yada yolunda gitmediği düşünülen durumların fark edilmesiyle ortaya çıkar. Bu aşamada ağırlıklı olarak bireyler problemleri çözüme ulaştıramadıklarında; kaygı ve gerginlik gibi hisler yaşamaktadır.

2. Tanımlamak: Bu evrede problem belirti olarak ortaya çıkar ve sorunun belirlenmesi sonrasında problemle birlikte bağlantılı noktaların ifade edilmesi gerçekleşir. Bu aşamda problemin bağlantılı olabileceği yerlerin tespiti çok büyük önem arz etmektedir. Bir sonraki evrede ise problemin bağlantılı olduğu yerler irdelenir, problemin içeriği ile ilgili bilgiler toplanır ve bu bilgiler ile birlikte problem yeniden değerlendirilme aşamasına geçer.

3. Çözüm Yolları Aramak: Bu aşama birbirinden farklı teknikler kullanılarak (beyin fırtınası vb.) yeni çözüm yolları üretme sürecidir. Çözüm yolları üretim süreci sonrasında, ortaya konulan bu çözüm yollarını düzenlemek ve analiz etmek önemli bir gerekliliktir. Problem çözüme, literatürde bireyin belirlediği hedeflere ulaşmasında karşısına çıkan zorluklar ve kişinin bu zorluklarla baş edebilme gücü olarak da tanımlanmaktadır. Kişinin kendi bünyesinde barındırdığı bilgi, birikim, tecrübeyi karşılaştığı yeni durumlarda uygulayabilme alternatif olarak düşünülebilecek yollar üretme ve bu ortaya konulan yollar vasıtasıyla engelleri aşma süreci olarak ele alınabilmektedir. Bu sürecin bütününde bireyin yetenekleri, kişilik özellikleri, düşünme tarzı, nesnel olabilmesi önemlidir. Problem çözüme becerisi bireyin kendisine mahsus yetenek ve bireyin girişimciliği olarak da değerlendirilebilir (Öğülmüş, 2006: 28).

Kişiler, yaşamın her alanında ve her yaş evresinde birbirinden farklı problemlerle başa çıkmak zorunda kalabilmektedir. Bu durumda kişiden beklenen davranış karşı

karşıya kalmış olduğu problemlerin üstesinden gelmesi ve ayakları üzerinde durabilmesidir. Problem çözme becerisi ile birey kendi yeteneklerinin farkında olarak hayat içerisinde gelişimini ve gereksinimlerinin karşılanmasını kolaylaştırır. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (Erden ve Akman, 2005).

Literatürde problem çözme becerisi ortaya çıkan bir soruna çözüm üretebilmek amacıyla geçmiş yaşantılar vasıtası ile öğrenilmiş olan kuralları basit biçimde uygulanmanın da ötesine gidecek şekilde yeni çözüm metodları bulabilme olarak da ifade edilmektedir (Korkut, 2002).

Senemoğlu, (2004)'e göre problem çözme becerisinin en temel işlevi, bireyin ya da grubun, içinde yaşamını sürdürdüğü sosyal çevreye en iyi şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Bunun yanında problem çözme becerisinin en temel noktalardan birisi de bireyin gelecekteki yaşamında etki derecesi yüksek olan düşünce becerilerinin gelişimine yardım etmektir. Problem çözme becerisi tüm bu nitelikleri ile birlikte kişinin hayatın tüm evreleri içerisinde herhangi bir aşamada karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesinde, bireyin değişebilen yaşam koşullarına uyum sağlamasında kişinin en büyük yardımcısı olacaktır.

### **2.1.10 Okuma Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum**

Kişinin bilgiye ulaşmasında, toplum içerisinde sağlıklı iletişim kurabilmesinde ve sosyalleşmesindeki en önemli vasıta dildir. Aksan (2000)'e göre, 'varlığın evi' olan dil, bireyin kimliği ve kişiliği demektir. En gelişmiş iletişim dizgesi olan dil insanı insan yapan niteliklerin başında gelir; onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Bireyler hayatları boyunca dil ile etkileşim içerisindeyler. Dil, bireyin kendini geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2011: 2). Dil, bilgiye aracılık eden bir güç olmakla birlikte bilginin kendisidir (Yıldırım, 2013: 118).

İnsanı diğer canlılardan ayıran dil, planlı ve programlı bir şekilde bireylere öğretilmelidir. Bu doğrultuda ana dili öğretiminin yapıldığı Türkçe eğitimi temel dil becerilerinin kazandırıldığı bir alan olarak karşımıza çıkar. Türkçe öğretimi anlama (okuduğunu ya da dinlediğini) ve anlatma (yazıyla ya da sözle) becerilerinin geliştirildiği, kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmaların yapıldığı bir

alandır (Sever, 2004: 10). Bu beceri alanlarından bireyin hem okul hem de okul dışı yaşantısında etkin bir şekilde kullandığı beceri okuma becerisidir.

Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması, insanların yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişleten ve derinleştiren, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreç, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, yazılı sembollerini anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006: 29, Coşkun, 2002:239, Demirel, 2004: 77, Kantemir 1997: 22, Özdemir, 1990: 13.).

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına göre ise okuma, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi hayatları süresince kullandıkları dil ve bilişsel becerileri kazanarak kullanmalarını, kendilerini kişisel ve toplumsal yönden geliştirmelerini, Türkçe'yi istekli kullanmalarını, okuryazar bir birey olmalarını sağlayacak yetkinlikleri ve değerleri içeren bir bütündür (MEB, 2018).

Okuma ile ilgili tanımlar, okumanın iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan sembollerini görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir (Özbay 2013: 41).

Bu süreç içerisinde barındırdığı bu farklı hem fizyolojik hem de zihinsel gerekliliklerle çok yönlü ele alınması gereken bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle okuma becerisinin hayat üzerindeki yansımaları da çok önemlidir.

Bireyin, hayatın herhangi bir alanında başarılı olmasında, kendisini gerçekleştirme, dünyayı algılamasında, olaylar arasında ilişkiler kurmasında, olaylara farklı bir pencereden bakmasında etkili olan ve hayat boyu öğrenmenin altında yatan temel faktör okumadır (Öztürk ve Aydemir, 2013: 1106).

Okuma, çoğunlukla eğitim sürecinde kazanılan bir beceridir. Kendiliğinden, çevresindeki kişileri gözlemleyerek, okuma öğrenen çocuklar varsa da bunların sayısı sınırlıdır. Okuma becerisi, bir öğreticinin rehberliğinde ve belli bir zaman

aralığında kazanılır ve eğitim sürecinde de geliştirilmesi hedeflenir (Karadağ, 2013: 85).

Okuma, gerçekleştirilmesi süreklilik gerektiren bir beceridir. Çünkü yaşamın her döneminde önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Dil becerileri içerisinde okumanın, tüm derslerin eğitiminin temelini oluşturması bakımından ayrı bir yeri olduğu da söylenebilir (Tosunoğlu, 2010: 680). Okumanın yaşa ve eğitim sürecine göre farklılıklar gösterdiği bilinmeli, okuma eğitiminde yaş gruplarına uygun yöntemler uygulanmalıdır. Bu nedenle okuma eğitimi ile ilgili dönemler ve bu dönemlerin özellikleri dikkate alınarak bir süreç oluşturulursa okuma eğitimi daha başarılı olacaktır (Elbir ve Bağcı, 2013: 232).

Okuma dil becerileri içerisinde en fazla çalışmanın yapıldığı alan olarak dikkat çekmektedir. Teknolojik gelişmeler iletişim ve bilgi edinmenin çeşitliliğini artırmış, bu durum da tüm alanlarda bir uyum sürecini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk gereği öğretim programları da var olan yeni ihtiyaçları karşılamaya yönelik hazırlanmaya başlanmıştır. Bu hazırlık çerçevesinde 2017 yılında gerçekleşen müfredat değişiklikleri tüm eğitim programlarına yansımış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı da tema, metin türleri, öğrenme alanları, kazanımlar vb. birçok yönden yenilenmiştir. Son Türkçe dersi programında dil becerilerinin birbirini destekler nitelikte öğretilmesi ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiği belirtilerek temel dil becerilerinin bütünsellik doğrultusunda öğrencilere aktarılması öngörülmüştür. Bu öngörü doğrultusunda okuma becerisi, okuduğunu anlama, çözümleyebilme ve değerlendirebilme yeterliğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Okumanın akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi gereği Millî Eğitim Bakanlığı okuma becerisini diğer dil beceri alanlarına nazaran daha fazla önemseyerek Türkçe dersinde yapılan okuma etkinliklerine ek olarak müfredata ortaokullarda okutulmak üzere seçmeli Okuma Becerileri dersi koymuştur.

Teknolojik gelişmeler ve yapılan çeşitli projelerle birlikte etkileşimli tahtaların kullanılması ve derslerin bir bölümünün bu tahtalarda işlenmesi ekran okuma, elektronik okuma gibi kavramların doğmasına sebep olmuş bu durum da okuma becerisini yeniden tanımlama ihtiyacı meydana getirmiştir.

Günümüzde okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümlleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlamak mümkündür (MEB, 2012: 4).

Okuma becerisini etkileyen çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Araştırmanın temel değişkeni olması bakımından okumaya yönelik tutuma araştırmanın bu başlığında yer verilecektir.

Üstün zekâlı/yetenekli ya da diğer bireylerde okuma becerisinin geliştirilmesinde ve okuma oranının artırılmasında tutumların etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Tutum, belirli bir öğrenim durumuyla ilgili duygu ve davranışların bir kombinasyonu olarak tanımlanır (Karahana, 2018: 67)

Tüm bireyler içinde bulunduğu ailenin inançlarını, değer yargılarını ve kültürünü alarak yetişir. Bireydeki bu yetişme sürecine çevre ve okulda öğrendikleri de dâhil olunca zamanla kişi kendini bulur. Bireyin bu süreç boyunca yaşadıkları onun edinmeye başladığı davranışlara yön verir. Bu bireyin davranışlarına yön veren ve kişide çoğu zaman yargılara dönüşen bu durumlar tutum olarak nitelendirilir.

Bağcı (2007)'e göre ise tutum, bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaktır. Tüm bireylere öğrenim hayatı boyunca birçok beceri kazandırılır ya da kazandırılmaya çalışılır. Okuma da bu becerilerden biridir. Genel olarak bakıldığında toplumumuzda okumaya yönelik olumsuz bir bakış açısının söz konusu olduğu görülür. Bu durum tüm bireylerde olduğu gibi üstün zekâlı/yetenekli bireyleri de etkilemektedir. Kişinin kendi yaşantısı ve çevrenin etkisiyle geliştirdiği olumsuz okuma tutumu, okuma becerisinin geliştirilmesi sürecini sekteye uğratmaktadır.

Okuma eyleminin anlama ile sonuçlanması, akademik gelişimin ve okuryazarlık sürecinin olumlu yönde gelişme göstermesi için okuma motivasyonunun yanında okumaya yönelik tutum da önemli bir öğedir (Merga ve Roni, 2018).

Temple (2005) göre ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okuma tutumları üzerinde etkisi bulunan davranışları şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma yazmaya verilen değer,

- Başarıya odaklanmak,
- Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği,
- Çocuklarla birlikte okuma (akt. Başaran ve Ateş, 2009)

Bütün bu veriler göstermektedir ki okumaya yönelik tutum eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir etkidir. Şu bilinen bir gerçektir ki öğrenmenin gerçekleşmesi kişinin öğrenmeyi sevmesiyle olmaktadır. Okumaya yönelik tutumun belirleyici olduğu en önemli süreç öğretim sürecidir. Okumaya yönelik tutumları olumsuz olan bireyler okumayı gerçekleştirmek için düşük bir motivasyon, okumaya yönelik tutumları olumlu olan bireyler ise yüksek bir motivasyon gösterebilirler. Bu nedenle okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ve etkinlikler dikkate alınmalı ve üzerinde titizlikle durulmalıdır.

### **2.1.11 İlgili Araştırmalar**

Bibliyoterapinin her ne kadar kullanımı çok eskilere uzansa da bu konunun bilimsel anlamda ele alınması çok yenidir. Özellikle disiplinler arası çalışmaların hız kazandığı yakın geçmişte bibliyoterapi ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1980 ve 1990'lı yılların başlarında, bibliyoterapi alanında farklılık arz eden yaş ve meslek gruplarını ele alan birçok araştırma yapılmıştır. Bu aşamada dikkat çekici en önemli çalışma Amerikan Psikiyatri Akademisi'ne üye olan 158 kişi ile yapılan çalışmadır. Bu çalışmada bibliyoterapiyi öncelikli olarak kimlerin kullandığı, bibliyoterapinin hangi konularda fayda sağladığı ve bibliyoterapide hangi özel malzemelerin kullanıldığı incelenmiştir. Araştırma sonunda görülmüştür ki pratisyen hekimlerin %51'i bibliyoterapiyi danışanlarıyla kullanmaktadır. Bu araştırmada bibliyoterapi yoluyla yapılan en faydalı uygulamanın etkili ebeveynlik becerilerinde olduğu tespit edilmiştir (Pehrsson ve McMillen, 2010).

Birbirinden farklı yaş evrelerinde farklı sorunları çözmedeki başarısı ile etkili olan Bibliyoterapinin bu yönü birçok çalışmada ele alınmıştır. Bu araştırmalardan Kupshik ve Fisher (1999)'in yetişkin bireyler üzerinde, Floyd (2003)'un yaşlılar ile, Pardeck (1991); Tussing ve Valentine (2001)'in ergen kız ve erkek bireyler ve

Rozalski, Stewart ve Miller (2010); Pardeck ve Markward (1995)'un çocuklar ile yaptığı araştırmalar dikkat çekicidir.

Doering (1985) üstün zekâlı/yetenekli bir grup ile bu tür bir niteliği barındırmayan farklı bir grup olmak üzere 5. ve 6.sınıf düzeyinde öğrenciler ile yaptığı araştırmada birbirinden farklı iki programın özgüven üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu iki farklı program genişletilmiş okuma süreci ve dinleme etkinlikleridir. Araştırma sonucu göstermiştir ki üstün yetenekli bireylerin uygulanan her iki programda da, normal yaşıtlarından daha motive ve dinlenenleri almaya müsait oldukları ayrıca her iki grup üzerinde ve program özelinde yapılan çalışma sonrasında özgüvenin arttığı görülmüştür.

Özgüven ile ilgili Spear (1996) tarafından 4. ve 5.sınıf öğrencileriyle altı oturum olarak yapılan bibliyoterapi uygulamasının sonucunda deney ve kontrol grupları arasında farklılık oluşmuş ancak çalışma sonunda özgüven düzeyinde istenilen artış sağlanamamıştır.

“Matematik Belası” (Scieszka ve Smith, 1995) isimli kitabın okuma materyali olarak kullanıldığı üstün zekâlı/yetenekli çocuklarda çok sık karşılaşılan matematik kaygısının ortadan kaldırılmasında bibliyoterapinin etkili olup olmadığının araştırıldığı farklı bir çalışma, bibliyoterapi sürecinin ayrıntılı olarak anlatılmasıyla dikkat çekmektedir (Hébert ve Fumer,1997).

Weber (1998) tarafından yapılan çalışmada ise üstün zekâlı/yetenekli kız ergenlerde, cinsiyet rolü tutumlarına bibliyoterapinin etkisi incelenmiş çalışma sonunda anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır.

Hébert ve Kent (2000) tarafından yapılan ve Mosquito Test (Kent, 1994) kitabının gelişimsel bibliyoterapi sürecinde nasıl kullanılabileceğinden bahsedilen çalışmada üstün zekâlı/yetenekli ergenlerin kendi yaşamlarındaki duygusal sorunları görebilmelerinde bibliyoterapinin etkisi gözlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda üstün ergenler için arkadaşlık ilişkileriyle ilgili tercih edilebilecek kitap önerisinde bulunulmuştur.

Hébert, Long, Neumeister (2001) tarafından geliştirilen uygulama ile biyografi okuma temelli üstün zekâlı/yetenekli olarak tanılanmış genç kadınların ergenlikte ve yetişkinliğe geçişte karşı karşıya kaldıkları cinsiyet rolü beklentileri, ilişki temelli

problemler ve başarı ile başarısızlık kaygılarının ortadan kaldırılmasına yönelik verim elde edilmeye çalışılmıştır.

Harry Potter ve Felsefe Taşı eserlerini materyal olarak kullanan Frank ve McBee (2003) üstün zekâlı/yetenekli ergenlerde kimlik gelişimini ele almışlardır.

Mofield ve Chakraborti-Ghosh (2010) tarafından yapılan içeriğinde mükemmeliyetçilik, takdir kabul edilme duygusu barındıran bir duyuşsal eğitim programı 153 üstün bireye uygulanmıştır. Program 9 hafta boyunca gruplar halinde 45-50 dakikalık oturumlar olarak sürdürülmüştür. Program bütün olarak oyun, etkinlikler, grup tartışması ve bibliyoterapiyi barındırmaktadır. Araştırma sonunda hatalara aşırı ilgi boyutunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerde hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe etme ve kişisel standartlar aşamalarında istatistiki olarak anlamlı bir azalma tespit edilmiştir.

Spear (1996)'ın çalışmasından farklı olarak 60 üstün zekâlı/yetenekli ilkokul öğrencisi ile yapılan çalışma 40 dakika süren görüşmeler şeklinde 8 oturum devam etmiştir. Spear'ın çalışmasından farklı olarak bu çalışmada deney grubunda bulunanların özgüvenlerinin yükseldiği saptanmıştır (akt. Tofaha, 2012).

Mükemmeliyetçiliğin esas alındığı 46 İlköğretim ikinci kademe öğrencisi ile yapılan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubu ile karikatürler materyal olarak kullanılarak ders işlenmiş, kontrol grubunda ise bibliyoterapi uygulanmıştır. 4 hafta süren çalışmanın sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu bibliyoterapiden hoşlandığını, buna rağmen sonraki derslerde biraz sıkıldığını ifade etmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik üzerine daha fazla bilgi elde ettiği ve dersleri mutlu edici ve verimli bulduğu tespit edilmiştir (Zousel, Rule, Logan,2013).

Ülkemizde bibliyoterapi ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok literatür aktarımı boyutunda kalmış, deneysel çalışmalar ise son yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalardan ilki Öner (1987)'in yaptığı bibliyoterapi süreci ve bibliyoterapinin anne-babası ayrılmış çocuklarda kullanılmasını örneklediği çalışmasıdır. Yine Öner (2007) yaptığı bir diğer çalışmada, bibliyoterapi yönteminin kullanımı ile öykülerin insan yaşamındaki yeri ve önemi ile ilgili bilgiler sunmuştur.



Öner ve Yeşilyaprak (2006) yaptıkları çalışmada bibliyoterapinin okullarda kullanımı ile ilgili bilgiler vermişlerdir.

Uçar (1996), tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim düzeyinde 12 öğrenci ile oluşturulan etkileşim grubunda, bibliyoterapi tekniği kullanılmış ve rehberlik hizmetlerindeki faydalarından bahsedilmiştir.

Yılmaz (2002) hazırladığı yüksek lisans tezinde ergenlik dönemi, çatışma ve bibliyoterapi kavramları üzerinde durmuş ve *Fatih-Harbiye* adlı eseri anne-baba-çocuk ekseninde bibliyoterapi açısından incelemiştir.

Turan (2005) yaptığı çalışmada sosyalleşme kavramını çeşitli yönleriyle ele alarak, çocukların arkadaş bulma konusunda yaşadığı problemlerin çözümünde çocuk edebiyatından bibliyoterapi yoluyla nasıl yararlanılabileceğini anlatmış ve seçtiği bir öyküyü bu yöneme göre incelemeye çalışmıştır.

Bibliyoterapi ile ilgili ülkemizde sınırlı sayıda olan deneysel araştırmalardan birisi Aracı (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Bu yüksek lisans tezinde Sufi hikâyelerinin okuma materyali olarak ele alındığı bilişsel-davranışçı yaklaşım ile bütünleştirilmiş bibliyoterapinin işlevi ortadan kalkmış fikirler ve kendini gerçekleştirilme becerisi üzerinde oluşturduğu etki irdelenmiştir.

Bulut (2010) ise bibliyoterapi ile ilgili geniş bir literatür bilgisi verdiği çalışmalarında, yetişkin bireyler ile gerçekleştirilen danışmada bibliyoterapinin üstlendiği görevden, okullarda öğretmen ve danışmanlarca bizzat kullanılmasından bahsetmektedir.

Topuzkanamış ve Uysal (2010) tarafından yapılan çalışmada bibliyoterapinin Türkçe dersi içerisinde bir teknik olarak kullanıldığında genç bireylerin problemlerinin çözümünde etkili olacağı ortaya konulmuştur.

Bolat (2010) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Türkçe dersinde bireyin içinde bulunduğu döneme hitap eden metinlerin aslında birer tedavi aracı olduğunu, ders kitaplarındaki metinlerin de bibliyoterapik özellik taşıması gerektiği vurgulanmıştır.

Öncü (2012), yaptığı çalışmada bibliyoterapinin aşamaları, amaçları ve yararlarına yer verdikten sonra kendine yardım konusunda okulların ve okullardaki rehber öğretmenlerin yerinin önemini vurgulamıştır.

Leana-Taşcılar (2012) tarafından yapılan çalışma üstün zekâlı/yetenekli bireylerin de yer aldığı sınıflarda, bibliyoterapi kullanımı konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışmadır. Çalışmada araştırmacı bibliyoterapinin uygulama süreci ile ilgili tüm aşamaları dikkate alarak bir model önerisi sunmuştur.

Deniz (2013) tarafından yapılan çalışmada ise Türk edebiyatında yer alan ilk gençlik çağı eserlerinin, eğitim faaliyetleri içerisinde bibliyoterapi temelinde incelenmesi amaçlanmış ve hedef kitle olarak da ilköğretim ikinci kademeye denk gelen 12-15 yaş grubu seçilmiştir.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada terapötik amaçlarla kitap kullanımını geliştirmek amaçlanmış ve bibliyoterapinin Türkiye'deki mevcut durumu tartışılmıştır.

Belen (2014) hazırladığı doktora tezinde ülkemizde, manevi danışmanlıkta bibliyoterapi tekniğinin nasıl uygulanabileceğini deneysel bir çalışma ile ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmacı bibliyoterapi literatürü ışığında, kültürümüzde ve ülkemizde bu tekniğin nasıl uygulanabileceğine dair teorik bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır.

Karagöz (2015) yaptığı çalışmada Serpil Ural'ın "Ayrı Evler" eserini bibliyoterapi tekniği ile bir materyal olarak kullanarak, çocuklar için üretilmiş edebiyat eserlerinin çocuk öznenin kendilik değerini korumaya nasıl yardımcı olacağını ortaya koymuştur.

İlter (2015) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde ise bibliyoterapinin üstün zekâlı/yetenekli bireylerin mükemmeliyetçilik seviyelerine etkisini araştırmıştır. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerle çalışılmış deneysel ilk çalışma olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Erdemir (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde 100 Temel Eser listesinde yer alan on üç masal kitabından rastgele seçilen "Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav), Allı ile Fırfırı I-II (Oğuz Tansel), Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)" adlı dört masal kitabındaki 88 masalda yer alan bibliyoterapik

unsurlar belirlenmiş ve bibliyoterapi yönteminin bu masallar aracılığıyla nasıl uygulanabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Özan (2017) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi yönteminin kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, bibliyoterapi yönteminin çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı bulunmuştur.

Semerci (2018) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Mevlana'nın mesnevisi temel eser seçilerek psikiyatrik hastalık tanısı almış hastalarda psikoterapinin yanında yardımcı olarak bu eserin bibliyoterapi yoluyla hastalara ulaştırılması amaçlanmıştır.

Kurt (2018) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ise bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda bibliyoterapi yönteminin, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyinin artırılması için etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan tüm çalışmalar değerlendirildiğinde bibliyoterapi ile ilgili yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak 2000'li yıllardan sonra hız kazandığı söylenebilir. İlk yapılan çalışmaların literatüre dayalı daha çok nitel çalışmalar olduğu, son dönemde yapılan çalışmaların ise uygulamaya dönük olduğu görülmektedir. Ayrıca bibliyoterapi ile ilgili yapılan çalışmaların psikoloji, eğitim bilimleri, din bilimleri gibi birbirinden farklı birçok disiplin tarafından yapıldığı da dikkat çekmektedir. Yine dikkat çeken bir nokta da bu farklı disiplinlerin çalışma sürecinde disiplinlerarası bir anlayış benimsemek zorunda kalmasıdır.

## **BÖLÜM III**

### **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Araştırma yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla “Araştırma modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırmada Bibliyoterapi yöntemi ile ele alınan çocuk edebiyatı metnlerinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme becerisi üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yönteminin yanında nicel sonuçları destekleme, açıklama ve yeniden yorumlamak amacıyla nitel verilerden de yararlanılmış nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda çalışmada tek analiz grubu yer aldığı için ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışmadaki ön testin amacı, deneysel çalışma öncesinde, grupların araştırma konusu ile ilgili var olan durumlarını tespit etmektir. Son testin amacı ise, yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın deseninde ön testin varlığı, deneysel çalışmanın sonuçlarının yordanması için önemlidir. Deneysel çalışmanın sonuçları, gruplara uygulanan son test aracılığıyla elde edilir.

“Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin işlendiği araştırmadır.”

(Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

GRUP	ÖN - TEST	UYGULAMA	SON - TEST
Deney Grubu	Okuma Tutum Ölçeği (Ön- Test) Problem çözme becerisi değerlendirme ölçeği (Ön-Test)	Bibliyoterapi Yöntemi İle Ele Alınan Çocuk Edebiyatı Metinleri İle Yapılan Uygulamalar	Okuma Tutum Ölçeği (Son- Test) Problem çözme becerisi değerlendirme ölçeği (Son-Test)

### 3.2 ÇALIŞMA GRUBU (AMAÇLI ÖRNEKLEME YOLUYLA)

Üstün zekâlı/yetenekli tanısı konulmuş 8’i kız ve 4’ü erkek olmak üzere 6.sınıf düzeyinde Bilim ve Sanat Merkezi öğrencileridir. Çalışma grubundaki üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler, bir yandan kendi okullarında öğrenim gören, diğer yandan bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler tanılama sisteminden yararlanılarak seçilmiştir. Bu sistemde; Milli Eğitim müdürlüğü tarafından Ankara ilindeki tüm ilkokullara üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tespiti için gözlem formları gönderilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından üstün zekâlı/yetenekli olabilir diye gözlemlenen öğrenciler, gözlem formlarıyla birlikte aday olarak bildirilmiştir. Bu öğrenciler ilgili oldukları alana göre; resim, müzik ve genel yetenek alanlarında Milli Eğitim Bakanlığı’nda görevli uzmanlarca 2 oturumda gerçekleşen sürece tabi tutularak başarılı olanlar bu kurumda öğrenim görmeye hak kazanmışlardır. Bilim ve Sanat Merkezi’ne öğrenci seçimi her yıl bu şekilde devam etmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler araştırmaya devam ettikleri eğitim sürecini aksatmadan gönüllü olarak katılmışlar ve çalışma için ilgili öğrencilerin ailelerinden aile onam formu ile gerekli izinler alınmıştır.

Bu araştırma deneysel bir çalışma olduğu için evren ve örneklem yerine çalışma grubu belirlenmiştir.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ortaya koymak adına “Okumaya yönelik tutum ölçeği” ile problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Problem çözme becerisi değerlendirme ölçeği” araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacının etkinlik boyunca kaleme aldığı gözlem notları ve öğrencilerin tuttuğu günlükler veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme Süreci

Tutumlar insan davranışlarını yönlendiren en temel unsurdur. Bununla birlikte tutum yaşam akışı içerisinde meydana gelen öğrenme olgusu ile de oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006: 65).

Tutumlar fiziksel özellik olarak nitelendirilen ve doğrudan ölçülebilen bir kişinin boy, kilo, kalp atışı gibi çeşitli vasıtalarla doğrudan ölçülebilen bir nitelik göstermez. Tutumların belirlenmesinde ilgili bireyin sözleri ve davranışları temel alınarak bir takım çıkarımlarda bulunulabilir (Erkuş, 2003: 151; Henerson vd, 1987: 11-12). Tutumların bu özelliği onların ölçülmesinde gözlemden, bireyin kendisini rapor etmesine kadar çok farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır.

Son yapılan çalışmalarda likert tipi ölçekler tutum tespitinde kullanılmaktadır. Bu tür ölçeklerde cevaplayıcı ölçekteki maddelere tepki verirken o maddeye ilişkin tutumunun derecesini de göstermektedir. Bu dereceler ölçek puanını oluşturmaktadır (Tezbaşaran, 1997: 6).

Kişinin tepki vermesi temeline dayanan ve araç olarak kalem ile kağıdın kullanıldığı bireyin kendisini rapor ettiği ölçme araçlarında, çalışması tarafından daha önceden kaleme alınmış tutum maddelerine tepki esas alınmaktadır (Erkuş, 2003: 158).

Yaşlıları ile kıyaslandığında üst düzey kabul edilebilecek bir okuma becerisi gösteren üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarını ölçecek bir ölçme aracının varlığı en elzem ihtiyaçlardan birisidir. Okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan tüm çalışmalar ağırlıklı olarak ilköğretim ve üniversite öğrencileri ile yapılmış, bu da bu konudaki ölçeklerin bu gruptaki öğrenciler ile çalışılarak geliştirilmesini sağlamıştır. Bu gerçek karşısında çalışmamızda direk verilerin hedef kitleden elde edildiği üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarını üç boyutta (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ölçecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

### **3.3.1.1 Çalışma Grubu**

Ölçeğin geliştirme aşamasında birebir üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler ile çalışılması önem arz etmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri uygulanacak hedef kitlenin benzer özelliklerini taşıyan bir çalışma grubundan verilerin elde edilmesini gerekli kılmaktadır (Tezbaşaran, 1997: 19-20).

Ölçek geliştirme sürecinin iki aşamasında 6. Sınıf düzeyinde toplam iki yüz altmış (260) üstün zekâlı/yetenekli bilim ve sanat merkezi öğrencisi ile çalışılmıştır. İlk aşamada nitel veri elde etmek amaçlı elli beş (55) öğrenci, ikinci evre uygulama aşamasında ise iki yüz beş (205) öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin tamamı tesadüfî yöntem kullanılarak farklı şehirlerdeki (Ankara, Zonguldak, Sakarya, Balıkesir, Manisa, Yalova) bilim ve sanat merkezlerinden seçilmiştir.

### **3.3.1.2 Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliği**

Başlangıç olarak ilgili araştırmalar dikkate alınarak bu aşamada yapılacak en etkili yöntemin hedef kitlenin özelliklerini barındıran küçük bir grupla görüşme yapılmasına ve bu gruptan yazılı bir bilgi almanın önemli olduğuna karar verilmiştir (Henerson, 1987: 73, Tezbaşaran, 1997: 11).

Bu gereklilik doğrultusunda Ankara’da bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezindeki elli beş (55) üstün zekâlı/yetenekli öğrenciye metoforik bir çalışma sonucunda “Okumak.....gibidir. Çünkü.....” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu aşamada başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş diğer ölçekler de dikkate

alınarak (Özbay ve Uyar,2009; Akkaya ve Özdemir,2013) bu 55 öğrencinin verdiği yanıtlar yoluyla 29 adet tutum maddesi belirlenmiştir.

Oluşturulan bu madde havuzu ölçeğin kapsam geçerliliği doğrultusunda Türkçe eğitimi alan uzmanlarından 2, ölçme değerlendirme alan uzmanlarından 1 ve özellikle üstün yetenekliler alanında çalışmaları bulunan 1 uzman tarafından incelenmiş bu aşamada birbirine benzeyen ve uzmanlar tarafından da tutum maddesi olarak yazılamaz değerlendirmesi alan 4 madde ölçekten çıkarılmış, yine uzmanların tespiti doğrultusunda da 2 madde düzeltilerek toplamda 25 madde taslak ölçeğe alınmıştır. Son aşamada ölçekteki maddelerin 21'i olumlu 4'ü ise olumsuz tutum maddesi olarak belirlenmiştir.

Oluşturulan bu taslak ölçek başka şehirlerde yer alan bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören 6. Sınıf düzeyinde toplam 205 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında nicel verileri analiz etmek amaçlı SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

### **3.3.1.3 Faktör Analizi Süreci (Yapı Geçerliliği)**

Yapı geçerliliği, tespiti yapılabilen unsurun elde edilmek istenen ana unsuru ve bununla birlikte çalışılması düşünülen ilkeleri ölçmede ne derecede başarılı olabildiğini ortaya koymaktadır (Balnaves ve Caputi, 2001). Tüm bu ölçme aracı geliştirme aşamalarında yapı geçerliliğinin gerçekleşmesi amacıyla süreç içerisinde ortaya çıkan verilerle ilgili faktör analizi uygulanmaktadır.

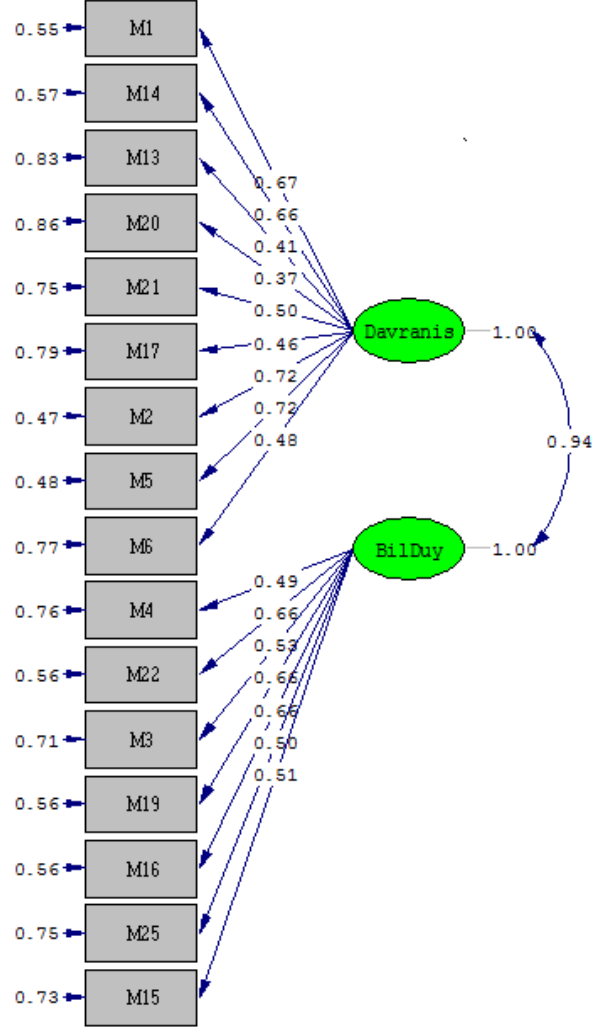
Yapılan faktör analizi sonucunda, tüm maddelerin faktör yükünün 0,45'in üstünde olduğu görülmüştür. Bu veri ölçeğin, toplam varyansın % 45.168'ini açıklayan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve bu doğrultuda da ölçeğin yapı geçerliliğinin uygun olduğunu göstermektedir.

### **3.3.1.4 Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında; maddelerin faktörleri açıklama oranları 0.37 ile 0.72 arasında değişmektedir. Yine ölçeğin hata varyansları



ise 0.47 ile 0.86 arasında bir değişim göstermektedir. Geliştirilen ölçek maddelerinin, faktörleri açıklama oranları ve hata varyanslarını içeren şekil aşağıdadır.



Şekil 1. Maddelerin Faktörleri Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

“ Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için okuma tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” H.Taş ve A.Okur, 2016, Route Educational and Social Science Journal, 3 (1), s. 97 makalesinden aynen alınmıştır.

### 3.3.1.5 Güvenirlik Süreci

Güvenirlik araştırmalarda bir testin veya ölçme aracının ölçmeye çalıştığı şeyi ne derece doğru ölçebildiği ile ilgili kavrama verilen isimdir (Tekin, 1993). Cronbach

Alpha kat sayısı likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı diğer bir deyişle homojenliği hakkında bizi aydınlatan değer Cronbach Alpha kat sayısıdır (Tekin, 1993; Tezbaşaran, 1997; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999).

Geliştirilen okuma tutum ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .875 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe yönelik tespit edilen genel güvenilirlik katsayısı, ölçek geliştirme sürecinde tespiti yapılan güvenilirlik katsayılarına ait ölçüt değerlerle karşılaştırıldığında  $.875 > .80$  olması sebebiyle geliştirilen bu ölçek çok yüksek düzey diye ifade edilebilecek güvenilirlik niteliğine sahip bir ölçme aracıdır. Ölçek faktörler açısından incelendiğinde ölçme aracının ilk faktörüne ait güvenilirlik katsayısının  $.857 > .80$ 'den büyük olmasından dolayı ifade edilen alt boyutta ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip, ölçme aracının ikinci faktörüne ait güvenilirlik katsayısının  $.742 < .80$  olmasından dolayı ifade edilen alt boyut içinde ölçme aracı orta düzeyde güvenilirliğe sahiptir denilebilir (Özdamar, 2002).

### **3.3.1.6 Puanların Değerlendirilmesi**

Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amaçlı geliştirilen bu ölçekte toplamda 16 madde yer almaktadır. Ölçme aracı 5'li likert tipi bir derecelendirme özelliği gösterdiği için bu okuma tutum ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 80 olmakta en düşük puan ise 16 olmaktadır. Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amaçlı geliştirilen bu ölçekte alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe bireyin puan artışı sağladığı boyut ile ilgili olumlu manada bir tutuma sahip olduğu ifade edilebilir. Uygulama süresi olarak ölçek için ortalama 5 ile 10 dakika arası bir zaman ayırmak yeterlidir.

### **3.3.2 Problem Çözme Becerisi Ölçeği**

Araştırmada problem çözme becerisi ile ilgili (Sezgin, 2011) tarafından geliştirilen problem çözme becerisi ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde hazırlanan ölçeğin uygulandığı çalışma grubu İzmir ilinde özel bir ilköğretim okulunun dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarında

2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 262 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için uzman görüşü alınmış, güvenilirliği için ise KR 20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Excel ve SPSS programlarında yapılan istatistiksel işlemler sonucu ölçeğin KR 20 iç tutarlık katsayısı .76 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test tekrar test yöntemi kullanılarak kestirilen tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda korelasyon katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır (Sezgin, 2011: 2).

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin bütünü için toplam varyansın %58,79'unu açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

### **3.4 VERİLERİN TOPLANMASI**

Veri toplama araçlarından ölçekler deneysel işlemde önce ön test ve deneysel işlemde sonra son test olarak kullanılmıştır. Deneysel işlem olarak Bibliyoterapi uygulaması için geliştirilen model uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden günlük tutmaları istenilmiş ve araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır.

#### **3.4.1 Uygulama Süreci**

Araştırmanın uygulama süreci 2015-2016 Eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Uygulama ön test ve son testin uygulanma süresi de dahil olmak üzere 10 haftada tamamlanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenciler örgün eğitim okul saatleri dışında haftada en az 4 saat devam etmektedirler. Çalışma öğrencilerin bilim ve sanat merkezinde bulunduğu 2 ders saatlik sürede yapılmış ve 10 hafta boyunca aralıksız devam etmiştir. Uygulama Bilim ve sanat merkezinde "Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Dönemi" diye ifade edilen basamakta öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Bireysel yetenekleri fark ettirme dönemi genel zihinsel yetenek alanında tanımlanan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark

etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programıdır. Bu eğitim programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

- a) Destek eğitim programı sonunda elde edilen veriler doğrultusunda bu programın uygulanabilmesi için öğrenciler gruplara ayrılır.
- b) Oluşturulacak gruptaki öğrenci sayıları ilgili yönetmelikteki program uygulama tablosuna göre belirlenir.
- c) Her danışman rehber öğretmenin sorumlu olacağı öğrenci grubu bireysel yetenekleri fark ettirme programında tekrar belirlenir.
- d) Öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla yaratıcılıklarını öne çıkaran disiplinlere yönelik programlar hazırlanır ve uygulanır.
- e) Öğrencinin en çok ilgi duyduğu, yetenekli olduğu ve ileride üzerinde derinlemesine çalışmalar yapabileceği alanları belirlemek için her bir alana özgü tutum ve becerileri fark ettirici etkinlikler ilgili alan öğretmeni tarafından planlanır.
- f) Bireysel yetenekleri fark ettirme programı döneminde disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak proje üretim çalışmaları devam ettirilir ve projeler destek eğitim programına göre daha kapsamlı hazırlanır (MEB, 2015).

Bilim ve sanat merkezlerinde bireysel yetenekleri fark ettirme dönemi diye ifade edilen basamağa, bilim ve sanat merkezine öğrenci kabulü kuralları çerçevesinde öğrenciler ağırlıklı olarak 6.sınıf düzeyinde ulaşabildikleri için çalışma 6.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Özellikle çocuklarda ve gençlerde bu teknik kullanıldığında uygulama süreci şu biçimde gerçekleştirilebilir:

1. Uygulayıcı (öğretmen), öğrencilere seçilmiş olan öyküyü/ masalı okur ve gerekirse belli aralıklarla öğrencilerin duygularını ifade edebilmesine yönelik fırsatlar verir (soru, yorum vb.)
2. Birey / grup eseri tek başlarına okuyarak bibliyoterapi uygulama oturumuna gelebilir ve kitap uygulama sürecinde ele alınır.

3. Eserin bir bölümü birlikte okunduktan sonra kalan bölümü birey / bireyler kendileri okumaya devam edebilirler.

Yürütülen araştırmada Bibliyoterapinin uygulama ilkeleri doğrultusunda Leana-Taşcılar (2012) tarafından oluşturulan model temel alınarak etkinlikler oluşturulmuştur. Uygulamada sırasıyla aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

- 1- Okuma Öncesi;** Bu aşamada araştırmanın problem ve alt problemlerine uygun kitabın seşilmesi amacıyla gerekli kaynak taraması yapılmış ve yurt dışında yapılan uygulamalarda kitap seçiminde öne çıkan kriterler tespit edilmiştir. Bu çalışma sonrası kitap seçimi için aşağıdaki tabloda ifade edilen kriterler belirlenmiştir.

Tablo 2. Kitap Seçim Kriterleri

Üstün Zekâlı/Yetenekli Bireyler Uygun Kriter Belirleme
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eserin ulusal ya da uluslararası alanda bir edebiyat ödülü alıp almadığı</li><li>• Diğer araştırma sonuçları doğrultusunda bibliyoterapi için kullanımı öneriliyor olması</li><li>• Üstün diye nitelendirilen okuyucu kitlesinin okuma niteliklerini karşılıyor olması. Örneğin: Eserde yeni düşünceler barındırıyor mu, sorgulama, derinlemesine düşünce üretme gibi eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkartıyor mu?</li><li>• Zihinsel, hayal gücü, duygusal gibi aşırı duyarlık alanlarına uygunluk</li><li>• Eserde bireyin özdeşim kurabileceği karakterlerin mevcut olması</li><li>• Eserdeki ana kahramanın üstün zekâlı/yetenekli birey özellikleri taşıyor olması.</li><li>• Rehberlik noktasında eserin önleyici rehberlik konusunda fayda sağlaması</li><li>• Eserin birey açısından ötekini anlamayı sağlaması</li><li>• Birey açısından kabul görmeyi sağlayabilmesi.</li><li>• Diğer eserlerden farklı olarak yoğun bir biçimde problem çözme becerisini geliştirebilmesi</li><li>• Birey açısından genelleştirme yapabilmeyi gerçekleştirmesi</li><li>• Her yönüyle bireyin hoşça vakit geçirmesi için eğlenceli olması</li></ul>

Bu kriterler doğrultusunda birçok çocuk edebiyatı kitabı okunarak puanlanmış ve bu puanlamada yukarıda ifade edilen kriterleri büyük ölçüde taşıyan Elif ŞAFAK'ın "Sakız Sardunya" isimli eseri uygulama için temel eser olarak seçilmiştir.

Sakız Sardunya yazarın çocuk okuyucular için kaleme aldığı ilk eseridir. Çocuklar için eğlenceli bir kapı aralayacak şekilde kaleme alınan, onların düş ve düşünce ufkunu geliştirecek, bu eserin konusu kısaca şöyledir.

Eserin ana kahramanı Sakız Sardunya akıllı ve meraklı kitaplarla iç içe olan ve kitap okumak ile ilgili çok çaba sarfeden ve kitapları çok seven bir kızdır. Kahraman, adı güzel bir çiçek ismi olmasına rağmen adını asla ve asla sevmez. Bunun nedeni sınıfındaki yaramaz arkadaşlarının adıyla alay etmeleridir.

Sakız Sardunya adını değiştirme isteğini annesine söylediğinde ise annesi Hayal Hanım: "Herkes çiçekleri sever. Nokta." diyerek böyle bir talebin bir daha olmaması gerektiğini vurgular ve konuyu bir daha açmaz. Bu durum karşısında Sakız Sardunya bazen yetişkinlere bazı şeyleri anlatmanın çok zor olduğunu düşünerek tüm insanların kendi adını istediği gibi hürce seçebildiği yeni bir evren hayal eder. Annesi şehir yaşamının bir hayvan için çok uygun olmadığını düşünürken Sakız Sardunya küçüklüğünden beri bir hayvanı olmasını ister. Babası Hasan Bey çok sevdiği kızını kırmaz ve ona iki minik su kaplumbağası hediye eder. Bu iki minik su kaplumbağasının adı Gece ve Gündüz'dür. Babasının onun için aldığı ve tüm zamanlarda yanından hiç ayıramadığı atlas Sakız Sardunya'nın en sevdiği şeylerden biridir. Atlas, ona gelecekte yetişkin olduğunda gideceği ülkelerin hayallerini kurdurur.

O, insanların yaşadıkları çevreyi sahiplenmeleri gerektiğini düşünür ve yaşlılarından farklı bir şekilde doğaya hayrandır. Ayrıca yetişkinlerin çevreyi kirlettikleri halde yaşadıkları mekânları temiz tutmalarına hiçbir anlam veremez. Hatta bu konuda çevreyi korumak amacıyla bir kampanya yapmak ister ancak kendisiyle alay edilir endişesi taşıdığı için bu düşüncesinden vazgeçer. Sürekli kitap okumanın faydalarından söz eden anne ve babasının niçin yeteri kadar kitap okuyamadıklarını yetişkinlerin dünyasını sorgulayan sakız sardunya bir türlü kavrayamaz. Okul kütüphanesini sık sık ziyaret eden Sakız Sardunya,

raftan bir kitap seçerken sıra dışı bir küre ile karşılaşır. Çok meraklanır ve bulduğu bu esrarengiz küreyi gizlice evine götürür. Kürenin gizemi üzerinde bulunan sekiz kıtadır. Bunun yanında kürenin üzerindeki taşlar yanıp sönmektedir. Böyle büyük ve gizemli bir sır ile kısa bir süre için anneannesine gitmiş olan Sakız Sardunya anneannesinin evinde kürenin gizemli tarafını çözmeyi başarır ve hikâyeler, masallar ve efsaneler ülkesi olarak bilinen Efhima'ya aralanan kapıdan geçerek fantastik bir serüvene atılır.

**2.Okuma Süreci;** Bu aşama, bibliyoterapinin ilkeleri doğrultusunda iki evreden oluşur. Birinci evre çocuğun kitap kahramanında kendisini bulma olarak ifade edebileceğimiz “Özdeşim Kurma” evresidir. Bu evrede aşağıdaki tabloda ifade edilen sorular öğrencilere sorulmuş ve geliştirilen etkinlikler uygulanarak bu süreç üç haftada tamamlanmıştır.

Tablo 3. Özdeşim Kurma Soruları

---

<b>Özdeşim Kurma</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Eserin ana kahramanı kimdir?</li><li>• Eserdeki ana karakterin yaşadığı temel sorun nedir?</li><li>• Eserin ana karakteri problemlerin çözümü noktasında neler yapıyor?</li><li>• Sizin de şahsınızda ya da sosyal çevrenizde bunun gibi bir sorun yaşayan oldu mu?</li><li>• Bu problemlerin onlarda nasıl etkiler ortaya koyduğunu düşünüyorsunuz?</li><li>• Bu hikayeyi beğendiniz mi?</li><li>• Siz de Sakız Sardunya gibi okuduğunuz ya da okuyacağınız kitaplarla aranızda güçlü bir bağ olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?</li><li>• Sakız Sardunya'nın dile getirdiği gibi “kitaplar sizin için de yeni dünyaların kapılarını açıyor mu?</li></ul>

---

Aşağıdaki şemaların içerisine Sakız Sardunya ile benzer yönlerinizi yazınız.

**SAKIZ SARDUNYA**

Kitap okumak, sosyal dışlanmak, fela  
seymek...

Futbola sevir

Değişik hayvanları beslemek

En sevdiği yemek kınarata

En sevdiği tatlı fırında sütlaç

İllüstrasyon ve kış sevir

Kırmızı, mor ve yeşil reng sevir

Adını his sevir

Kırmızı sevir

**BEN**

Bende kitap okumaya, münih diler  
mey ve baranı sevir, yapmayı sevirim

Bende futboldan hayvanın  
Bende sevinde kışın beslemek  
istendir

Biründe en sevdiği tatlı  
fırında sütlaç

Ben kış sevirim fakat illüstrasyon  
değil yaz sevirim.

Bende kışın yazın sevirim.

Elvan D. Akar

Şekil 2. Etkinlik: Venn Şeması Oluşturma



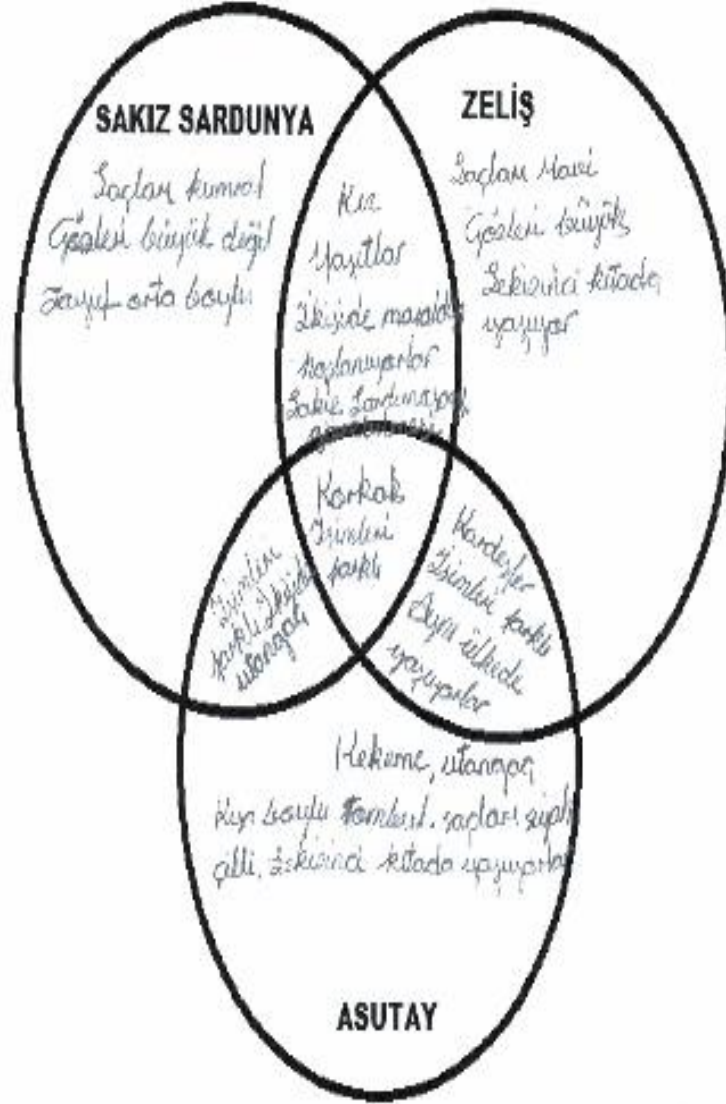
Kubra

Kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya'yı ve sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya'yı aşağıya çizin.



Şekil 3. Etkinlik: Ana Kahraman ve Diğer Kahramanlar İle İlgili Venn Şeması Oluşturma

Aşağıdaki gemaların içerisine Sakiz Sardunya, Zeliş ve Asutay'ın farklı ve ortak yönlerini yazınız.



Şekil 4. Etkinlik: Ana Kahraman ve Diğer Kahramanlar İle İlgili Venn Şeması Oluşturma

Okuma sürecindeki ikinci evre bireyin kitaptaki kahramanın yaşadığı bir sorunu ya da karşılaştığı bir problemle ilgili süreci baştan sona gözlemlediği ve olayın ya da durumun nasıl sonuçlandığına dikkat ettiği evredir. Bu evrede birey artık kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye başlar ve bu evre "Katarsis (Arınma)" olarak ifade edilir. Bu basamakta öğrencilere aşağıdaki tabloda ifade edilen sorular sorulmuş ve bu basamağın gerekliliklerini ortaya çıkarmak adına eserden yola çıkılarak hazırlanan etkinlikler uygulanıp bu süreç üç haftada tamamlanmıştır.

Tablo 4. Katarsis (Arınma) Soruları

---

**Katarsis (Arınma)**

---

- Sakız Sardunya'nın ailesinin ona karşı sergilediği tutum nedir?
  - Hiç size karşı böyle davranıldığı oldu mu?
  - Ne hissettiniz? Bu durumla nasıl baş edebildiniz?
-

### Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı

Sakız sardunya ne zaman anne ve babasına soramadığı bir sorusu olsa zihninde gizlice bir torbaya atardı. Sizler de büyüklerinize (anne, baba, öğretmen) soramadığınız, merak ettiğiniz soruları lütfen aşağıya yazınız.

1. Kuzey neden okulda gidiyoruz?
2. Kitabın neden kızıya salkında?
3. Zürafalar niye var?
4. Gökyaşı neden var?
5. Neden pembe saç yok?
6. Ellerinde neden 10 parmak var?
7. Neden niye görünür?
8. Neden "kelam" kelimesinin baş harfi "k"?

### Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı

Sakız sardunya ne zaman anne ve babasına soramadığı bir sorusu olsa zihninde gizlice bir torbaya atardı. Sizler de büyüklerinize (anne, baba, öğretmen) soramadığınız, merak ettiğiniz soruları lütfen aşağıya yazınız.

1. İnsanlar neden zeki?
2. Neden hayvanlar konuşmuyor?
3. Neden bu kadar çok yıldız var?
4. Neden uçamıyoruz?
5. Beden derisinde neden Matematik derisi olur?
6. Zübat neden ejirmi sekiz çir?
7. Ay neden Dünya'nın uydusu?
8. Neden insanlar diğer canlılar da hayvanlar düşünmüyor?

Şekil 5. Etkinlik: Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı Etkinliği

### Kavramlar Üzerine Düşünme

Kitabın 17-20. sayfaları arasında yer alan "çocuk akli" isimli bölümden yola çıkarak:

Sakız Sardunya'nın "Çocuk akli işte!" ile ilgili düşüncelerine katılıyor musunuz?

Katılıyorum. Çünkü yetişkinlerin bizim düşüneceğimizi, bildiklerimizi  
büyüyenler değeri değil. Bazen his habli alması lazım arlar...  
dünce bizim anlayışımıza bir şey arlar arlanırsaydı ise his arlar.  
"yetişkin akli işte" deriydik. bizim arlar bizim gibi düşünecekti.  
Bende his yüzden Sakız Sardunya ya katılıyorum.

Kitabın 40. sayfasında Sakız Sardunya'nun dile getirdiği duyguları dikkate alarak size göre  
çocuk olmak mı sıkıcı? Yoksa yetişkin olmak mı?

Bence yetişkin olmak daha sıkıcı. Çünkü çocuk olursa oyun oynayabiliyor;  
öğrenebiliyor. Fakat ki yetişkinlerde öğrenebilir, ama bence his insanın  
in güzel zamanlarından biridir çocukluk. Tamam, belki yetişkinde gibi  
oyun oynayabilir, belki oyun isteriz, belki istediğimizi gibi yapıp oynayabilir  
ama bizim için yetişkinlerde daha mutluysak. Ve bence mutluluğumuz  
çocuklukta his ayrıcalıklı bir his haline.

Şekil 6. Etkinlik: Kavramlar Üzerine Düşünme Etkinliği

Sakir Sarduña ve arkadaşları seçenekler arasında doğru yolu bulmak için size göre nasıl davranmışlardı?  
Ben olsam,

Ben olsam, @ yollardaki zorlukları karşısında pes etmezdim. Çünkü ben işte ben zorluk vardım. Bence Zeliye ve Asudeya onları paylaşıp, farklı yollardan gidiş, Sakir Sarduña ile konuşmalıydım. Sonra Zeliye ve Asudeya talimatlarını getirip onlara yönlendirilmeliydi. Onudaki gibi kütüphane pasta yazmalıydım "Hızlı orman et" yazmalıydım.



Sakir Sarduña ve arkadaşları seçenekler arasında doğru yolu bulmak için size göre nasıl davranmışlardı?  
Ben olsam,

Ben olsam; Hepsiyi deneydim güfte sorardım sonra bir karar verirdim. Önce zorlukları saksad yılanca, Kendimi en kötü zamanımda en iyi arkadaşlarıma güvenirdim. Nede olsa arkadaşları beni bu yolda yalnız bırakmışlardı. Her deneyeceğime; şöyle karar verirdim. Elime 6 dal parçası alır herkeze çektiğimde en uzun olan dal parçasını seçtiğim yola giderdim.

Şekil 7. Etkinlik: Alegori Oyunu Etkinliği (Ben Olsam...)

**3. Okuma Sonrası;** Bu evre bibliyoterapinin son evresidir. Bu aşamada birey kendi özelliklerine, yaşadıklarına ve sorunlarına yönelik bir içgörü kazanır ve kendi içerisinde bir genellemeye ulaşır. Öğretmenin yardımı ve daha önce uygulanan iki evredeki etkinlikler yoluyla bir içgörü kazanan birey, bu evrede kendi yaratıcı gücünü kullanarak, kitaptakinden farklı, kendine uygun çözüm yolları üretmeye başlar. Kendini algılayışı değişen ve farkında olmadığı yönlerini görebilme şansı yakalayan birey aslında kendi içerisinde bir bütünlüğe ulaşmış olur. Bu basamakta öğrencilere aşağıdaki tabloda ifade edilen sorular sorulmuş ve bu basamağın gerekliliklerini ortaya çıkarmak adına eserden yola çıkılarak hazırlanan etkinlikler uygulanarak bu süreç iki haftada tamamlanmıştır.

Tablo 5. İçgörü ve Genelleştirme Soruları

İçgörü ve Genelleştirme
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sakız Sardunya karşılaştığı sorunlarla nasıl mücadele ediyor?</li><li>• Sakız Sardunya'nın duygu ve davranışlarında öykü boyunca ne gibi değişimler meydana geldi?</li><li>• Sakız Sardunya'nın yetişkinler ile ilgili düşüncelerine katılıyor musunuz?</li><li>• Sakız Sardunya'nın problemleri çözme yöntemi sizce doğru mudur?</li><li>• Yetişkinler size göre de birçok durumda öyküdeki gibi mi davranır?</li></ul>

ALFABESTAN Şehrini en büyük meydanında topladınız. Sekizinci kattan yeniden canlanması için sizin yaratıcılığınza ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için aşağıya tıpkı Alfabeistan şehrindeki çocuklar gibi yazın, çizin, boyayın. Resimler ve kelimelere dokümanlar geliştirin. Şiirler, şarkı sözleri, bilmeçeler, hikâyeler yazın. Sizin yaratıcılığınız ve hayal gücünüzle sayesinde sekizinci kına yeniden canlanacak ...



Şekil 8. Etkinlik: “ALFABESTAN” Ülkesini Kurtarıyorum Etkinliği



GÜL

Sen de kendi  
İsminle ilgili bir  
hikâye  
yazabilirsin.

### İSİME NİSA

İki katta bir evde dört tane, renkli gözleri, sarı saçlı, sarı kışık, kupa-  
bi kız oluyordu. Bu kız olarak güzelmiş ki bu kızların ismi vee-  
cazirece bir türlü karar verememişler. Hiçbir isim bu kızla uyum  
görmüyorlarmış. Anıyağsa bütün süzükte toplanmış. Kızların ismi koyacak  
kızlara karar vermeye çalışıyorlarmış. Dayı demiş "Zeynep" olsun.  
Anne anne demiş, "Neslihan" olsun. Güle demiş, "Ece" olsun. Teyze demiş,  
"Ayşe" olsun. Ama anne ile baba hiçbir isimle uyum görmemişlerdir.  
Çok kızırlar. Böyle isimsiz şekilde kız lüksün gelmiş. Doğum günü-  
nü savırda kutlanıyorlar. Ama anne kızın isimsiz olmasından çok  
kızgınmış. Oğaca anne yine bantları düşünerek ya tırnak ve bir  
şey görmüş. Püf söylemiş.

Anne pamuk gibi bulutlar arasında geziniyorlarmış. Birden  
terziden gelen genç bir kız Anne olmuş. Kız çok güzelmiş. Anne:

- "Sen de kimin?" diye sormuş kız

- "Beni meraklı mısın, anne? Benim, İsmim Vera Nisa." Anne:

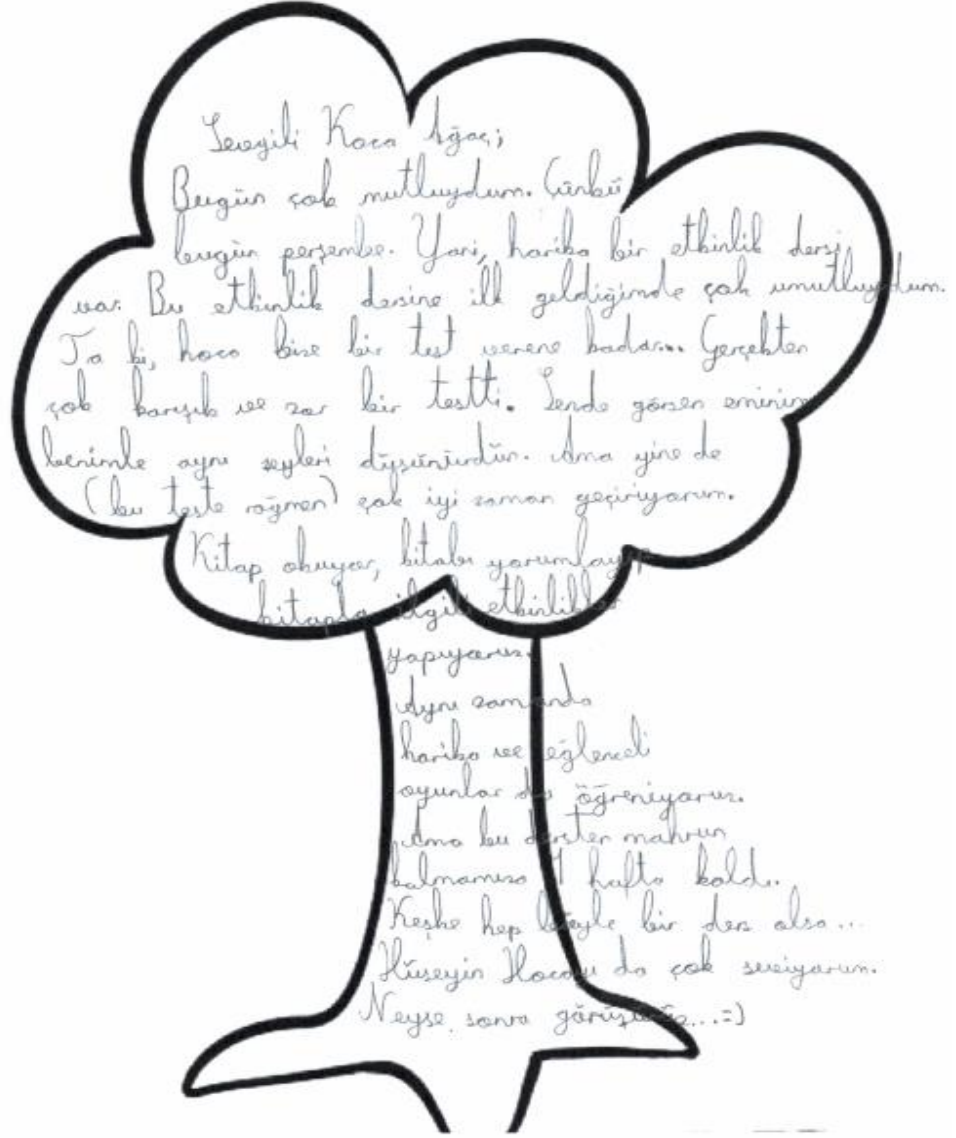
- "Sen benim kızım mısın? Ama benim kızımın ismi, hanım gel."

- "Hayır, anne benim adım Vera Nisa. Benü siz kaybetmiş."

Ve anne o an uyanmış. Kızlarına kız ismi koymalarını  
bulmuş. Adını Vera Nisa koymuşlar Vera Nisa büyüğünde  
kişiler anıyağsa reysen gibi gibi çok güzel olmuş. Ve ismini de  
çok sevmiş.

Şekil 9. Kendi İsmine İlgili Hikaye Yazma Etkinliği

Sakız Sardunya yaşadıklarını "Koca Ağaç" ismini verdiği günlüğü ile paylaşmayı, diğer bir ifadeyle ona yazmayı çok sevdi. Sizler de bugünkü dersimizde hissettiklerinizi aşağıdaki koca ağacın içerisine yazar mısınız?



Şekil 10. Koca Ağaç ile Paylaşımlarım Etkinliği

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin Analizinde Nicel veriler için SPSS 20.00 veri analiz programı kullanılmıştır.

Öğrenci günlüklerinin analiz aşamasında ise döküman incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi amaçlanan araştırma ile ilgili olgu (durum) ya da olaylar temelinde bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188). Bu çalışmada öğrenciler tarafından tutulan günlükler veri çeşitlendirmesi (data triangulation) gayesiyle kullanılmıştır.

Verilerin analiz aşamasında temel birim olarak kişi (öğrenci) analiz birimi olarak alınmış, öğrencilerin bizzat ifade ettikleri cümle ve paragraflar içerikte temel alınmıştır. Sayısallaştırma ve yüzde hesaplama işlemi yapılmamış ancak öğrenciler tarafından kaleme alınan günlüklerden elde edilen görüşler okumanın temel ilkeleri doğrultusunda iki kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin belirttiği ifadeler olduğu gibi verilerek paylaşılmış ve uygulamaya ilişkin görüşleri kendi cümleleriyle ortaya konulmuştur.

Araştırmacı günlükleri ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırma aşamasında kişinin dile getirdikleri ve kaleme aldıklarının öncesinde ortaya konulmuş net talimatlara dayandırılıp kodlanarak nicel hale getirilmesi, diğer bir ifadeyle sayısallaştırılma uygulaması olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2011: 229). Bu çalışmada da içerik analizinin bu nitelikleri dikkate alınarak, tespit edilen veriler sınıflara ayrılarak, bu verilerin aralarında var olan ilişkilerin ortaya çıkartılması yoluyla kategoriler meydana getirilmiştir. Ortaya çıkan kategorilere ilişkin veriler olduğu gibi alıntılanmak yoluyla aktarılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

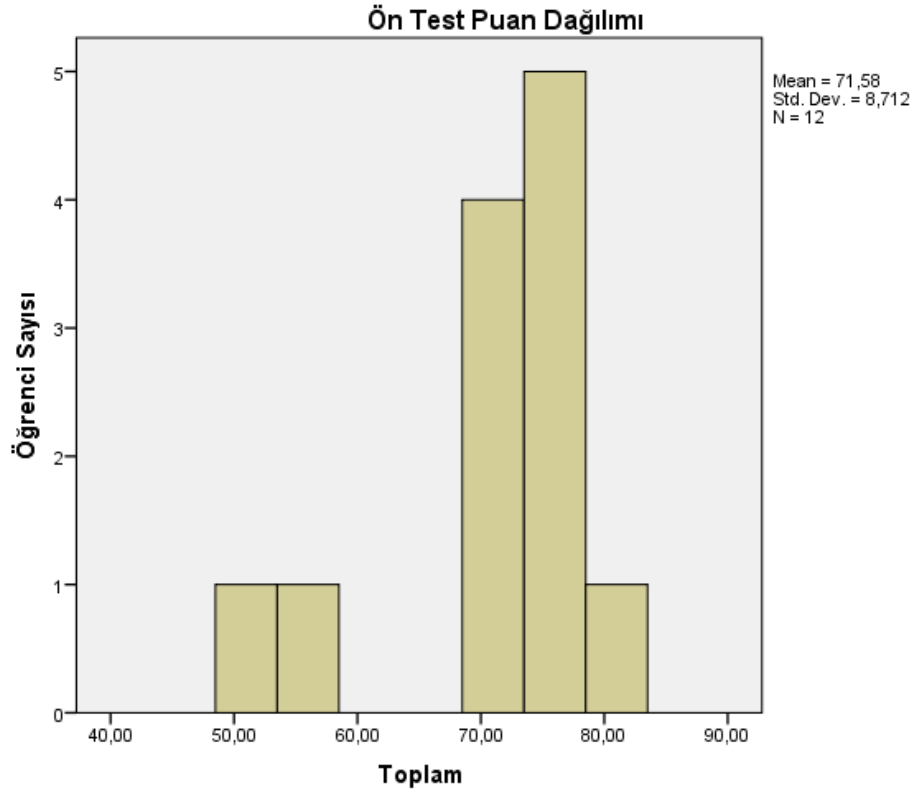
#### 3.6 OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bibliyoterapi etkinliklerinden önce çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ön-testi değerlendirmek amacıyla grubun minimum, maksimum ve ortalama puanı ile bu puanların standart sapmasını belirlemek için ön testin betimsel istatistiği çıkartılmış ve veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 6’da okuma tutum ölçeği ön testten elde edilen verilerin betimsel istatistik bulguları yer almaktadır.

Tablo 6. Okuma Tutum Ölçeği Ön Test Betimsel İstatistiği

Denek Sayısı (N)	Minumum	Maksimum	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
12	51	80	71,58	8,71

Tablo 6’ya göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma tutum ölçeği ön testinden aldıkları puanların ortalaması 71,58’dir. Bu veri ışığında çalışma grubunun okumaya yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu neticesine ulaşılmıştır. Tablo 6’ya göre okuma tutum ölçeği ön testten alınmış olan en alt puanın 51; en üst puanın 80 olması alt sınırın “orta” , üst sınırın “en üst” düzeyde olduğunu göstermektedir.



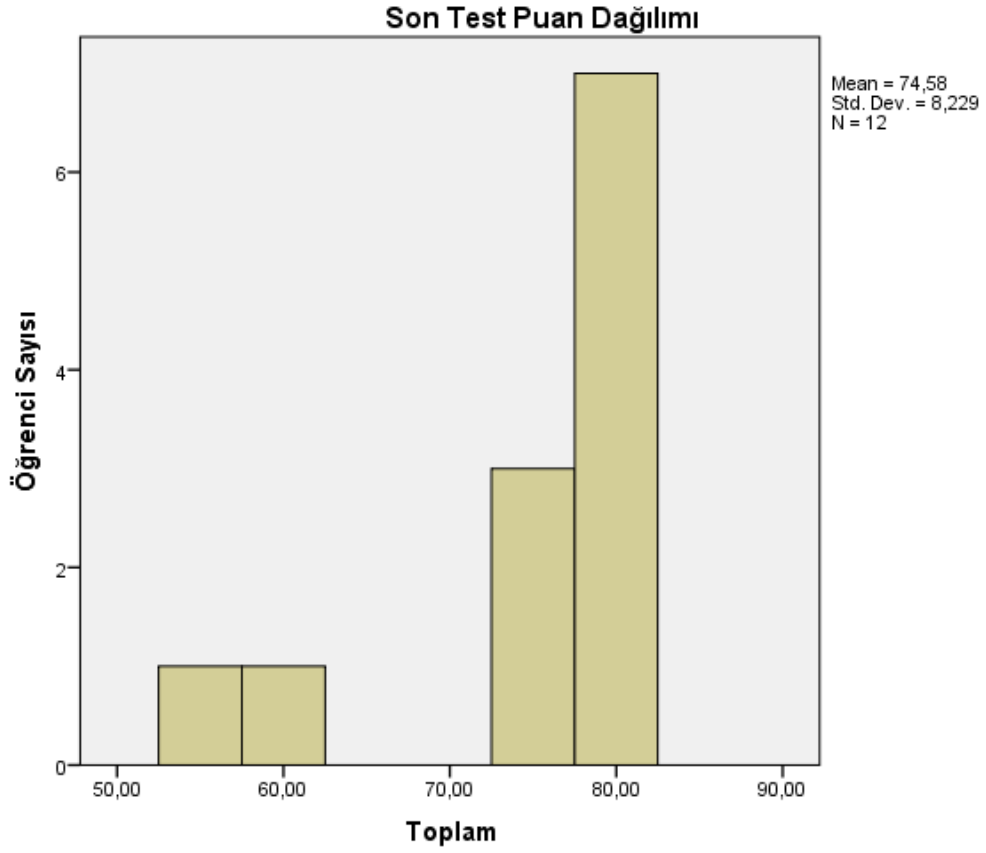
Okuma tutum ölçeği ön test puan dağılım grafiğine göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 70 ile 80 puan aralığında oldukları görülmektedir. En yüksek seviye olarak belirlenen 75 ile 80 puan alan öğrenci sayısı grafiğe göre 5'dir.

Bibliyoterapi uygulama süreci sonrasında katılımcı öğrencilere uygulanan okuma tutum ölçeği son test ile ilgili grubun minimum, maksimum ve ortalama puanı ile birlikte bu elde edilen puanların standart sapmasını belirlemek amacıyla son test ile ilgili betimsel istatistik incelenmiş ve veriler tablolştırılmıştır. Tablo 7'de bu okuma tutum ölçeği son test sonuçlarını içeren bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Okuma Tutum Ölçeği Son Test Betimsel İstatistiği

Denek Sayısı	Minumum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
(N)			(X)	(SS)
12	55	80	74,58	8,22

Tablo 7’de öğrencilerin okuma tutum ölçeği son testten aldıkları puanların ortalamasının 74,58 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak çalışma grubunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek seviyede bir göstergeye sahip olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. Okuma tutum ölçeği son testinden öğrenciler tarafından alınan en düşük puanın 55 olması bize alt sınırın “orta” düzeyde; yine öğrenciler tarafından alınan en yüksek puanın 80 olması ise bize üst sınırın “en yüksek” seviyede olduğunu işaret etmektedir.



Okuma tutum ölçeği son test puan dağılım grafiğine bakıldığında ise çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 75 ile 80 puan aralığında oldukları görülmektedir. En yüksek seviye olarak belirlenen 75 ile 80 puan alan öğrenci sayısı grafiğe göre 8’dir.

Okuma tutum ölçeği ön test ve son test grafiklerindeki veriler karşılaştırıldığında yapılan uygulama sonrası öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ilgili son testten aldıkları puanların artış gösterdiği görülmüştür. En yüksek seviye olarak

belirlenen 75 ile 80 puan alan öğrenci sayısı okuma tutum ölçeği ön testinde 5 iken okuma tutum ölçeği son testte bu sayı 8 öğrenciye yükselmiştir.

Tablo 6 ve Tablo 7'deki veriler karşılaştırıldığında, çalışma grubunun minimum Puanında artış gerçekleştiği, maksimum puanında ise değişme olmadığı görülmekle birlikte grubun okumaya yönelik tutumunun ortalamasının “yüksek” düzey içerisinde bir yükselme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Okuma tutum ölçeği ile ilgili ön ve son testlerin yorumlanarak değerlendirme aşamasından sonra ön ve son testlerden alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Gruplardaki denek sayısı az olduğunda (genellikle 30'dan az olduğunda) parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Çünkü denek sayısı azaldıkça parametrik testlerde varsayımların bozulma olasılığı artar (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007: 52-53). Yine genel kabul gören bir gerçek de örnek hacmi küçük olduğunda, istatistiklerin örnekleme dağılımı normal dağılıma yaklaşmaz. Bu durumda nonparametrik bir tekniğe ihtiyaç duyulur. Nonparametrik testler parametrik testlere nispeten daha kolay ve pratiktir.

Nonparametrik testlerden İşaret testi, sadece çiftler arası farkın yönü ile ilgilenmektedir. Farkların miktarı da dikkate alınmak istenirse daha güçlü bir test yapılabilir. Wilcoxon testi hem farkların yönünü hem de miktarını dikkate alır. Bu sebeple işaret testinden daha güçlü bir testtir (Kartal 2006: 5, 172, Gamgam-Altunkaynak 2008: 127). Bu nedenle çalışmada Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okuma Tutum Ölçeği Öntest - Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ort.	Z	P
Öntest Puan	Negatif	0	,00		
Sontest Puan	Sıralar	9	25,00		
	Pozitif Sıralar	3		-2,670	,008
	Eşit	12			
	Toplam				

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere, çalışma grubunun, bibliyoterapi tekniği ile hazırlanan etkinlikler öncesinde uygulanan öntest puanları ve etkinlikler sonrası uygulanan sontest puanları arasında  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $Z = -2,670$ ,  $p < 0,05$ ) Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları olumlu yönde bir değişim göstermiştir.

### 3.7 PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÖLÇEĞİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

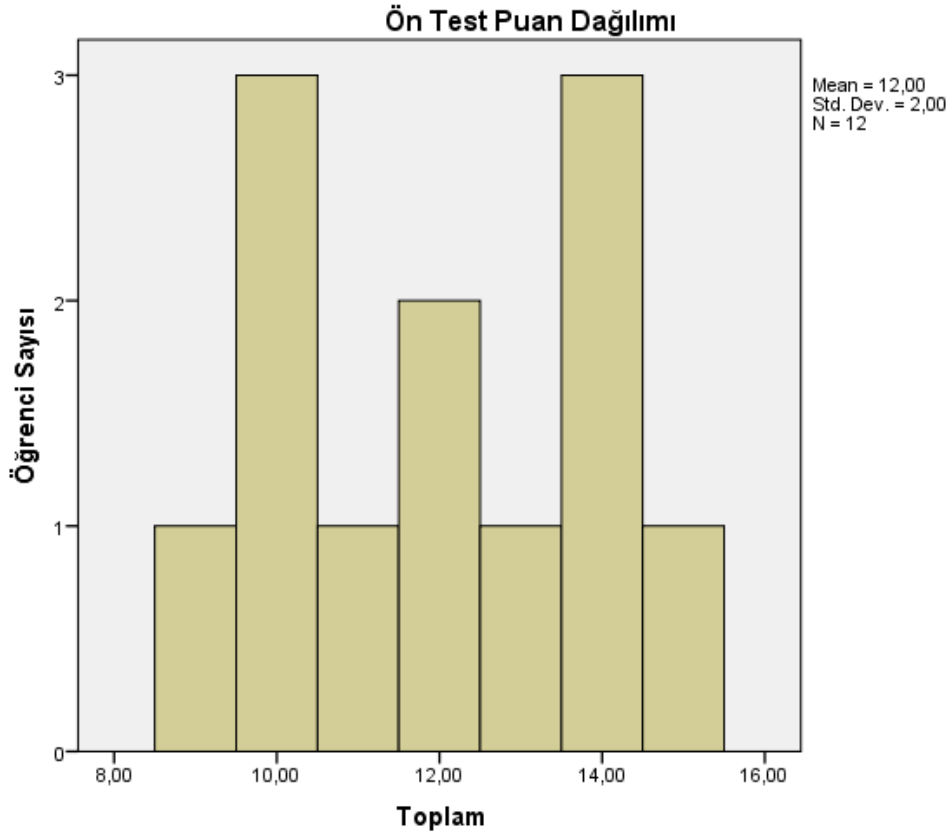
Bibliyoterapi etkinliklerinden önce öğrencilere uygulanan problem çözme becerisi ölçeği ön-teste ilişkin grubun minimum, maksimum ve ortalama puanı ile bu puanların standart sapmasını belirlemek için problem çözme becerisi ölçeği ön testinin betimsel istatistiği incelenmiş ve veriler tablolştırılmıştır. Tablo 9'da problem çözme becerisi ön testin betimsel istatistiğine ilişkin bulgular yer almaktadır.



Tablo 9. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Ön Test Betimsel İstatistiği

Denek Sayısı (N)	Minumum	Maksimum	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
12	9	15	12	2

Tablo 9’da öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği ön testinden aldıkları puanların ortalaması 12 olarak tespit edilmiştir. Buradan çalışma grubunun problem çözme becerilerinin “yüksek” seviyede olduğu gerçeğine ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi ölçeği ön testten öğrenciler tarafından alınan en düşük puanın 9; buna karşın en yüksek puanın ise 15 olması alt sınırın “düşük”, üst sınırın “üst” düzeyde olduğunu göstermektedir.



Problem çözme becerisi ölçeği ön test puan dağılım grafiğine göre çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 10 ile 14 puan aralığında oldukları

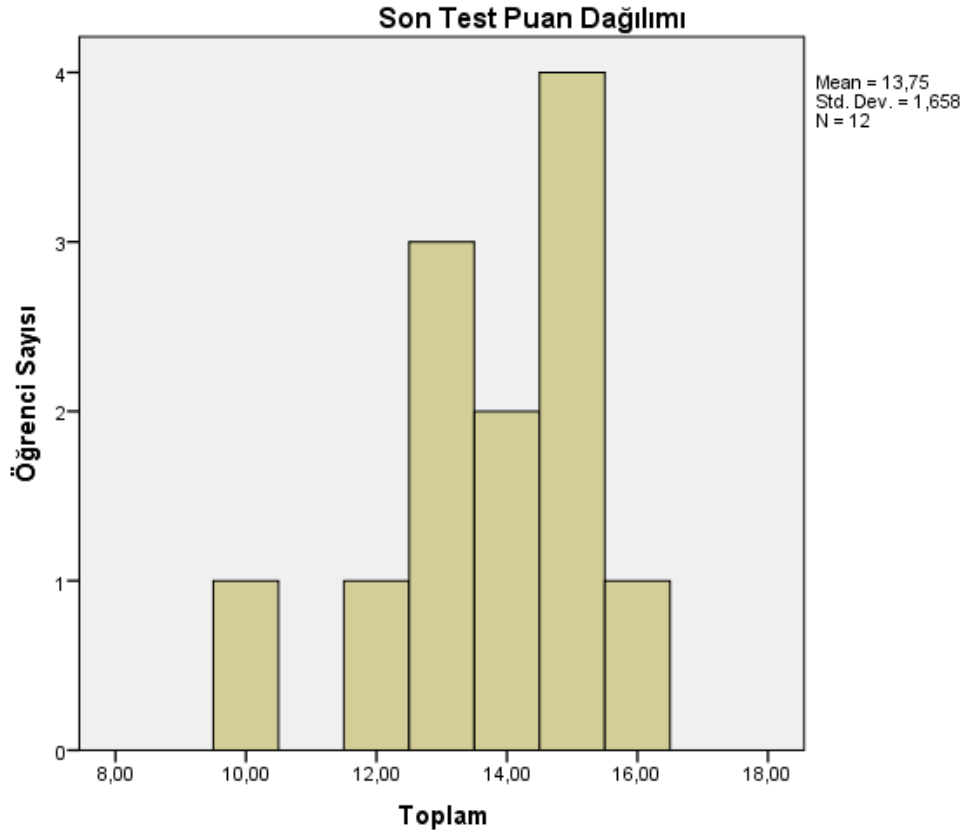
görülmektedir. En yüksek seviye olarak belirlenen 14 ile 16 puan aralığında puan alan öğrenci sayısı grafiğe göre 4'dür.

Bibliyoterapi uygulama süreci sonrasında katılımcı öğrencilere uygulanan problem çözme becerisi ölçeği son test ile ilgili grubun minimum, maksimum ve ortalama puanı ile birlikte bu elde edilen puanların standart sapmasını belirlemek amacıyla problem çözme becerisi ölçeği son test ile ilgili betimsel istatistik incelenmiş ve veriler tablolatırılmıştır. Tablo 10'da bu son test sonuçlarını içeren bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Son Test Betimsel İstatistiği

Denek Sayısı (N)	Minimum	Maksimum	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)
12	10	16	13,75	1,65

Tablo 10'da öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği son testten aldıkları puanların ortalamasının 13,75 olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak çalışma grubunun problem çözme becerilerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son testten öğrenciler tarafından alınabilen en düşük puanın 10 olması bize alt sınırın "orta" düzeyde; yine öğrenciler tarafından alınabilen en yüksek puanın 16 olması ise bize üst sınırın "en yüksek" düzeyde olduğunu işaret etmektedir.



Problem çözme becerisi ölçeği son test puan dağılım grafiğine bakıldığında ise çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 12 ile 16 puan aralığında oldukları görülmektedir. En yüksek seviye olarak belirlenen 14 ile 16 puan aralığında puan alan öğrenci sayısı grafiğe göre 7'dir.

Problem çözme becerisi ölçeği ön test ve son test grafiklerindeki veriler karşılaştırıldığında yapılan uygulama sonrası öğrencilerin problem çözme becerisi ile ilgili son testten aldıkları puanların artış gösterdiği görülmüştür. Problem çözme becerisi ölçeği son testte alınan puanlar yüksek ve en yüksek puan aralıklarında yer almaktadır. En yüksek seviye olarak belirlenen 14 ile 16 puan alan öğrenci sayısı ön testte 4 iken son testte bu sayı 7 öğrenciye yükselmiştir.

Tablo 9 ve Tablo 10'daki veriler karşılaştırıldığında, çalışma grubunun minimum ve maksimum puanında artış gerçekleştiği, grubun problem çözme becerisi ile ilgili ortalamasının "yüksek" düzey içerisinde bir yükselme göstererek "en yüksek" düzeye doğru yaklaştığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Problem çözüme becerisi ölçeği ile ilgili ön ve son testlerin değerlendirilmesinden sonra ön ve son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Gruplardaki denek sayısı az olduğunda (genellikle 30'dan az olduğunda) parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Çünkü denek sayısı azaldıkça parametrik testlerde varsayımların bozulma olasılığı artar (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2007: 52-53). Yine genel kabul gören bir gerçek de örnek hacmi küçük olduğunda, istatistiklerin örnekleme dağılımı normal dağılıma yaklaşmaz. Bu durumda nonparametrik bir tekniğe ihtiyaç duyulur. Nonparametrik testler parametrik testlere nispeten daha kolay ve pratiktir.

Nonparametrik testlerden İşaret testi, sadece çiftler arası farkın yönü ile ilgilenmektedir. Farkların miktarı da dikkate alınmak istenirse daha güçlü bir test yapılabilir. Wilcoxon testi hem farkların yönünü hem de miktarını dikkate alır. Bu sebeple işaret testinden daha güçlü bir testtir (Kartal 2006: 5, Gamgam-Altunkaynak 2008: 127). Bu nedenle çalışmada ön ve son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmiştir.

Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Öntest - Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ort.	Z	P
Öntest Puan	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	
Sontest Puan	Pozitif Sıralar	9	5,89	53,00	
	Eşit	2		-2,623	,009
	Toplam	12			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, çalışma grubunun, bibliyoterapi tekniği ile hazırlanan etkinlikler öncesinde uygulanan öntest puanları ve etkinlikler sonrası

uygulanan sontest puanları arasında  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. ( $Z = -2,623$ ,  $p < 0,05$ ) Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin problem çözme becerileri olumlu yönde bir değişim göstermiştir.

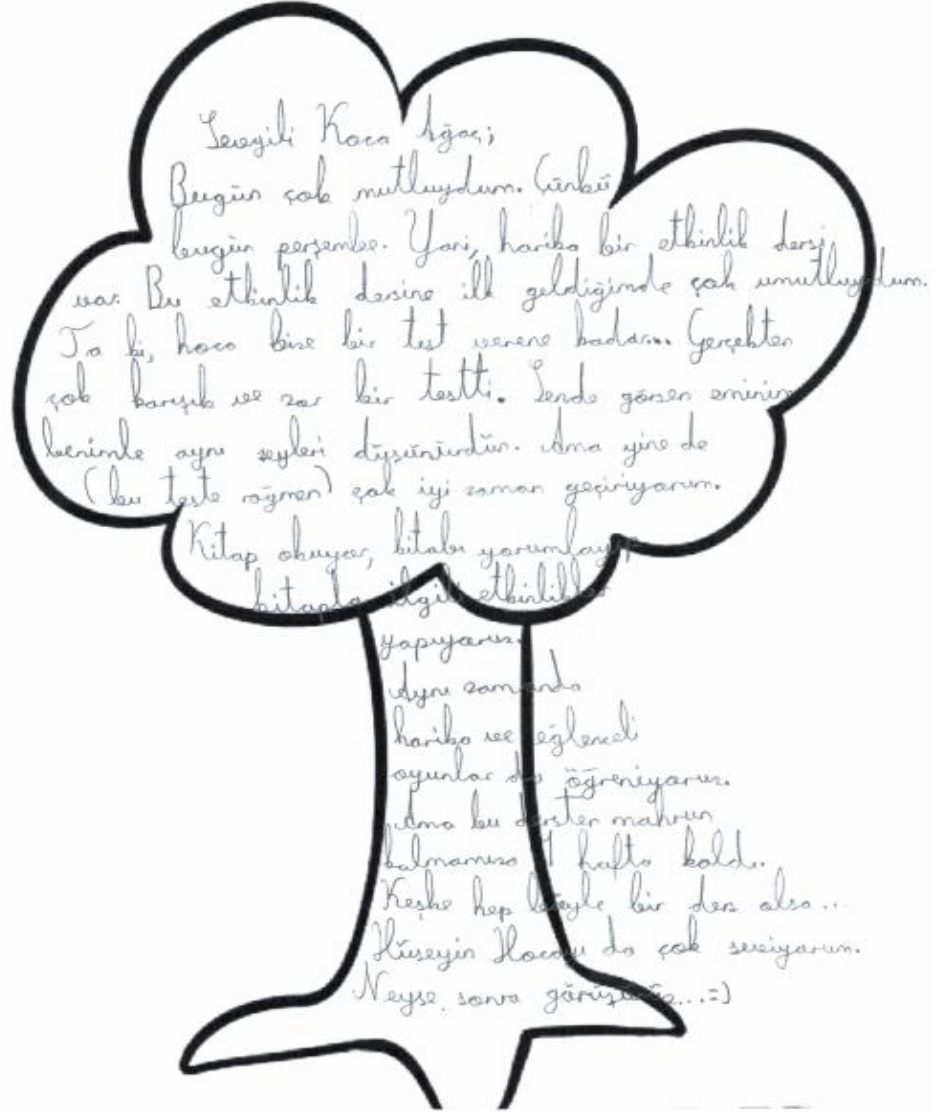
### **3.8 ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR**

Araştırma süreci sonunda öğrenciler tarafından tutulan günlükler betimsel analiz aşamaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler okuma tutum ölçeğinin alt faktörleri de dikkate alınarak “uygulamaların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı”, “uygulamaların öğrencilerin davranışsal gelişimi ile problem çözme becerisine katkısı” kategorileri altında düzenlenip sunulmuştur.

#### **3.8.1 Uygulamaların Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı**

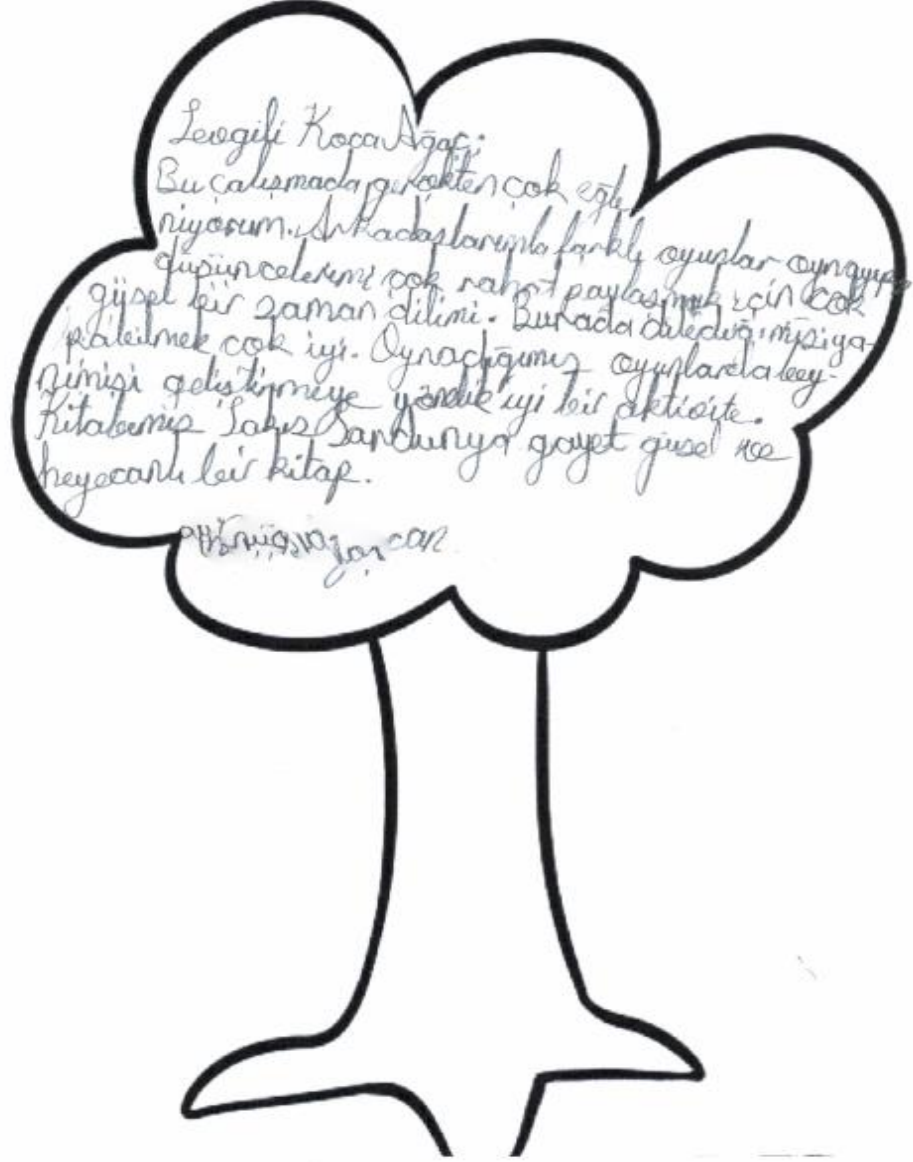
Bibliyoterapi tekniği ile geliştirilmiş etkinlikleri kapsayan uygulamanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine getirdiği katkılar aşağıdaki günlük olarak tasarlanmış öğrenci çalışma kağıtlarında şu şekilde dile getirilmiştir.

Sakız Sardunya yaşadıklarını "Koca Ağaç" ismini verdiği günlüğü ile paylaşmayı, diğer bir ifadeyle ona yazmayı çok sevdi. Sizler de bugünkü dersimizde hissettiklerinizi aşağıdaki koca ağacın içerisine yazar mısınız?



Yukarıdaki öğrenci günlüğünden yapılan alıntıda görüldüğü üzere öğrenci; uygulama öncesinde çok büyük beklentiler içerisinde sürece katıldığını, ancak uygulama başlangıcında sunulan ön testlerden sıkıldığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenci uygulama sürecini duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildiği bir ortam olarak görmekte ve bu uygulamaların devamını arzulamaktadır. Bu tespitler bibliyoterapi tekniğinin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kendilerini özgürce ifade edebildikleri bir ortam sunduğunun önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

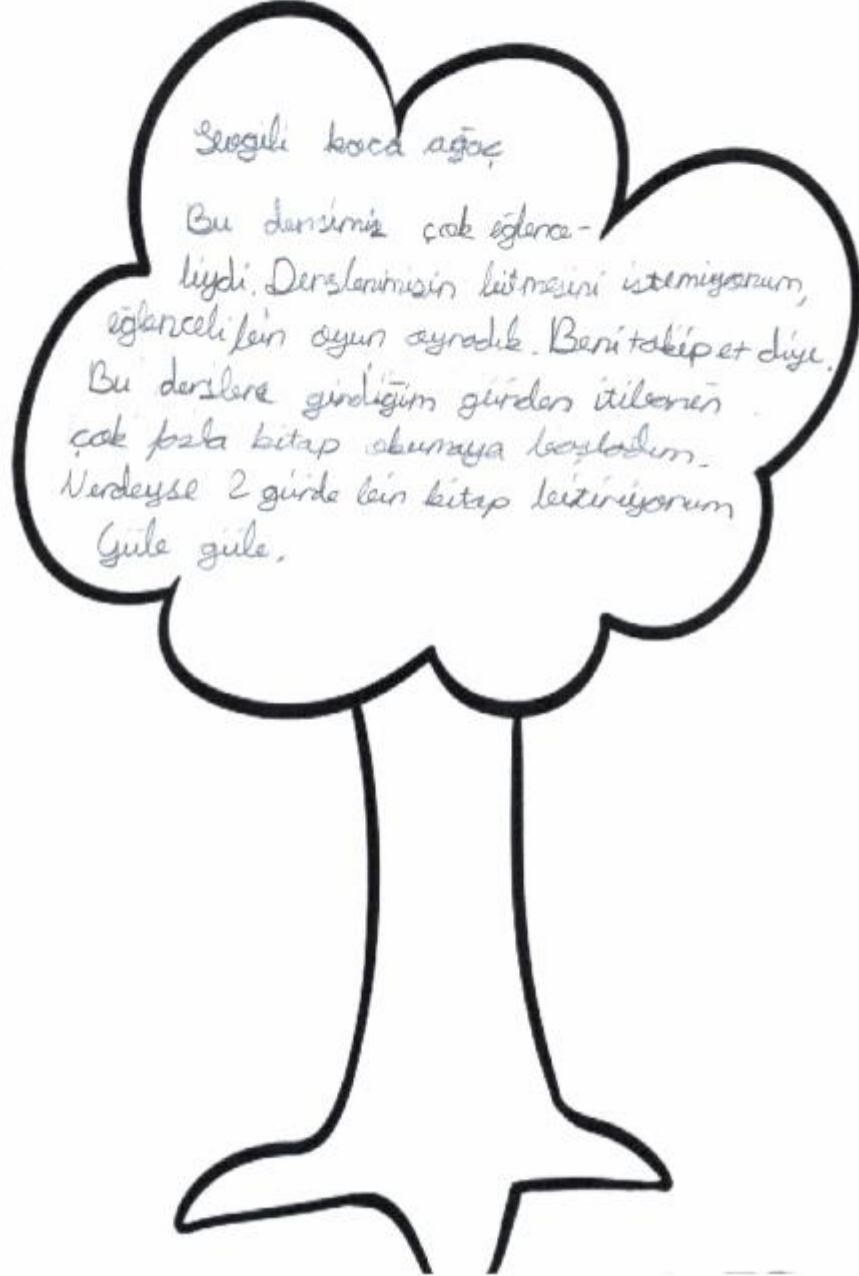
Sakız Sardunya yaşadıklarını "Koca Ağaç" ismini verdiği günlüğü ile paylaşmayı, diğer bir ifadeyle ona yazmayı çok sevdi. Sizler de bugünkü dersimizde hissettiklerinizi aşağıdaki koca ağacın içerisine yazar mısınız?



Yukarıdaki öğrenci günlüğünden yapılan alıntıda görüldüğü üzere öğrenci; uygulama sürecinde kendisini hem zihinsel hem de duygusal olarak rahat bir şekilde ifade edebildiğini dile getirmektedir. Ayrıca öğrenci bu uygulamaların kendisini geliştirdiği gerçeğinin de farkındadır. Bu tespitler bibliyoterapinin öğrenciler üzerinde olumlu tutumlar yaratarak duygusal baskıları azalttığını ve yeni ilgiler geliştirdiğinin açık birer göstergesidir.

### 3.8.2 Uygulamaların Öğrencilerin Davranışsal Gelişimi ile Problem Çözme Becerisine Katkısı

Sakız Sardunya yaşadıklarını "Koca Ağaç" ismini verdiği günlüğü ile paylaşmayı, diğer bir ifadeyle ona yazmayı çok sevdi. Sizler de bugünkü dersimizde hissettiklerinizi aşağıdaki koca ağacın içerisine yazar mısınız?

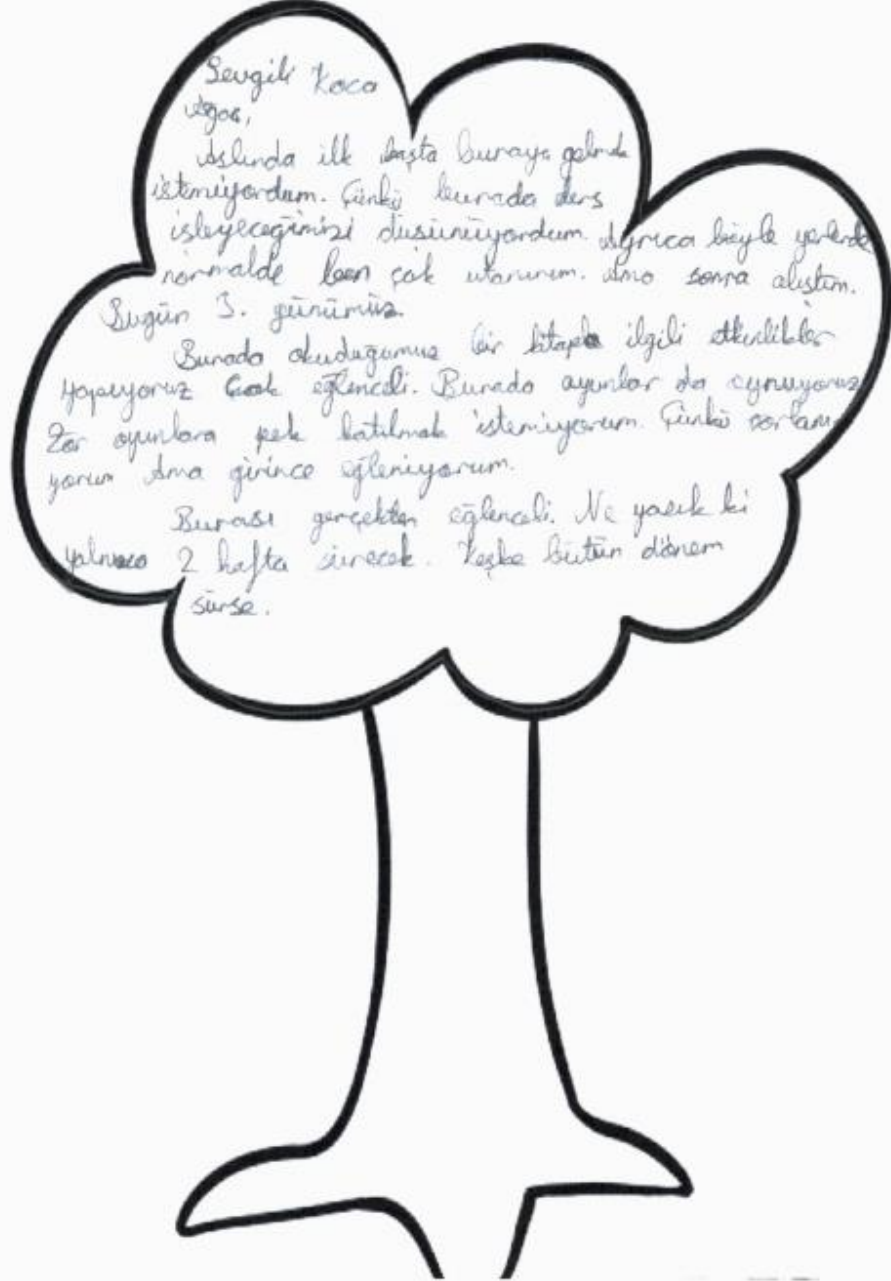




Yukarıdaki öğrenci günlüğünden yapılan alıntıda görüldüğü üzere öğrenci; uygulama sonunda kendisinde kitap okuma davranışının ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu tespitler bibliyoterapinin bireyin kendini kabul edebilmesi için destek sağladığını ve bireyin kendi dışında bazı ilgi alanları oluşturabilmesine rehberlik ettiğini göstermektedir. Birey kendisinin sahip olduğu özelliklerin farkında olmakta ve kendisinde meydana gelen bu değişimi görebilmektedir.



Sakız Sardunya yaşadıklarını "Koca Ağaç" ismini verdiği günlüğü ile paylaşmayı, diğer bir ifadeyle ona yazmayı çok sevdi. Sizler de bugünkü dersimizde hissettiklerinizi aşağıdaki koca ağacın içerisine yazarmısınız?



Yukarıdaki öğrenci günlüğünden yapılan alıntıda görüldüğü üzere öğrenci; problemlerini özgürce ifade etmektedir. Etkinlik sürecinde zor oyunlara katılmak istemediğini ancak katıldıktan sonra da çok eğlendiğini dile getirerek problemin çözümü noktasında bir çaba içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tespitler bibliyoterapi kullanılarak, bireyin, yaşamakta olduğu sorunun yalnızca kendi başına

gelmiş bir sorun olmadığı, ayrıca yaşanan sorunların yalnızca tek bir çözümü dışında bireyin yaratıcı gücünü devreye sokarak çok çeşitli çözüm yollarına ulaşabileceğini görebilmesine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

### 3.9 ARAŞTIRMACININ GÜNLÜK NOTLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmacı uygulama süresince öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve problem çözme becerisi ile ilgili meydana gelen değişimleri gözlemleyerek günlük notlar elde etmiştir. Araştırmacının 10 hafta süresince tuttuğu günlükler Türkçe eğitimi alanında çalışmaları olan 2 bağımsız Türkçe eğitimcisi tarafından birkaç kez okunmuştur. Veri analiz çalışması sonrasında uygulamanın okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi noktasında “Okumaya karşı istekli olma”, “Yapılan uygulamadan hoşlanma” ve “Yapılan etkinliklere aktif katılma” olmak üzere 3 kod belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar bir tablo ile gösterilip ve kodlar betimlendikten sonra tutulan günlükteki cümleler olduğu gibi alıntılanarak veri sunumu gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen kodlar Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12. Araştırmacının Günlük Notlarında Öne Çıkan Anahtar Kavramlar

Haftalar	Okumaya karşı istekli olma	Yapılan uygulamadan hoşlanma	Yapılan etkinliklere aktif katılma
1.Hafta			x
2.Hafta	x	x	x
3.Hafta	x	x	x
4.Hafta	x	x	x
5.Hafta	x	x	x
6.Hafta	x		
7.Hafta	x		
8.Hafta	x	x	x
9.Hafta	x	x	x
10.Hafta	x	x	x
f	9	7	8

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, “okumaya karşı istekli olma” kodu 9, “Yapılan uygulamadan hoşlanma” kodu 7 ve “Yapılan etkinliklere aktif katılma” kodu 8 hafta gözlemlenmiştir. 1.hafta ön test uygulamaları yapılmış, bu hafta için “okumaya karşı istekli olma” ve “yapılan uygulamadan hoşlanma” kodları gözlenmemiştir. Aynı uygulama 10.hafta tekrarlandığında ise “okumaya karşı istekli olma”, “yapılan uygulamadan hoşlanma” ve “yapılan etkinliklere aktif katılma” kodlarının tümü gözlenmiştir. Bu durum hem okumaya yönelik tutum ölçeği, hem de problem çözme becerisi ölçeğinden elde edilen nicel verileri destekler niteliktedir. Aşağıda “okumaya karşı istekli olma”, “yapılan uygulamadan hoşlanma” ve “yapılan etkinliklere aktif katılma” koduna yönelik alıntılar sunulmuştur:

**A:** Bugün ilk olarak öğrencilerle tanışıldı. Yapılacak uygulama süreci hakkında öğrenciler bilgilendirildi. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya karşı çok fazla istekli olmadıkları görüldü. Ön testler öğrencilere verildiğinde birçoğu özellikle problem çözme becerisi ölçeğinde zorlandı ve yapılan uygulamadan çok fazla hoşlanmadı. Buna rağmen tüm öğrencilerin uygulamaya aktif olarak katıldığı tespit edildi.

**A:** Bu hafta kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya ile sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya’yı çizim etkinliğinde tüm öğrencilerde kitaba karşı merak ve ilginin arttığı gözlemlendi. Çizim yeteneği olmayan öğrenciler bile kendi hayal ettikleri sakız sardunyayı çizebilmek için bir gayret içerisinde idiler. Birçok öğrencinin hayal ettiği sakız sardunyaanın kitapta betimlenen sakız sardunyadan çok farklı olduğu görüldü.

**A:** Bu hafta yapılan kavramlar üzerine düşünme etkinliğinde, öğrencilerin yazı yazmaktan çok fazla hoşlanmadıkları, duygu ve düşüncelerini daha çok sözlü anlatım yoluyla anlatmayı tercih ettikleri gözlemlendi. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerisi sürecinde, eleştirel düşünmeye başladıkları ve farklı çözüm önerileri ile birçok problemin çözülebileceği gerçeğini gördükleri, ders içerisindeki söylemleri yoluyla gözlemlendi.

Çalışma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde nitel verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Nicel veriler istatistikî olarak ele alındığında hem okumaya yönelik tutum hem de problem çözme becerisi ile ilgili uygulanan ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu nicel sonuçlar nitel veri elde etmek amaçlı kullanılan öğrenci günlükleri ve araştırmacı gözlem notları ile de örtüşmektedir.

Öğrenci günlüklerinin okuma tutum ölçeğinin alt faktörleri de dikkate alınarak “uygulamaların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkısı”, “uygulamaların öğrencilerin davranışsal gelişimi ile problem çözme becerisine katkısı” kategorileri altında düzenlenip sunulması sonucu göstermektedir ki bu teknik üstün

zekâ/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenci günlüklerinden yapılan doğrudan alıntılarda, bireylerin ifade ettikleri düşünceler bunu göstermektedir.

Araştırmacının uygulama süresince öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve problem çözme becerisi ile ilgili meydana gelen değişimleri gözlemleyerek elde ettiği günlük notlar yine nicel veri toplama araçları dikkate alınarak “Okumaya karşı istekli olma”, “Yapılan uygulamadan hoşlanma” ve “Yapılan etkinliklere aktif katılma” olmak üzere 3 kod ile bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda “Okumaya karşı istekli olma” kodu 10 haftalık uygulama sürecinde 9 defa gözlemlenerek en fazla tespiti yapılan durum olmuştur. Elde edilen bu nitel veri okumaya yönelik tutum ölçeği yoluyla elde edilen nicel verileri destekler niteliktedir.

Yine nitel veri elde etmek amaçlı kullanılan araştırmacının gözlem notları göstermektedir ki çalışmanın ilk haftasında ön test uygulamaları yapıldığı için, “okumaya karşı istekli olma” ve “yapılan uygulamadan hoşlanma” kodları gözlenmemiştir. Aynı uygulama 10.hafta tekrarlandığında ise “okumaya karşı istekli olma”, “yapılan uygulamadan hoşlanma” ve “yapılan etkinliklere aktif katılma” kodlarının tümü gözlemlenmiştir. Elde edilen bu nitel veri, nicel veri elde etme araçları olan okumaya yönelik tutum ölçeği ve problem çözme becerisi ölçeği ile yapılan ön test ve son test arasındaki olumlu yönde anlamlı farklılık ile örtüşmektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **4.1 SONUÇLAR**

Bu çalışma bibliyoterapi yönteminin tüm yönleriyle tanıtılmasını ve üstün zekâlı/yetenekli bireylerin niteliklerini de göz önünde bulundurarak seçilecek çocuk edebiyatı metinlerinin bu yöntem ile bir modele dönüştürülmesini ve bu modelin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere yönelik edebi metinlerin genel özelliklerinin ne olması gerektiği ile ilgili ülkemizde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalardan yola çıkarak bibliyoterapi uygulamalarında kullanılacak eserlerde bulunması gereken nitelikler çalışma sonunda şu şekilde tespit edilmiştir:

- Eserin ulusal ya da uluslararası alanda bir edebiyat ödülü alıp almadığı
- Diğer araştırma sonuçları doğrultusunda bibliyoterapi için kullanımı öneriliyor olması
- Üstün diye nitelendirilen okuyucu kitlesinin okuma niteliklerini artırıyor olması. Örneğin: Eserde yeni düşünceler barındırıyor mu, sorgulama,

derinlemesine düşünce üretme gibi eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkartıyor mu?

- Zihinsel, hayal gücü, duygusal gibi aşırı duyarlık alanlarına uygunluk
- Eserde bireyin özdeşim kurabileceği karakterlerin mevcut olması
- Eserdeki ana kahramanın üstün zekâlı/yetenekli birey özellikleri taşıyor olması.
- Rehberlik noktasında eserin önleyici rehberlik sağlıyor olması
- Eserin birey açısından ötekini anlamayı sağlaması
- Birey açısından kabul görmeyi sağlayabilmesi.
- Diğer eserlerden farklı olarak yoğun bir biçimde problem çözme becerisini geliştirebilmesi
- Birey açısından genelleştirme yapabilmeyi gerçekleştirmesi
- Her yönüyle bireyin hoşça vakit geçirmesi için eğlenceli olması (Cornett ve Cornett, 1980; Aiex, 1993; Doll ve Doll, 1997; McCulliss, 2012; Leana-Taşçılar, 2012)

Çalışmada bibliyoterapide kullanılması gereken eserlerde bulunması gereken niteliklerin büyük bir çoğunluğunu içeren Elif Şafak'ın Sakız Sardunya isimli eseri ile Leana-Taşçılar (2012) tarafından oluşturulan model temel alınarak etkinlikler oluşturulmuştur. Bu uygulama modelinde öğrencilerin en çok hoşlandıkları aşamanın daha çok tartışma içeren Katarsis (Arınma) ve İçgörü kazanma aşaması olduğu tespit edilmiştir. Bibliyoterapide çok önemli olan tartışma çalışmada uzun tutulmuştur. Hazırlanan etkinliklerde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini artırmaya yönelik sorular ön plana çıkartılmıştır. (Sorulmaması gereken sorular çuvalı etkinliği, kavramlar üzerine düşünme etkinliği). Bu etkinlikler sonunda öğrenciler yaşadıkları problemlerde yalnız olmadıklarını, diğer insanların da aynı sorunları yaşadığını, hayatta karşılaştığımız problemlere alternatif çözümlerin olduğunu ve bunları görerek ve düşünerek de rahatlama sağlayabileceklerini öğrenmişlerdir.

Uygulanan modelde öğrencilerin en fazla sıkıldıkları bölümün yazma çalışmalarının ağırlıkta olduğu etkinlikler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler kitabı okuyarak gelmenin, sınıf içinde dinlemekten daha yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan tüm etkinlikler sonunda bibliyoterapinin bilgi sağlamak, olumlu değişimleri ve kişisel gelişimi kolaylaştırmak, problemler üzerinde tartışmayı teşvik etmek ve yeni değer ve tutumları anlatmak gibi (Bryant ve Roberts, 1992; Pardeck, 1995) amaçlarına ulaşılmış olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre çalışma grubunda yer alan üstün zekâlı/yetenekli çocukların uygulama sonucunda problem çözme beceri düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan ön test ve son testlerin istatistiki verileri karşılaştırıldığında, çalışma grubunun minimum ve maksimum puanında artış gerçekleştiği, grubun problem çözme becerisi ile ilgili ortalamasının “yüksek” düzey içerisinde bir yükselme göstererek “en yüksek” düzeye doğru yaklaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Problem çözme becerisindeki bu artış sadece toplam puanda olmayıp uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bu sonuçlar değerlendirildiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin üstün zekâlı/yetenekli olmaları ve özellikle okuma konusunda istekli olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çocukların problem çözme ve muhakeme yeteneklerinin yüksek olmasının (Clark, 2015) bu sonuçları olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanında böyle bir grupla bibliyoterapinin etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılabılır.

Yapılan bu çalışmada materyal olarak kullanılan bu eser aracılığıyla, çocuğun hayali bir kahraman üzerinden kendi yaşadığı problemlere benzer bir problem üzerinden tartışma ve çözüm üretmesi sağlanarak problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlanılmıştır. Bu yolla bibliyoterapinin etkisi de artırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre çalışma grubunda yer alan üstün zekâlı/yetenekli çocukların uygulama sonucunda okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Okumaya yönelik tutum ile ilgili uygulanan ön test ve son testlerin istatistiki verileri karşılaştırıldığında, çalışma grubunun minimum puanında artış gerçekleştiği, maksimum puanında ise değişme olmadığı görülmekle birlikte grubun okumaya yönelik tutumunun ortalamasının “yüksek” düzey içerisinde



bir yükselme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okumaya yönelik tutumdaki bu olumlu sonuç sadece toplam puanda olmayıp uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testinde son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bu sonuçlar değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin kitap okumanın gerekliliği ve okunan eseri anlamının önemli olduğunu fark ettikleri söylenebilir. Kitaptaki Sakız Sardunya karakterinin üstün zekâlı/yetenekli bireylerin özelliklerini taşıması öğrencilerin kitapla olan özdeşimini ve beğenilerini artırdığı yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenciler kitabı düzeylerine uygun bulmuşlar ve kitap içinde anlamını bilmedikleri kelimelerin olmadığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında kitabı eğlenerek okuduklarını ve kitaptaki kahramanlarla benzer yönlerinin olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuç (Leana-Taşcılar, 2012) tarafından ortaya konulan üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okudukları kitaplarda üstün zekâlı/yetenekli kahramanların olmasının tercih edilmesi gerekir bilgisi ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin kendi tercihleri doğrultusunda kitap okuduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler esrarengiz ve gizemli bilim kurgu konularını içeren kitapları daha çok okumaktadırlar (Swanton, 1984; Larsen, 1999; Ogurlu, 2014).

Sakız Sardunya içerisinde fantastik unsurlar barındıran bir eserdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin kitaptan hoşlanmaları ve ilgiyle okumaları Swanton, (1984) ve Halsted, (2002)'in yaptıkları çalışmada ulaştıkları üstün zekâlı/yetenekli bireyler fantastik eserler ilgi duyarlar sonucu ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumları yüksektir (Anderson, Tollefson ve Gilbert, 1985; Ley ve Trentham, 1987). Ley ve Trentham, (1987) yaptıkları çalışmada 7. ve 8. Sınıf düzeyinde üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin %87'sinin kendi yaşlılarına nazaran yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çocukların okumaya yönelik tutumun yüksek olmasının temel sebebi olarak erken evrede okumaya başlamaları ile birlikte, öğrenmeye ve bu yolla da okumaya ilgi duymaları gösterilebilir. Bu durum onların okuma ilgilerinin geniş olmasını sağlamış ve bu genişlik üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin hem okumaya yönelik tutumunu hem de eleştirel okuma becerilerini geliştirmiş olabilir.

## 4.2 ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda tespit edilen en önemli nokta ülkemizde bibliyoterapi uygulama programı için eser bulmanın zor olduğudur. Bu sebeple öncelikle kütüphanecilerin bibliyoterapi konusunda eğitilmelerinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Çalışma süresince kitap seçiminin bibliyoterapinin temelini ve en zor aşamasını oluşturduğu görülmüştür. Süreç boyunca en çok zorlanılan ve zaman alan bölüm kitap seçimi aşamasıdır. Yabancı literatür incelendiğinde bibliyoterapiyle ilgili teorik bilgi aktarımı sonrasında, farklı sorunlar için ve yaş seviyelerine uygun kitap önerileri ile bibliyoterapinin tartışma kısmı ve izleme aktiviteleri için örnekler barındıran çalışmalar (Forgan ve DeHass, 2004; Heath ve diğ., 2005) yoğun olmasına karşın Türkçe literatürde buna benzer araştırma ve uygulamanın hali hazırda mevcut olmaması kitap seçimini zorlaştıran en büyük etken olmuştur. Bu nedenle bu alanda yapılacak çalışmalarda kitap önerileri ile bibliyoterapinin tartışma kısmı ve izleme aktiviteleri için örnekler barındıran çalışmalara öncelik verilmelidir.

Bibliyoterapi sadece terapi amacıyla kullanılmaz. Bu tekniğin önleyici etkisinin de oldukça yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özellikle okullar bazında sınıf içinde öğretmenlere uygulamalı bir şekilde verilecek bir eğitim ile bu tekniğin önleyici olarak öğretmenler tarafından kullanılması yararlı olacaktır.

Özellikle psikoloji, özel eğitim, çocuk gelişimi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf ve branş öğretmenliği, sosyal hizmet gibi çocuk ve aileye yönelik çalışma sahası bulunan bölümlerde mesleğin gerektirdiği şekilde klinik ya da gelişimsel bibliyoterapi derslerinin okutulması ve lisans düzeyinde de bu konuda farkındalığın artırılması düşünülebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen "100 Temel Eser" içerisinde mutlaka bu öğrencilerin de okuması gereken eserler vardır. Ancak bu öğrenciler farklı gelişim özelliklerinden dolayı farklı değerlendirilmeli ve bu çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını

karşılacak ve aynı zamanda üstün bir çocuğa sahip ailelere de yol gösterecek bir kitap listesinin oluşturulmasının gerekliliği yadsınamayacak bir gerçektir.

Ülkemizde okunması gereken eserler noktasında bugüne kadar -bilimsel nitelikte- diyebileceğimiz herhangi bir çalışmaya maalesef rastlanmamıştır. Fakat birtakım yazarlar ve bilim insanlarıyla yapılan röportajlarda bazı eser adlarının belirlendiği bilgimiz dahilindedir. Böyle önemli bir konudaki eksikliğin ülkemizdeki okuma başarısı ve oranını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bibliyoterapi çalışmasına uygun kitaplar yazmaları noktasında çocuk edebiyatı yazarları teşvik edilebilir. Yine bu aşamada çocuklar ile ilgili yayın yapan yayınevlerinin, yurt dışında basılmış bibliyoterapi çalışmasına uygun kitapların bizim dilimize çevrilmesi konusunda çaba göstermesi sağlanabilir.

Bibliyoterapi alan yazında da ifade edildiği üzere sadece eğlence amaçlı bir okuma etkinliği değildir. Bu sebeple bibliyoterapi uygulayıcısı kitapları yalnızca okutmakla kalmaz. Bibliyoterapi süreçleri olan özdeşim kurma, katarsis, içgörü ve genelleştirme aşamalarının sağlıklı yürütülebilmesinin en sağlıklı yolu bibliyoterapi etkinliklerinde farklı yöntemlerden faydalanmaktadır. Bibliyoterapi çalışması; kısa filmler, oyunlar, drama ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerle desteklenmelidir.

Film izleme ve film üzerine tartışılması da bibliyoterapide kullanılabilen tekniklerdendir. Duyguları tanıma ve ayırt etmeye yönelik olarak anne ve babalara çocuklarına izletmeleri ve filmi çocuklarıyla tartışmaları amacıyla, “Inside Out (Ters Yüz, Yıl: 2015)” isimli animasyon film tavsiye edilmiştir. Bu tavsiyeyi dikkate alan anne ve babalar bu etkinlikten çok büyük verim elde ettiklerini beyan etmişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda ilgili filmin duygular vb. konulara yönelik çalışmalarda kaynak olarak kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

Yapılan bu çalışma sonuçları doğrultusunda üstün zekâlı/yetenekli bireylerin okuyacakları eserler noktasında bazı önerilerde bulunulabilir. Örnek olarak üstün zekâlı/yetenekli bireyler okuma becerisinde yaşitlarına göre erken olarak nitelendirilebilecek düzeyde bağımsızlık kazanabilmeleri nedeniyle bu bireylerin okuyacakları eserleri kendilerinin seçebilmesi ile ilgili çalışmalar önerilebilir. Bunun yanında üstün zekâlı/yetenekli bireyler için özellikle eleştirel okuma becerisi ile ilgili verilecek bir eğitim yararlı olabilir. Bununla ilgili ortaya konulan eleştirel okuma

program çalışmasının üstün zekâlı/yetenekli bireylerin eleştirel okuma becerisine yönelik sunduğu katkı araştırılabilir.

Psikolojide terapinin yanında ek bir uygulama olarak kullanılan bibliyoterapinin çok yeni bir teknik olduğu söylenebilir. Ancak bizim kültürel değerlerimiz içerisinde yer alan binbirgece masalları, sufi hikayeleri, mesneviden hikayeler ve Nasreddin Hoca fıkraları bu tekniğin biz de kullanımının çok eskilere götürülebileceğini göstermektedir (Aracı, 2007). Bu doğrultuda bu edebi metinlerin materyal olarak kullanıldığı yeni araştırmalar yapılabilir.

Çalışma sonunda ulaşılan bulgular sonucunda, bibliyoterapi tekniğinin çalışılan üstün zekâlı/ yetenekli örnekleme okumaya yönelik tutum ve problem zme becerisini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak alışma grubunun sayısının sınırlı olması nedeniyle bu çalışmanın genellenebilmesi için sayıca ve yaş grubu olarak daha büyük gruplara da uygulanması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abell, N. Springer, D. W. ve Kamata, A. (2009). *Developing and Validating Rapid Assessment Instruments*. New York: Oxford University Press.
- Açıkgöz, A., Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). Yükseköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33(2), 137-148.
- Akkanat, H. (2004). *Üstün veya Özel Yetenekliler, Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkaya, N ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Aksan, D. (2004). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A., & Gilbert, E. C. (1985). Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29, 186-89.
- Aracı, U. (2007). *Sûfi Hikâyelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Biblioterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balnaves, M. ve Caputi, P. (2001). *Introduction to Quantitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Baykoç Dönmez, N. B, (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul, Bildiriler Kitabı*, 69-73.
- Belen, F. Z, (2014). *Manevi danışmanlıkta bibliyoterapi tekniği ve uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Bildiren, A. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk eğitim geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Eds.), *1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi. Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Brewster, L. (2008). The Reading Remedy: Bibliotherapy in Practice. *Aplis*, 21(4) 172-176.

- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. (First Edition)*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Bolat, A. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Araçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boran, A.İ ve Aslaner, R. (2008). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.
- Bryant, J. ve Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *JARA*, 25, 51-67.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Budak, İ. (2008). Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci <http://www.qafqaz.edu.az/journal/20082216%20ustunyeteneklilik.pdf> internet adresinden 19.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Bulut, S. (2010). "Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celkan, G. (2006). Çocuk Edebiyatının Dil Eğitimi ve Öğretimi Açısından Önemi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Sayfa 613-620. Ankara Üniversitesi.

- Clark, B. (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme. Evdeve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek*. (Çeviri Editörleri: Fatih Kaya, Üzeyir Oğurlu). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Collie, J. ve Slater S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resouce Book of Ideas and Activities* Cambridge.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T. ve Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.
- Cornett, C. E. ve Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the righttime*. Bloomington. IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Coşkun, E. (2002), Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, *TÜBAR*, 11, 239-253.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(70).
- Deniz, K. (2013). *Okuma Terapisi: İlk Gençlik Çağı Kitaplarının Bibliyoterapi Ekseninde İncelenmesi*. 3. International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (Sözlü Bildiri)
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Doering, S. K. (1985). *The Effects of Children's Literature on Self-concept of Giftedand Nongifted Students*. Oklahoma: Master of Education Phillips University Enid.
- Doll, B. ve Doll C. (1997). *Bibliotherapy with Young People: Librarians and Mental Health Professionals Working Together*. Colorado: Libraries Unlimited, Inc.



- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 229-247
- Erçetin, Ş. Ş. Çetin, B. ve Potas, N. (2007). “Multi-Dimensional Organization alIntelligence Scala (Muldimorins)”. *World Applied Sciences Journal*, 2(3), 151-157.
- Erdemir, Z. E. (2016). “100 Temel Eser” Listesinde Yer Alan Masallardaki Bibliyoterapik Unsurlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). *Özel Eğitim*, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık.
- Enç, M. (1980). Özel Eğitim ve Genel Eğitimin İlişki ve Etkileşimleri, *Eğitim ve Bilim*, 5(26).
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü Gelişim ve Eğitimleri*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Floyd, M. (2003). Bibliotherapy as an adjunct to psychotherapy for depression inolder adults. *Journal of Clinical Psychology*, 59(2), 187-195.
- Forgan, J. & DeHass, G. (2004). How to infuse social skills training into literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 24-37.
- Forgan, J, W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Frank, A. J. ve Mcbee, M. T. (2003). The use of Harry Potter and the aorcere's atoneto discuss identity development with gifted adolescents. *The Journal of SecondaryGifted Education*,15(1), 33-38.
- Frasier, M. M. ve Mccannon, C. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children. *Gifted Child Quterly*, 25(81), 81-85.

- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable Thoughts: Education of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.
- Gallagher, J. J. (2015). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 6-17.
- Ghosn IK. (1998). Four Good Reasons to use Literature in the Primary School Classroom. *Seattle*, 23-28.
- Gladding, S. T. ve Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselor. *School Counselor*, 39(1), 7-13.
- Gangam, H. ve Altunkaynak, B. (2008). *Parametrik Olmayan Yöntemler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gregory, R. J., Canning, S. S., Lee, T. W. ve Wise, J. C. (2004). Cognitive bibliotherapy for depression: A meta-analysis. *Professional Psychology Research and Practice*, 3(35), 275-280.
- Gross, M.U.M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition)* (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.
- Güncel Türkçe Sözlük, (2017). <http://sozluk.gov.tr/>, E.T. 08.08.2019
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123-148.
- Hair, J. F. Anderson, R. E. Tahtam, R. L. ve Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis (International Fifth Edition)*. USA: Prentice-Hall International Inc.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. ve Money, K. (2005). Biliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology*, 26(5), 563-580.

- Hébert, T. P., Long, L. A. ve Neumeister, K. L. (2001). Using biography to counselgiftedyoung women. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 62–79.
- Hébert, T. P. ve Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), 167-171.
- Hebert, T. ve Furner, J. (1997). Helping high ability students overcome maths anxietythrough bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(4), 164-179.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Riview*, 13(4), 207-212
- Henerson, M.E. Morris, L.L. ve Fitz-Gibbon C.T. (1987). *How to Measure Attitudes*. California: Sage Publications, Inc.
- İlter. B. (2015). *Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçiliği Düzeylerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *Gifted Child Today*, 16(6), 16-19.
- Jöreskog, K. G. (2007). *Factor Analysis andIts Extensions*. In R. Cudeckand R. C. MacCallum (Ed), *Factor Analysis at 100* (pp.47-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 84-93
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Kaufman, S. B. ve Sternberg R.J. (2008). *Conception of giftedness, Handbook of giftedness in children*. N.Y.: Springer Science Business Media.

- Karagöz, B. (2015). Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.
- Karakurt, B. (2003). Sınıf Yönetiminde Üstün Zekâ ve yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumu. *Eğitişim Dergisi*, 2.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel Araştırmalarda Hipotez Testleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, B. (2000). *Eğitim Yöneticilerinde Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. UK: Routledge.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kupshik G. A. ve Fisher C. R. (1999). Assisted bibliotherapy: Effective, efficient treatment for moderate anxiety problems. *British Journal of General Practice*, 49(438), 47-48.
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi Yönteminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Empati Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurdaş, Ç. (2012). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.
- Larsen A. W. (1999). *A study of the reading interests of high-ability readers in a North Carolina elementary school*. Unpublished master thesis, University of North Carolina

- Leana- Taşçılar, M. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana-Taşçılar, M. Z. ve Cinan, S. (2013). Üstün-Zekâlı ve Normal-Zekâlı Çocuklarda Yönelimsel İşlevler: Londra Kulesi Testi, *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(1), 13-30.
- L'Esperance, J. M. ve White, R. J. (2006). Harry Potter and the Transitions Group: A developmental curriculum. *Journal of Poetry Therapy*, 19(4), 233-236.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ley, T. C. ve Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education for the Gifted*, 10, 87-98.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different Minds*. New York: Jessica Kingsley Publishers.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25 (1): 23-38.
- McClellan, E. (1985). Defining giftedness. *ERIC*, ED262519, <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm> (Erişim Tarihi: 11.07.2016).
- MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2015). *MEB Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) (Erişim Tarihi: 13.07.2018).
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEGEP (2009). *Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. [http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte\\_Program\\_Modul/Moduller\\_Pdf/%C3%9Cst%C3%Bcn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf](http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/%C3%9Cst%C3%Bcn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf) (Erişim Tarihi: 18.06.2016)

- Merga, M. ve Roni, S. M. (2018). Children's Perceptions of the Importance and Value of Reading. *Sage Journals*, 62(2), 135-153.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Mofield, E. L. ve Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479-513.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Olthouse, J. M. (2013). MFA Writers' Relationships with, *Writing*. *Journal of Advanced Academics*, 24(4), 259-274.
- ÖEHY, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 147-170.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi, *Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Öner, U., Yeşilyaprak, 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, Ankara, s: 559-565.
- Öz, F. ve Yılmaz, E. (2009). Ruh Sağlığının Korunmasında Önemli Bir Kavram: Psikolojik Sağlamlık, *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi* 16/3
- 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*,  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya  
Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik  
Çalışması, *New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-  
651.

Özbay, M. (2013). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1 SPSS-Minitab*.  
Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının  
Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans  
Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma  
Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma  
Durumuna Göre Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3),  
1105-1116

Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children.  
*Early Child Development and Care*, 11 (1), 83-88.

Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems.  
*Adolescence*, 29 (114), 421-7

Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child  
Development and Care*, 91, 33-39.

Pardeck, J. T. (1991). Using books to prevent and treat adolescent chemical  
dependency. *Adolescence*, 26(101), 201-209.

Pehrsson, D. E. ve McMillen, P. S. (2010). A national survey of bibliotherapy  
preparation and practices of professional counselors. *Journal of Creativity  
in Mental Health*, 5(4), 412-425.

- Philpot, C. B. (1997). Interactive Story book Software: Effects on Verbal Development in Kinder garten. *Early Childhood Development and Care*, 132, 33-44
- Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*. Buckingham: Open University Press.
- Reis, S., Gubbins, E., Briggs, C., Schreiber, F., Richards, S., Jacobs, J., Eckert, R., ve Renzulli, J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Renzulli, J. S. (1986). *The Treering Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Conception of Giftedness*. Cambridge: Press syndicate of the university of Cambridge.
- Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? *Phi Delta Kapan*, 60(3), 182.
- Riordan, R. R. ve Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy does it work. *Journal of counseling and Development*, 67(9), 506-508.
- Robinson A, Shore B. M. ve Enersen D.L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, Tx: Prufrock Press.
- Robinson, A. ve Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. *In Handbook of giftedness in children* (pp. 13-31). Springer US.
- 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. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*. Phoenix: Oryx Press.
- Sak, U. (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 4-12.
- Semerci, Ü. (2018). *Mesnevi ve Bibliyoterapi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat. (6. Baskı)*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching of the gifted*. New York: Mc Graw Hill Book Co.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Spear, T. (1996). *The Effect of Bibliotherapy on the Self-esteem of the Gifted Child*.
- Swanton, S. I. (1984). Minds alive: What and why gifted students read for pleasure. *School Library Journal*, 30(7), 99-102.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Tarhan, H. (2008). Üstün Kabiliyetli Talebelerin Eğitimi. *Eğitim Gönüllüleri Derneği Yayın Organı*, 1(3), 4-5.
- Taş, H. ve Okur, A. (2016). *Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için okuma tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* Route Educational and Social Science Journal, 3(1).
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi (3. baskı)*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası

- Tofaha, J. A. (2012). The effect of bibliotherapy intervention program on self esteem of gifted primary school children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1(1), 73- 83.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stilllerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27(Bahar), 679-690.
- Topuzkanamış, E. ve Uysal, B. (2010). Bibliyoterapi ve Türkçe Eğitimi, *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Dokuz Eylöl Üniversitesi, İzmir, 884-890.
- Tussing, H. L. ve Valentine, D.P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(6), 455-469.
- Turan, L. (2005). Arkadaş Edinme Güçlüğü Çeken Çocukların Problemlerini Çözmede Çocuk Edebiyatından Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12, 124-135.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürölmesi ve Yazınsal Kuramlar. *MEB Dergisi*, 169, 25-39.
- Uçar, Ö. (1996). *Orta öğretim rehberlik hizmetlerinde edebiyat eserlerinden yararlanma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A, şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 28(2), 169-181.

- Yusuf, R. ve Taharrem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 77-90.
- Zousel, M. L., Rule, A. C. ve Logan, S. R. (2013). Teaching primary grade students perfectionism through cartoons compared to bibliotherapy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5 (2), 199-218.
- Watson, J.J. (1980). Bibliotherapy for abused children. *The School Counselor*, 27(3), 204-208.
- Weber, D. R. (1998). The Influence of Bibliotherapy on Gender-Role Attitudes of Gifted Female Adolescents Enrolled in a Magnet Program for the Gifted.
- Wolfe, SA. (2005). Following the trail of a story. *Language Arts*, 58, 288-295.
- Wolberg, L. R. (1967). Hypnoanalysis. *The technique of psychotherapy* içinde (s. 578-582). New York: Grune and Stratton.

## EKLER

### EK-1. OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci, okumaya yönelik görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Okumaya yönelik bir görüş ve yargı bildiren aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (**ilgili yere X işaretini yazarak**) belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

<b>Tutum cümleleri Davranış Boyutu</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>
1.Kitap okumak kendime olan güvenimi artırır.					
2.Kitap benim için çok iyi bir dosttur.					
3.Çevremde olanları yorumlarken okumanın faydasını görürüm.					
4.Okumak insanları olumlu yönde değiştirebilir.					
5.Kitaplar kendimi tanımada yardımcı olur.					
6.Kitaplar sorunlarımı çözümedeki en önemli yardımcımdır.					
7.Kitaplar çevremi, toplumu ve dünyayı tanımama yardımcı olur.					
8.Kitap sayesinde yeni durum ve ortamlara çok çabuk uyum sağlarım.					
9.Kitap okumak olaylara çok yönlü bakabilmemi sağlar.					
<b>Biliş ve Duyuş Boyutu</b>					
1.Kitap Okuma düşünme yeteneğimi geliştirir.					
2.Okumak her yaştaki insan için gereklidir.					
3.İyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum.					
4.Okumak hayal gücümü geliştirir.					
5.Okuduğum kitaplardaki karakterler benim üzerimde etkilidir.					
6.Okuduğum kitaplardaki kahramanların yerine çoğu zaman kendimi koyarım.					
7.Kitap okumak kendimi başkalarının yerine koyabilmemi sağlar.					

## EK-2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ BELİRLEME ÖLÇME ARACI

Elinizdeki metinde "Koşar" ailesinin tatil planından söz edilmektedir. Ayşe Hanım ve Can Bey, 11. sınıfta okuyan kızları Ceren, 8. sınıfta okuyan oğulları Mert ve 5. sınıfta okuyan kızları Duygu ile hepsinin mutlu olacağı bir tatil yapmak istemektedirler. Her biri yaz aylarında yerine getirmek üzere farklı sorumluluklar üstlenmişlerdir. Yıl boyunca çok çalışmışlardır ve tatilden farklı beklentileri vardır. Bu nedenle, ne zaman ve nerede tatil yapacakları, hangi ulaşım araçlarını kullanacakları konularında karar vermede ve karşılaştıkları sorunları çözmede zorlanmaktadır. Ailenin karşılaştığı bu sorunların çözümünde hangi yolları izlemeleri gerektiği konusunda yönlendirmelerinize gereksinim duyulmaktadır.

Lütfen bu sorunların çözümü için size sorulan soruların hepsini yanıtlayınız ve sorulara geri dönüp yanıtlarınızı değiştirmeyiniz.

## BÖLÜM I

Koşar ailesi için birlikte tatil yapma fikri çok keyiflidir. Ancak herkesin farklı tarihlerde farklı planları vardır ve hiç kimse yapmayı planladığı işlerden ya da katılmayı planladığı kurslardan vazgeçmek istememektedir. Herkes tatilin kendi takvimine uygun olmasını istemektedir. Buna karşın yaz tatiline birlikte çıkabilmenin tek yolunun problemleri çözerek bir anlaşmaya varmak olduğunu bilmektedirler. Bu nedenle bir çıkış yolu bulmaya karar verdiler. Hangi tarihler arasında tatil yapılacağını belirlemek için öncelikle her birine uygun zaman dilimi seçmeliydiler. Yaz tatili 21 Haziran-20 Eylül arasındadır. Aşağıda yaz tatili boyunca her aile bireyinin katılacağı kurs, etkinlik ve tatil zamanları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

“**Ayşe Hanım**’ın bir aylık izni 12 Temmuz’da başlayacak. **Can Bey** 25 Temmuz’da iki hafta izin alacak. 9 Ağustos’ta işe geri dönecek. 3 hafta çalıştıktan sonra 5 haftalık bir tatili daha olacak. **Ceren**’in üniversite sınavına hazırlanmak için kayıt olduğu kurs 9 Ağustos’ta başlayacak ve tüm yıl devam edecek. **Mert**’in futbol kursu 21 Haziran’da başlayacak ve bir ay devam edecek. **Duygu**’nun 23 Ağustos’ta resim kursum başlayacak 5 hafta devam edecek.”

**Hiç kimsenin kursunu ya da işini aksatmayacak şekilde en uygun 2 haftalık zamanı belirleyerek aşağıdaki tümcede boş bırakılan yerlere yazınız.**

**Tatil için.....ile ..... tarihleri arası belirlenmelidir.**

Tatil haftalarını belirlerken aşağıda verilen takvimden ve aile bireylerinin konuşmalarından yararlanarak ilgili tarihlerin üzerini çizmeniz işinizi kolaylaştırabilir.

HAZİRAN	TEMMUZ	AĞUSTOS	EYLÜL
Pz. Sa. Çi. Pa. Cu. Cs. Pz.	Pz. Sa. Çi. Pa. Cu. Cs. Pz.	Pz. Sa. Çi. Pa. Cu. Cs. Pz.	Pz. Sa. Çi. Pa. Cu. Cs. Pz.
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1	1 2 3 4 5
7 8 9 10 11 12 13	5 6 7 8 9 10 11	2 3 4 5 6 7 8	6 7 8 9 10 11 12
14 15 16 17 18 19 20	12 13 14 15 16 17 18	9 10 11 12 13 14 15	13 14 15 16 17 18 19
21 22 23 24 25 26 27	19 20 21 22 23 24 25	16 17 18 19 20 21 22	20 21 22 23 24 25 26
28 29 30	26 27 28 29 30 31	23 24 25 26 27 28 29 30 31	27 28 29 30

## BÖLÜM II

Tatil tarihinin belli olduğu akşam Ayşe Hanım ailesine bir broşürden bazı bilgiler okuduktan sonra aşağıdaki konuşmalar geçer.

**Ayşe Hanım:** "...Marmaris, tarih ve doğanın bütünleştiği önemli bir tatil yörenizdir. Tarihi yapısı bu topraklarda pek çok medeniyetlerin yaşandığını ve bu güzellikler için büyük savaşlar verildiğini göstermektedir. Bu yöre eşsiz doğası sayesinde her yıl, hem yerli hem yabancı birçok turisti ağırlıyor."

**Can Bey:** "Bir an önce karar vermeliyiz ama önce her birimiz biraz araştırma yapmalıyız."

**Ceren:** "Evet, bu önemli bir sorun, bir kişinin kararı ile yola çıkarsak bazılarımız sıkılabiliriz."

**Mert:** "Bu da hepimizin keyfini kaçırır."

**Duygu:** "Öyleyse bu akşam araştıralım ve yarın herkesin nerede ve nasıl bir tatil yapmak istediğini konuşalım."

**Koşar ailesinin çözmeye çalıştığı problem aşağıdakilerden hangisidir? Bu soruyu yukarıdaki konuşmalardan yararlanarak yanıtlayınız.**

- Kaç kişinin birlikte tatil yapacağı
- Nerede/nasıl bir yerde tatil yapılacağı
- Marmaris'in doğal güzellikleri ve tarihi önemi
- Ne zaman tatil yapılacağı

## BÖLÜM III

Koşar ailesi o akşam tatil planı yapabilmek için bilgi toplamaya karar vermiştir. Bunun için herkesin tatilden ne beklediğini belirlemesi gerekir. Koşar ailesinin konuşmaları aşağıdaki gibidir.

**Ayşe Hanım:** "Sabahları yürüyüşe çıkabileceğimiz bir ormana yakın olsun."

**Can Bey:** "Hem tarihi bir yer hem de deniz kenarında bir yer olsun."

**Ceren:** "Benim için önemli olan farklı bir kültürü tanımak. Bu yıl öğrendiğim İtalyancayı kullanabilme fırsatı bulursam çok mutlu olurum."

**Mert:** "Yakınlarında dağ ya da tepe olan bir tatil köyü olabilir. Bu yıl ben de arkadaşlarımla gibi tırmanmak istiyorum."

**Duygu:** "Biliyorsunuz ben yüzmeyi çok severim. Bu nedenle yüzebileceğim bir yer olmasını istiyorum."

Aile bireylerinin yaptığı araştırma sonucunda ellerinde beş tatil seçeneği bulunmaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir.

#### SEÇENEK 1

Taormina, İtalya'ya bağlı özerk bir ada olan Sicilya'nın güney sahilinde bir kıyı kasabasıdır. Yüz ölçümü yaklaşık 13 km<sup>2</sup>'dir. Taormina, turkuvaz koyun, irili ufaklı dağları, yemyeşil ormanları ile görenleri kendisine hayran bırakır. Doğası kadar, tarihi yapısı ile de tatilcilerin gönülünü kazanmıştır. Taormina, Roma dönemine ait mimari yapıları ile tanınır. Kasaba yakınlarındaki Etna Dağı Avrupa'daki en yüksek yanardağdır.

#### SEÇENEK 2

Marmaris, Türkiye'nin güney sahilinde bir tatil yöresidir. Yüz ölçümü yaklaşık 866 km<sup>2</sup>'dir. Marmaris, modern yapısı ve eşsiz güzellikteki ormanları ile her yıl özellikle yaz aylarında binlerce turisti ağırlamaktadır. Kıyı şeridinden iç kesimlere gidildikçe tarihi yansıtan antik şehirleri ile ziyaretçilerine kucak açmaktadır.

#### SEÇENEK 3

Palermo, Sicilya adasının kıyı şehirlerinden biridir. Yüz ölçümü yaklaşık 158 km<sup>2</sup>'dir. Palermo, insanı yüzyıllar öncesine götüren yüksek binalarıyla tarihe yolculuk yapmayı sağlayan bir kenttir. Palermo katedrali ve tarihi tren garı görülmesi gerekenler listesinin başında yer almaktadır.

#### SEÇENEK 4

Alaçatı, Türkiye'nin batı sahilindeki tatil yörelerinden biridir. Yüz ölçümü yaklaşık 704 km<sup>2</sup>'dir. Alaçatı, rüzgar ile yıkanan suları sayesinde sörf tutkunları için vazgeçilmez bir yer olmayı başarmıştır. Tarihi taş evleri, el değmemiş doğal yapısı, plajları ve butik otelleri Alaçatı'nın tercih edilme nedenleri arasındadır.

#### SEÇENEK 5

Portekiz'in başkenti Lizbon, Atlas Okyanusu'nun kıyısındadır. Yüz ölçümü yaklaşık 84 km<sup>2</sup>'dir. Bu kıyı şehrinin etrafı meşe ormanlarının kapladığı tepelerle çevrilidir. Şehir çevreleyen kaleler tarihi her an canlı tutmak istercesine dimdik uzanmaktadır. Antik sanat müzeleri Lizbon'da yaşayan medeniyetlerin kalıntılarına ev sahipliği yapmaktadır.

**Sunulan seçeneklerden tüm aile bireylerinin isteklerini karşılayan seçenek/seçenekler hangisi/hangileridir? Kutucuğa seçenek sayısını yazınız.**



## BÖLÜM IV

Koşar ailesinin tüm bireyleri yukarıdaki seçeneklerle ilgili düşüncelerini söylemişler ve bir oylama yapmışlardır. Yapılan oylama sonucunda birinci ve beşinci seçenekler eşit oy aldığı için çoğunluğun kararına uyarak İtalya'nın Taormina kasabasına ve Palermo şehrine gitmeye karar verdiler. Böylece hem tatil yeri hem de tatil zamanı belirlenmiştir. İki haftalık tatilin ilk haftasını Palermo'da, ikinci haftasını Taormina'da geçirecekler. Can Bey tatilin Taormina'da geçirilecek bölümünü bir arkadaşının yazlığında geçirebileceklerini söyleyince geriye Palermo seyahatini planlamak kalır. Palermo tatilinin planını ailecek yapacaklardır. Bu planlama için iki farklı tur şirketine başvurular.

Aşağıda iki tur şirketinin, farklı iki dönem için önerdiği fiyat listeleri bulunmaktadır. Her iki listede, fiyat seçeneklerinin yanında boş iki kutucuk bulunmaktadır. Hangi tur şirketinin önerdiği seçenek sizce Koşar ailesi için en uygun seçenek ise onun yanındaki kutucuğa çarpı işareti koyunuz.

Konfor Tur şirketinin sunduğu fiyat listesi aşağıdaki gibidir.

Gidilecek Yer: İtalya/Sicilya/Palermo		Alınacak Hizmetler			
		Ulaşım(gidiş ve dönüş bileti)	Konaklama/7Gece Otel Lizbon	Şehir tanıtım turu	Toplam Tutar
<input type="checkbox"/> Mayıs-Ekim	Bey kişilik grup paketi	7.500,00TL	3.000,00TL	2.400,00TL	12.900,00 TL
<input type="checkbox"/> Kasım-Nisan		7.000,00TL	1.800,00TL	1.400,00TL	10.200,00 TL

Ulaş Tur şirketinin sunduğu fiyat listesi aşağıdaki gibidir.

Gidilecek Yer: İtalya/Sicilya/Palermo		Alınacak Hizmetler			
		Ulaşım(gidiş ve dönüş bileti)	Konaklama/7Gece Otel Lizbon	Şehir tanıtım turu	Toplam Tutar
<input type="checkbox"/> Mayıs-Ekim	Bey kişilik grup paketi	7.500,00TL	2.500,00TL	2.400,00TL	12.400,00 TL
<input type="checkbox"/> Kasım-Nisan		7.500,00TL	1.800,00TL	1.400,00TL	10.700,00 TL

## BÖLÜM V

Aşağıda, fiyat listelerini inceleyen Duygunun görüşleri verilmiştir. Duygu'nun söylediklerinden hangisini/hangilerini doğru buluyorsanız yanındaki kutucuğa çarpı işareti koyunuz.

"Ulaş Tur'un kış aylarına ait fiyat listesi Konfor Tur'dan daha hesaplıdır."

"Ulaş Tur'un yaz aylarına ait konaklama ücreti Konfor Tur'dan daha hesaplıdır."

## BÖLÜM VI

Koşar ailesi Palermo tatiline Ulaş Tur ile çıkmaya karar vermişlerdir. Bu tur şirketinin fiyat listesine göre Koşar ailesinin tüm aile için toplam 12.400,00 TL ödemeleri gerekmektedir. Can Bey toplam tutarı 5'e bölerek kişi başına düşen miktarı hesaplar.

Bu durumda kişi başına düşen miktar,  $12.400,00 \div 5 = 2.480,00$  TL dir.

Tur şirketi, on milyonuncu müşteri olmaları nedeniyle Koşar ailesine ödül olarak toplam ücretten %20 oranında indirim yapmış ve ödenen ücretin 2.480,00 TL'sini iade etmiştir.

Mert, kişi başına yapılan indirimi hesaplamak için gereken işlemi aşağıdaki gibi anlatmıştır.

"Toplam miktar 12.400,00 TL iken göre kişi başına düşen miktar bulmak için  $12.400,00'ü$  5'e böldük. O halde yapılan toplam indirim 2.480,00 TL iken de her birimiz için yapılan indirimi bulmak için  $2.480,00'i$  5'e böleriz."

Mert'in söylediğinin doğru olduğunu düşünüyorsanız tümcenin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

## BÖLÜM VII

Tatil zamanı gelir ve Koşar ailesi planladığı gibi uçakla Palermo'ya gider. Burada tatilin ilk yedi gününü geçirirler. Kalan yedi günü Taormina'da geçirmek için Palermo'dan Taormina'ya kara yolu ile gitmeye karar verirler. Bir otomobil kiralarlar. Ancak araçta yakıt bitmek üzere olduğu için yol üzerindeki bir benzin istasyonuna uğrarlar. Benzin istasyonundaki görevliye Palermo ile Taormina arasındaki ne kadar olduğunu sorduklarında, görevli yaklaşık 110 mil olduğunu söyler.

Depoya kaç litre benzin doldurmaları gerektiğini hesaplamak için aşağıda bazı bilgiler verilmiştir. **Bu bilgilerden hangisi problemi çözmek için tek başına yeterlidir? Tek başına yeterli olduğunu düşündüğünüz tümcenin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.**

- 1mil 2,5km eder.
- 10km yol gitmek için 1litre benzin gerekir.
- 4mil yol için 1 litre benzin gereklidir.

Belirlediğiniz veriye göre problemin çözdüğünüzde Koşar ailesi depolarına kaç litre benzin depolamış olmalıdır? Doğru seçeneğin yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

- 275 litre    11  re    27,5 litre     110 litre

### EK-3. BİBLİYOTERAPİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya'yı ve sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya'yı aşağıya çiziniz.

SAKIZ SARDUNYA

HAYALİMDEKİ SAKIZ  
SARDUNYA

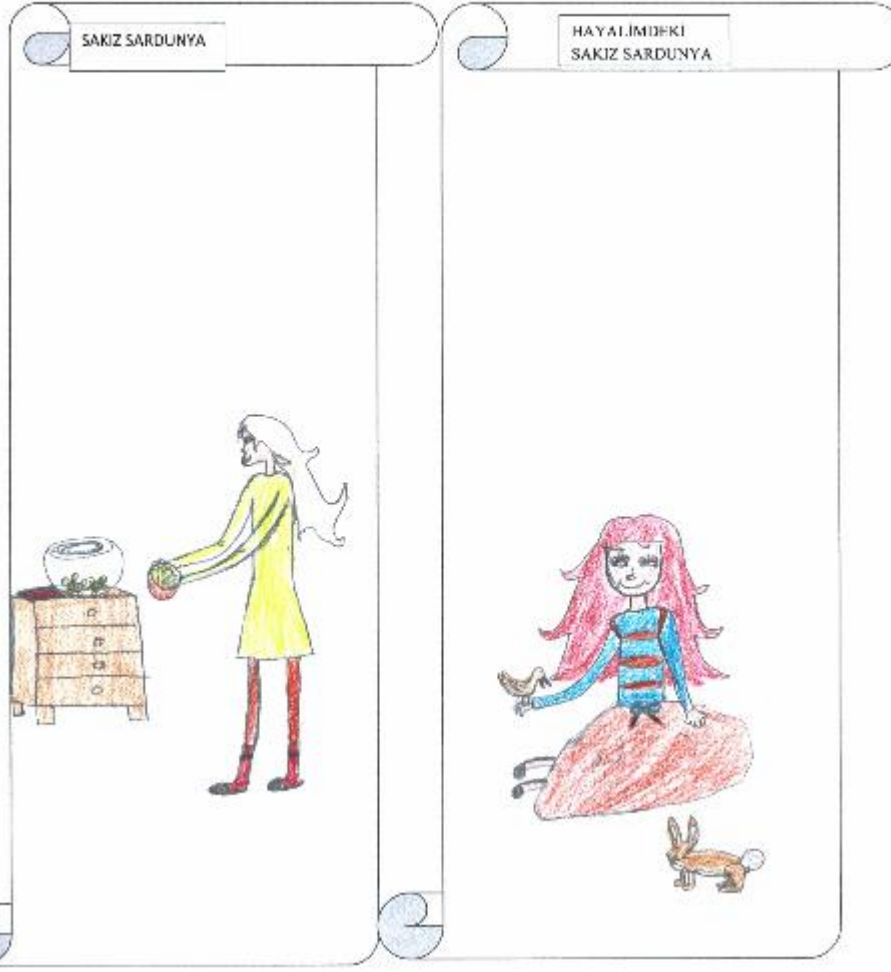
The image shows two vertical rectangular boxes with rounded corners and a small circular tab at the top left, intended for drawing. The left box is labeled 'SAKIZ SARDUNYA' and the right box is labeled 'HAYALİMDEKİ SAKIZ SARDUNYA'. The boxes are empty, providing space for the user to draw their respective representations of the 'Sakız Sardunya'.

Kübra

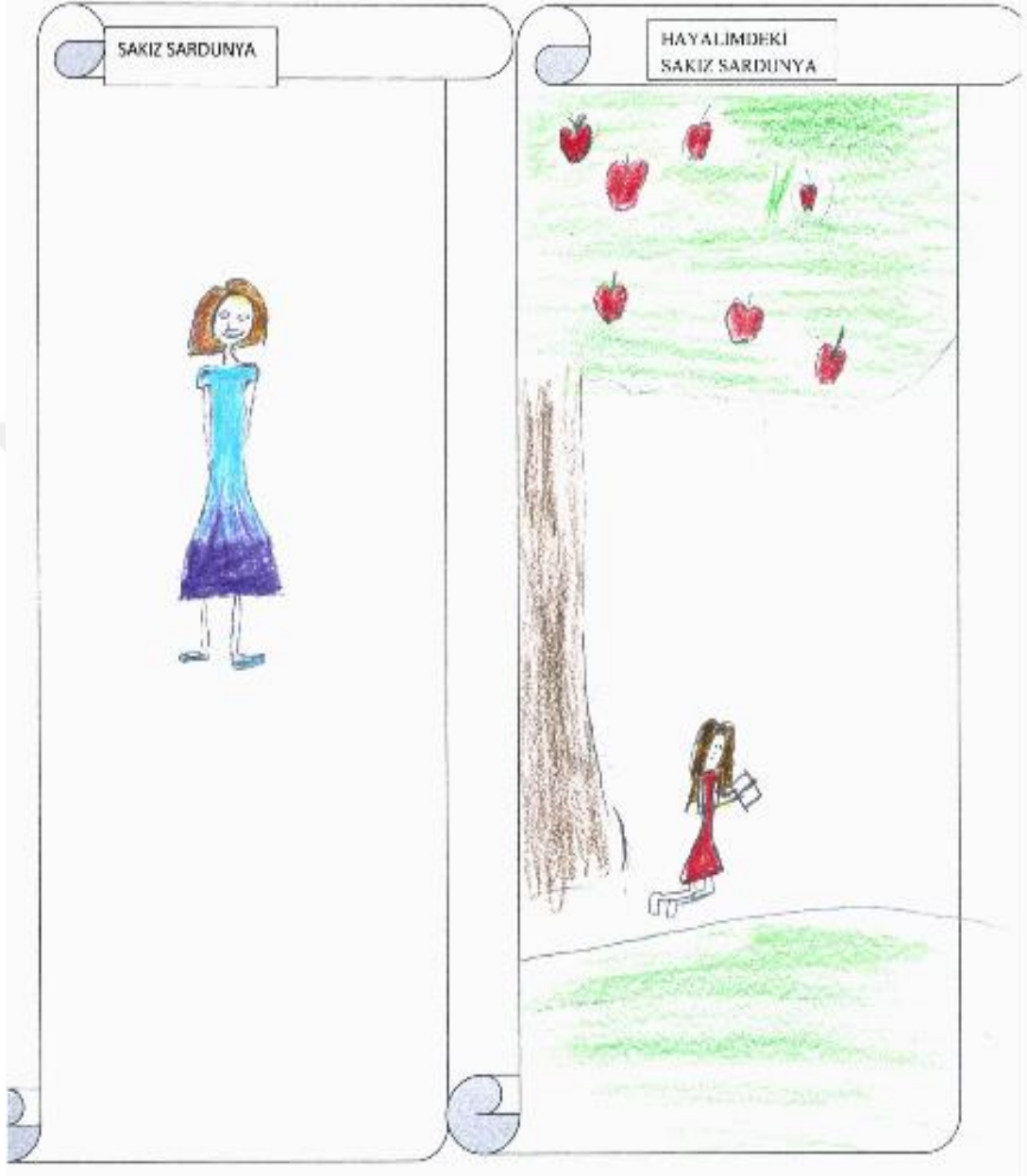
Kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya'yı ve sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya'yı aşağıya çiziniz.



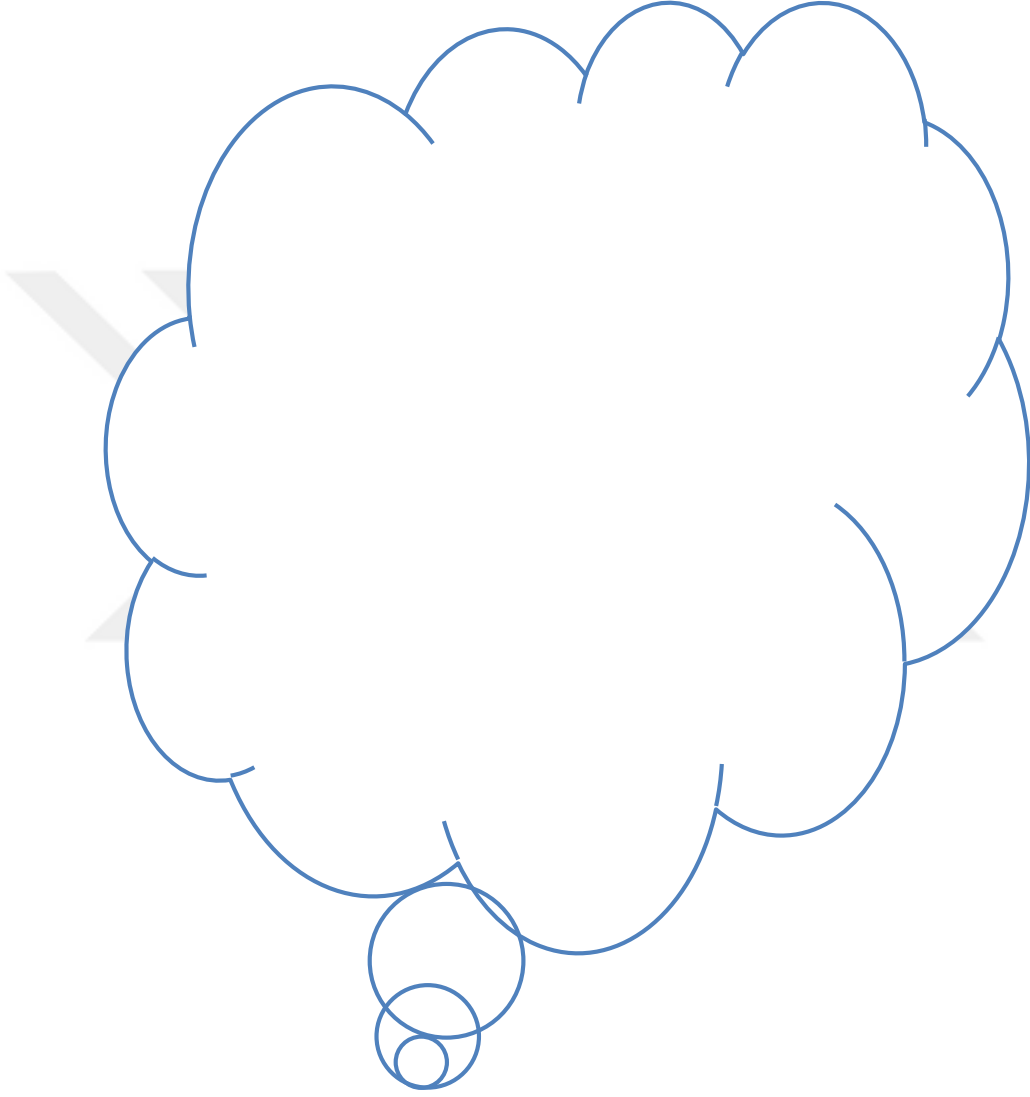
Kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya'yı ve sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya'yı aşağıya çiziniz.



Kitabın ilk sayfasında betimlenen Sakız Sardunya'yı ve sizin hayal ettiğiniz Sakız Sardunya'yı aşağıya çiziniz.

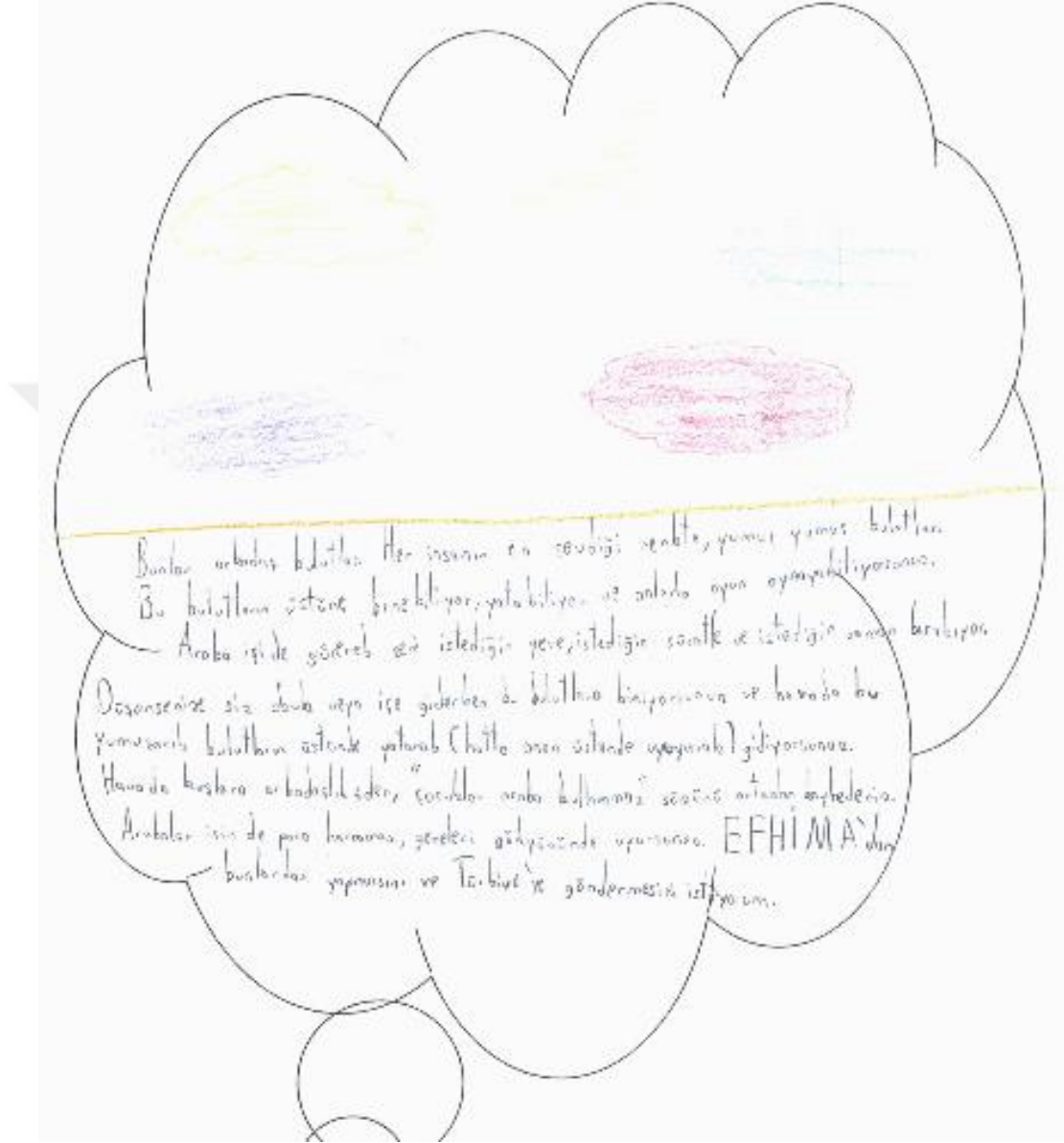


ALFABESTAN Şehrinin en büyük meydanında toplandınız. Sekizinci kıtanın yeniden canlanması için sizin yaratıcılığınıza ihtiyaç duyulmakta. Bunun için aşağıya tıpkı Alfabestan şehrindeki çocuklar gibi yazın, çizin, boyayın. Resimler ve kelimelerle hikâyeler geliştirin. Şiirler, şarkı sözleri, bilmeceler, fıkralar yazın. Sizin yaratıcılığınız ve hayal gücünüz sayesinde sekizinci kıta yeniden canlanacak...

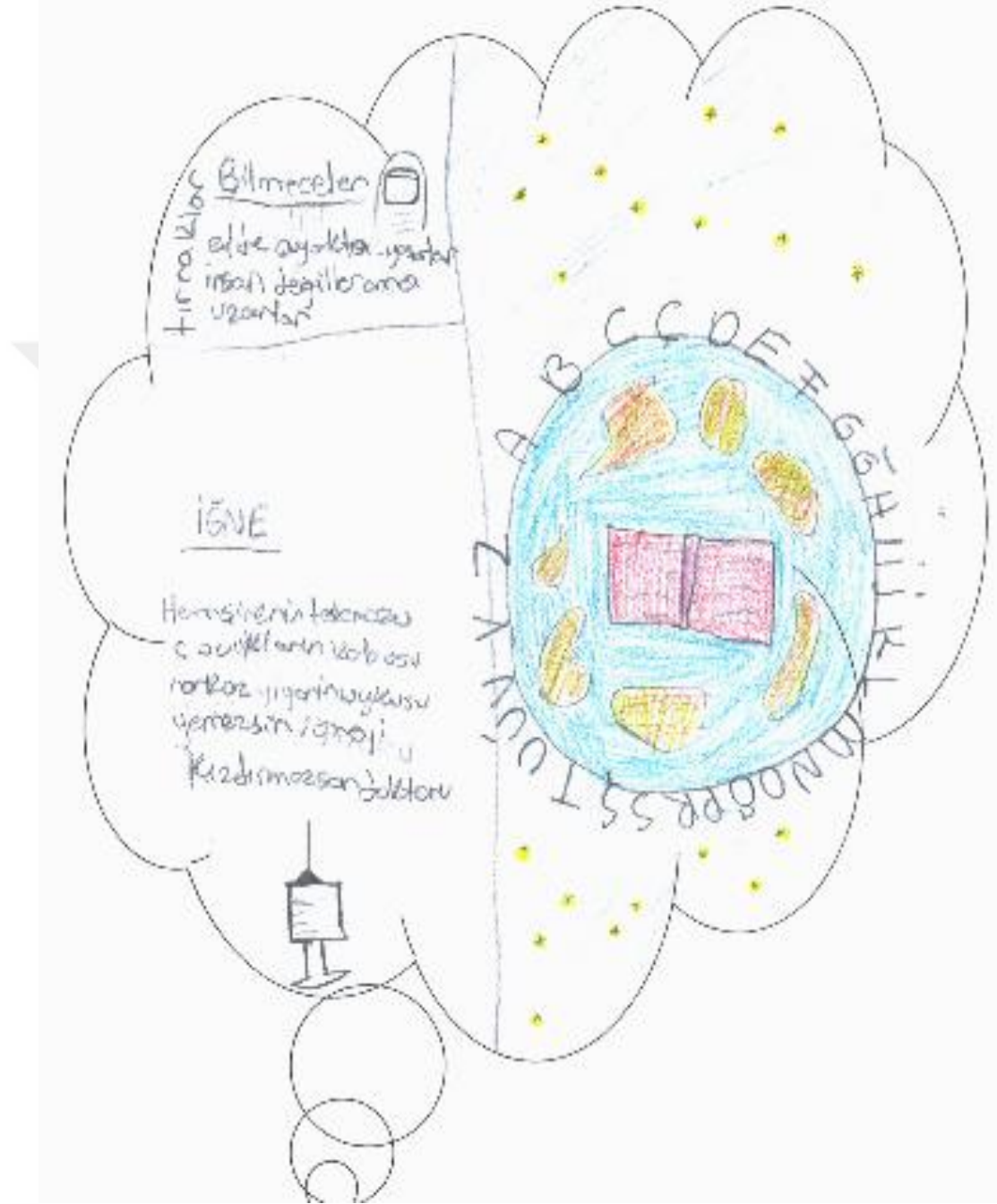




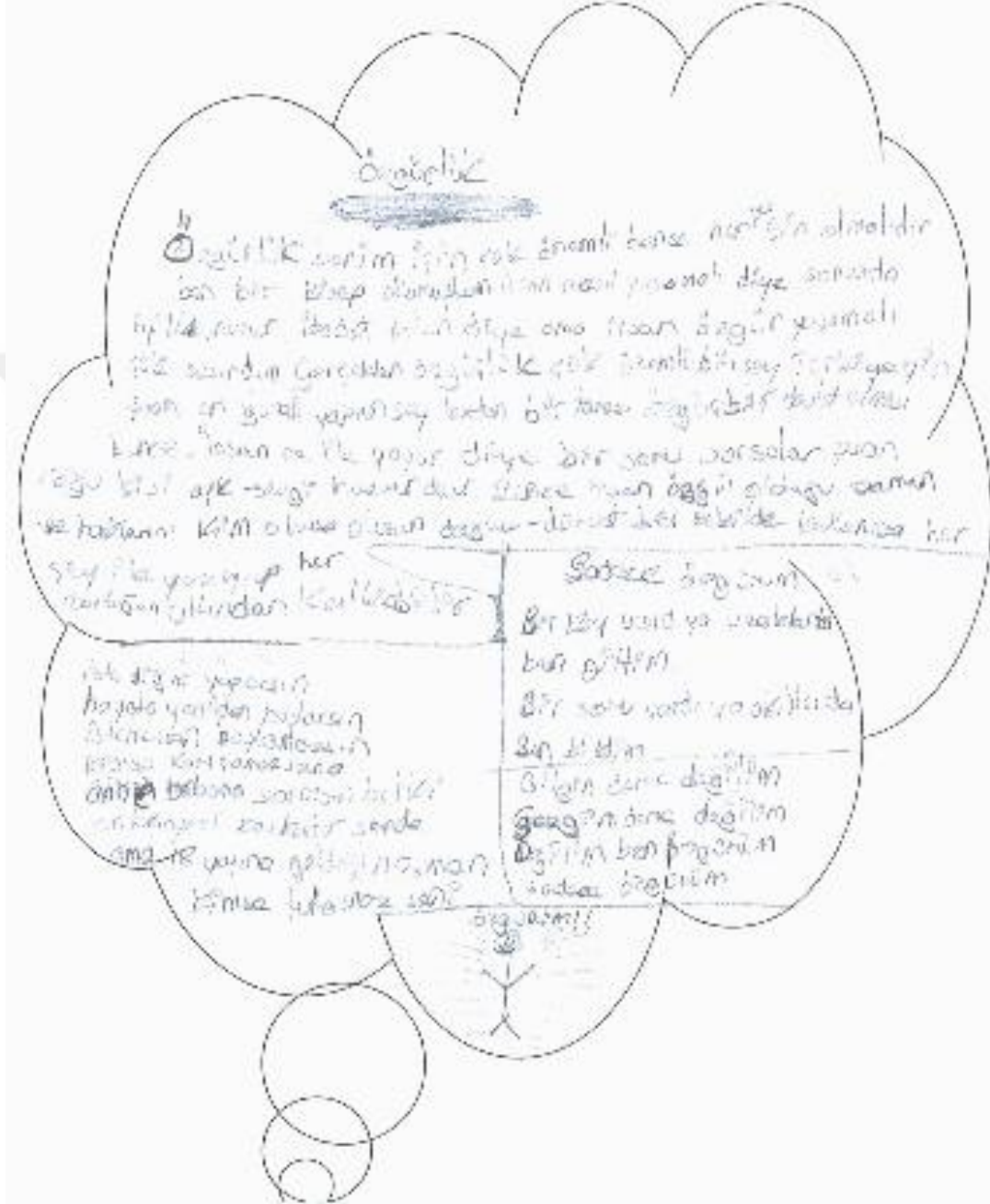
ALFABESTAN Şehrinin en büyük meydanında toplandınız. Sekizinci kitabın yeniden canlanması için sizin yaratıcılığınıza ihtiyaç duyulmakta. Bunun için aşağıya tıpkı Alfabetistan şehrindeki çocuklar gibi yazın, çizin, boyayın. Resimler ve kelimelerle hikâyeler geliştirin. Şiirler, şarkı sözleri, bilmeceler, fıkralar yazın. Sizin yaratıcılığınız ve hayal gücünüz sayesinde sekizinci kitap yeniden canlanacak...



ALFABESTAN Şehrini en büyük meydanında topladınız. Sekizinci kitabın yarıdan  
canlanması için sizin yaratıcılığınza ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için aşağıya tıpkı Alfabeistan  
şehrindeki çocuklar gibi yazın, çizin, boyayın. Resimler ve kelimelere dokümanlar geliştirin.  
Şiirler, şarkı sözleri, bilmeçeler, hikâyeler yazın. Sizin yaratıcılığınız ve hayal gücünüzle sayesinde  
sekizinci kitabı yeniden canlandıracağız . . .



ALFABESTAN Şehrinin en büyük meydanında toplandınız. Sekizinci katarın yeniden canlanması için sizin yaratıcılığınız ihtiyaç duyulmakta. Dunun için ağağıya tıpkı Alfabetistan şehrindeki çocuklar gibi yazın, çizin, boyayın. Resimler ve kelimelerle hikâyeler geliştirin. Şiirler, şarkı sözleri, bilmesceler, fıkralar yazın. Sizin yaratıcılığınız ve hayal gücünüz sayesinde sekizinci kate yeniden canlanacak...

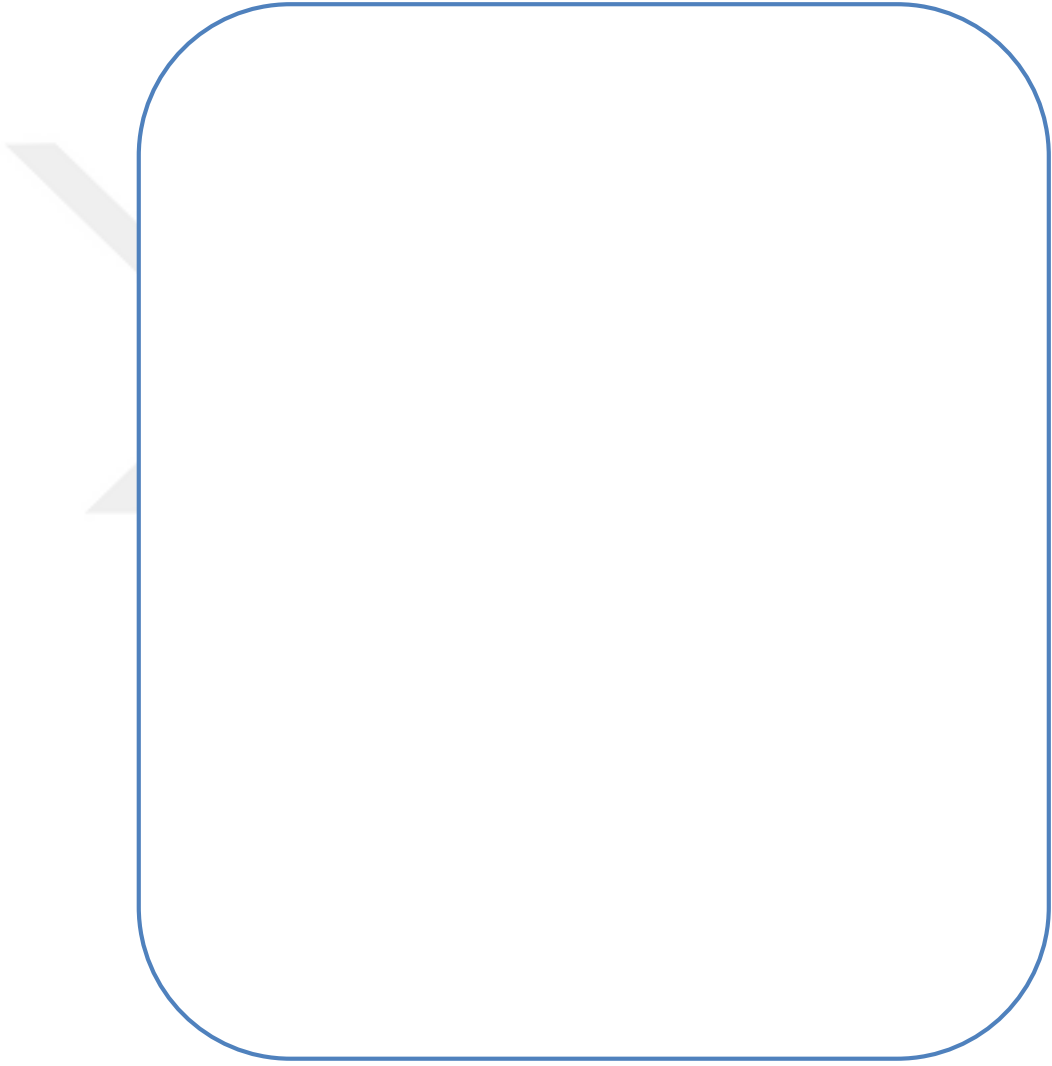


---

*Sakız Sardunya ve arkadaşları seçenekler ormanında doğru yolu bulmak için size göre nasıl davranmalılardı?*

*Ben olsam,*

---



Sakiz Sardunya ve arkadaşları seçenekler arasında doğru yolu bulmak için size göre nasıl davranmışlardır?

Ben olsam,

Ben olsam, a yollardaki zorlukları konusunda pes etmezdim. Çünkü henüz işte ben zorluk vardır. Bence Zeliş ve Asutay atları postacı, farklı yollardan gidip, Sakiz Sardunya ile konuşmalıydı. Sonra Zeliş ve Asutay talim getirip onları yönlendirmeliydi. Oradaki gül bülbülüne şöyle yazmalıydı "Hızlı orman ağı" yazmalıydı.

Sakiz Sardunya ve arkadaşları seçenekler arasında doğru yolu bulmak için size göre nasıl davranmışlardır?

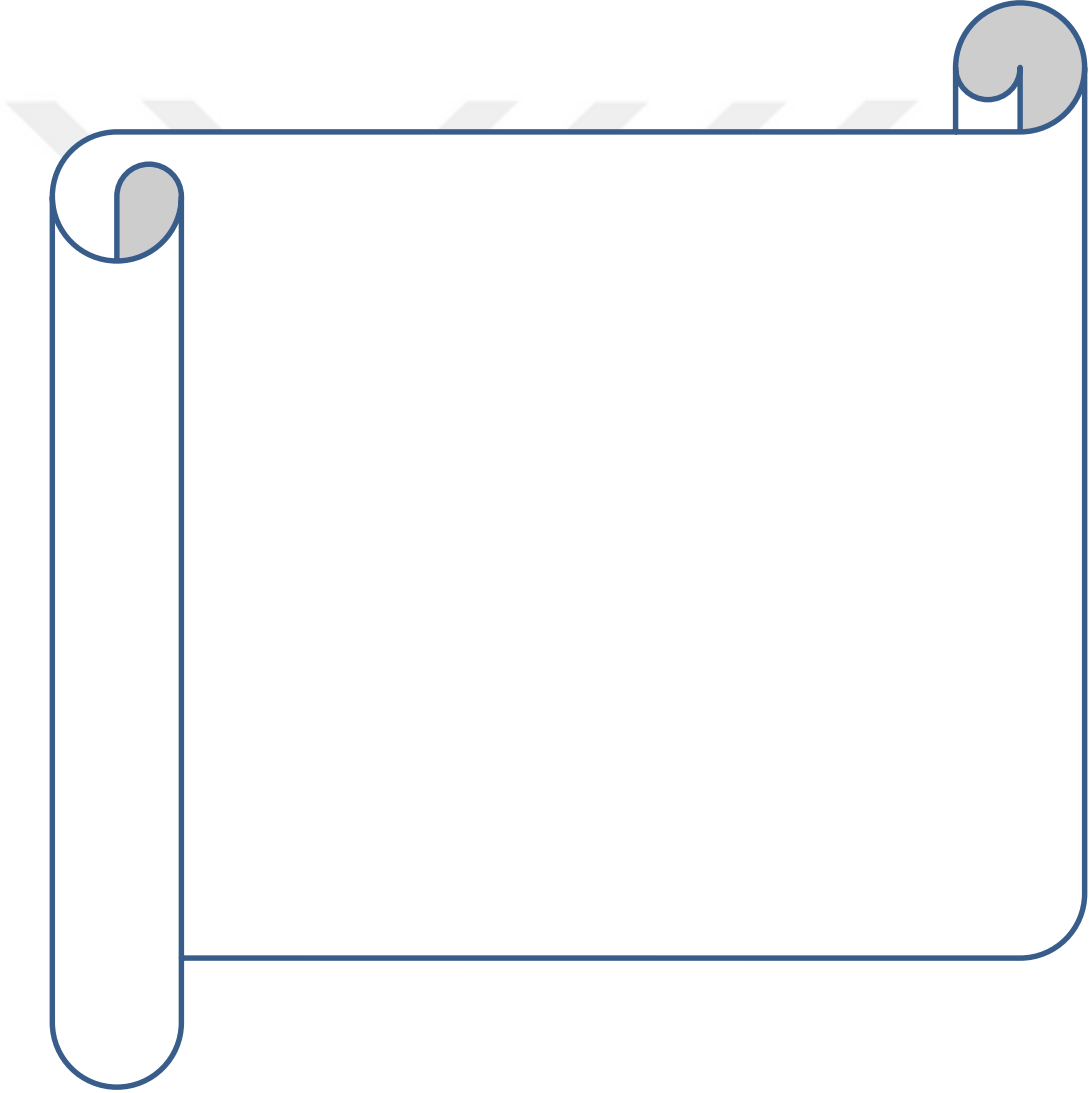
Ben olsam,

Ben olsam; Hepsini deneydim güfte sorardım sacco bir kerer verirdim evime çokluk saksad yılmaz, Kendini en kötü zamanında en iyi arkadaşlarına güvenirdim ne de olsa arkadaşları beni bu yolda yalnız bırakmışlardı. 11K deneyeceğime; şöyle Kerer verirdim elime 4 dal parçası olur her keze çektiyordum en uzun olan dal parçasını seçtiğim yola giderdim.

## Hikâye Yazma Etkinliği



Sen de kendi isminle ilgili  
bir hikâye yazabilirsin.



Sen de kendi  
isminle ilgili bir  
hikâye  
yazabilirsin.

## Hikâyemden Özgü Kalem

Bir zamanlar "Elmas" adında bir peri vardır. Elmas'ın tüm peri arkadaşlarıyla birlikte normal yani her insanın beğenilen özellikleri "Güzel", "Akıllı", "Akılcı", "İleri" ve "Mükemmel". Fakat onun ismi kendinin hiç de bu şekilde duyduğuna bir işi bir gün peri arkadaşları bir öğleden sonra gelmiş. Öğretmen Tuna sınıfındaki adam sormuş: "Herkes sırayla soruyorsunuz. Elmas'a gelince, Elmas önce çok korkmuş. Ama sonra arkadaşları bir fikir gelmiş. Öğretmene: "Benim adım Elmas" demiş. Öğretmen peri sordu başka soru sormuş: "Elmas mı? Ne işin bir isim de bu?" demiş. Elmas: "Ben işim bir hikâyeye anlatırsam anlarsınız. Benim adım Elmas. Tuna sınıfındaki öğretmen bu hikâyemden yardım etmiş. Bu hikâyemden bir sürü yardımı almışım. Fakat hikâyemden söz hiç gelmemiş. Yani güzelimle ilgili hiçbir soru sormamış. Bir gün "Türkiye" ülkesinde dolmuşları, çok güzel, teneke ve her şeyi bir kasa mülkümü. Öğretmenlerle sormuş: "Benim adın başka güzelimle ilgili sorular sormuş ve onu sırayla sordu. Elmas: "Benim sözüm değil, en güzelim diğer sözüm değil. İster misin? diye sormuş. Tuna "Evet" demiş. Hikâyemden yardım eden "Elmas" başlamış.

GÜL

Sen de kendi isminle ilgili bir hikâye yazabilirsin.

## İSİME NİSA

İki kaktüs bir erde çok tatlı, renkli gözleri, sarı saçları, sarı kışkı, kışkı bir kız oluyordu. Bu kız oldukça güzelmiş ki bu kızın long ismi vardı. Çünkü her türlü kaktüs vardı. Hiçbir ismi bu kızın longı geçemiyormuş. Anıdaysa bütün sükkle toplanmış. Kızın long ismi kayırdı. Kızın kaktüs varmış. Dayı demiş "Zeynep" olsun. Anne anne demiş, "Neslihan" olsun. Güle demiş, "Ece" olsun. Teyze demiş, "Ayşe" olsun. Ama anne ile baba hiçbir ismi longı geçemiyormuş. Okul kaktüsüne. Böyle isimsiz şekilde kız büyümüş. Doğum günü ni savırda kaktüsler ama anne kaktüs isimli olmasın diye kaktüsüz olmuş. Oğre anne yine baktarı düşünerek ya kız ve bir şey görmüş. Püye söylemiş.

Anne paralı gibi bulutlar arasında geziniyor. Bütün kaktüsün gibi gözleri bir kız Anne demiş, kız çok güzelmiş. Anne!

- "Sen de kaktüs?" diye sormuş kız

- "Sen varmışın mı anne? Benim, kaktüs Nisa Nisa?" Anne!

- "Sen benim kaktüs müsün? Ama benim kaktüs ismi kaktüs gel."

- "Hayır, anne benim adım Vera Nisa. Benü siz kaktüsüne."

Ve anne o an ugarmış, kaktüsüne long ismi kaktüsüne bulmuş. Anne Vera Nisa kaktüsüne Vera Nisa baktüsüne kaktüsüne kaktüsüne kaktüsüne kaktüsüne gibi çok güzel olmuş. Ve ismi de çok sağlamış.



www.dergisi.com

Sen de kendi  
isminle ilgili bir  
hikâye  
yazabilirsin.

## Denizdeki Ece'nin Hikâyesi

Bir zamanlar "Ece" adında bir kızı yapmış. Bu kız hayal kurma-  
ya çok sevmiş. Bir gün hayalleri gerçek olmuş. Ece evinin yakınında  
nadide bir köprüden geçerken bir denizkızı fark etmiş. Denizkızı  
Ece'ye yanına çağırıyor. Bu denizkızın adı "Ece"miş. Denizkızı  
-Merhaba. İsmi nedir? diye bir soru sormuş. Ece: "Benim adım  
"Ece" demis. Denizkızı Ece'nin ismini "Ece" olarak almış.  
Denizkızı Ece'ye bir denizkızı çağırmış. Ece'ye gelmeye kaptırıyor.  
Denizkızı Ece'ye Ece'ye herkese "Ece" olarak tanıtmış. Ece  
geçerken bir kızı karşılamış. Balık ağlamış. Ece balığa:  
"Neden ağlıyorsun?" demiş. Balık: "Sürüsünü kaybettiler. Bu yüzden  
ağlıyorum. diye cevap vermiş. Denizkızı balığın renklerine bakarak  
renk sürüsünü bulmasını yardımcı olmuş. Balığın sürüsü denizkızı  
Ece'nin ismini "Ece" olarak almış. Ece'nin ismi "Ece" olarak  
almış. Balık sürüsü "Ece"ye hep yardımcı olmuş.

### *Kavramlar Üzerine Düşünme*

*Kitabın 17-20.sayfaları arasında yer alan “çocuk aklı” isimli bölümden yola çıkarak; Sakız Sardunya’nın “Çocuk aklı işte!” ile ilgili düşüncelerine katılıyor musunuz?*

*Kitabın 40.sayfasında Sakız Sardunya’nın dile getirdiği duyguları dikkate alarak size göre çocuk olmak mı sıkıcı? Yoksa yetişkin olmak mı?*

### Kavramlar Üzerine Düşünme

Kitabın 17-20. sayfaları arasında yer alan "çocuk aklı" isimli bölümden yola çıkarak:

Sakız Sardunya'nın "Çocuk aklı işte!" ile ilgili düşüncelerine katılıyor musunuz?

Katılıyorum. Çünkü yetişkinlerin bizim düşüneceğimizi, bildiklerimizi bilmemesi değil. Bizim his hakkı alması lazım. Çünkü bizim bildiğimize bir şeyler eklerlerse de biz ekleriz. "yetişkin aklı işte" derse de bizim eklediğimiz gibi düşünürüz. Bende bu yüzden Sakız Sardunya'ya katılıyorum.

Kitabın 40. sayfasında Sakız Sardunya'nın dile getirdiği duyguları dikkate alarak size göre çocuk olmak mı sıkıcı? Yoksa yetişkin olmak mı?

Bence yetişkin olmak daha sıkıcı. Çünkü çocuk dünya onun ayrı bir dünyası gibi geliyor. Fakat ki yetişkinlerde ayrı bir dünya. Ama bence his insanın en güzel yanılarından biridir çocukluk. Tamam, belki yetişkinler gibi sıkıcı değil, belki ona istedik, belki istediğimizi gibi yapıp istediğimizi her anımızın yetişkinlerden daha mutluymuş. Ve bence mutluluğumuz yanında bu ayrıcalıklı bir his hakkı.

## Kavramlar Üzerine Düşünme

Kitabın 17-20. sayfaları arasında yer alan "çocuk aklı" isimli bölümden yola çıkarak;

Sükre Sardunya'nın "Çocuk aklı işte!" ile ilgili düşüncelerize katılıyor musunuz?

katiyorum çünkü gerek utanmanın ağlar diyince içinde güçler  
ağlamak ama sadece sardunya gibi düşünür görürsün  
yoksa nasıl ağlıyor sızıyor pişir sebzelerin son kuyruğu  
mi? sızıyor ama sızınca daha utanma euhlar çok  
mantıklı ama annesi ona sorul akli diyor.

Kitabın 40. sayfasında Sükre Sardunya'nın dile getirdiği duyguları dikkate alarak size göre  
çocuk olmak mı silici? Yoksa yetişkin olmak mı?

Çocuk yetişkin olmak daha zor çünkü sorumluluk yüklenmek daha  
çok oluyor. Yetişkin daha zor çünkü her işi kendin yap seninle  
işler oluyor. Sızıyor işte mola veriyorsun işte sızıyor  
kitle gidenken yine bir iş çıkar işe giril tatil yapamıyorsun  
yetişkin olmak daha zor çünkü oluncada kötü işler yap  
olun. Tekla ama bir yarıdanda güzel dışarı çıkıyor oyun  
oyunların aradıklarında sorarsın ama yetişkin olunca  
oyun oynamaya başları.

-sana bak. kas koca kadın olmuştur baka oyun oynamaya  
dolar o yüzden yetişkin olmak çok can sıkıcı  
ama bir yarıdanda güzel dışarı çıkıyor iş veriyor  
yapar, yemek, pasta, kurabiyeler yaparsın ve eğlenceli ama  
kendin sorular yaparsın, pırsini yapar yada bir  
yemini yaparsın. ama 2'side eğlenceli ve bir yarıdanda silici

### Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı

Sakız sardunya ne zaman anne ve babasına sormadığı bir sorusu olsa zihninde gizlice bir torbaya atardı. Sizler de büyüklerinize (anne, baba, öğretmen) sormadığınız, merak ettiğiniz soruları lütfen aşağıya yazınız.

1.

.....

2.

.....

3.

.....

4.

.....

5.

.....

6.

.....

7.

.....

8.

.....

9.

.....

10.

.....

### Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı

Sakız sardunya ne zaman anne ve babasına soramadığı bir sorusu olsa zihninde gizlice bir torbaya atardı. Sizler de büyüklerinize (anne, baba, öğretmen) soramadığınız, merak ettiğiniz soruları lütfen aşağıya yazınız.

1. İnsanlar neden zeki?.....
2. Neden hayvanlar konuşmuyor?.....
3. Neden bu kadar çok yıldız var?.....
4. Neden uçamıyoruz?.....
5. Beden dersinden sonra Matematik dersi olmasın?.....
6. Futbol neden yirmi sekiz çim?.....
7. Ay neden Dünya'nın uydusu?.....
8. Neden insanlar düşünülüp de hayvanlar düşünülüyor?.....

### Sorulmaması Gereken Sorular Çuvalı

Sakız sardunya ne zaman anne ve babasına soramadığı bir sorusu olsa zihninde gizlice bir torbaya atardı. Sizler de büyüklerinize (anne, baba, öğretmen) soramadığınız, merak ettiğiniz soruları lütfen aşağıya yazınız.

1. Kızlar neden okulda gidiyorlar?.....
2. Kitabın neden üçer zikri?.....
3. Zürafalar niye sarı?.....
4. Gökyüzü neden mavimsi?.....
5. Neden pembe saç yok?.....
6. Ellerinizde neden 10 parmak var?.....
7. Nasil niye gününce?.....
8. Neden 'kelam' kelimesinin her harfi 'k'?.....

Aşağıdaki şemaların içerisine Sakız Sardunya ile benzer yönlerinizi yazınız.

SAKIZ SARDUNYA

BEN

Aşağıdaki şemaların içerisine Sakız Sardunya ile benzer yönlerinizi yazınız.

### SAKIZ SARDUNYA

Kitap okumak, sosyal dışlanıl, fela  
suyatmak...  
Futbola sevir  
Değişik hayvanları beslemek  
En sevdiği yemek kınarata  
En sevdiği tatlı fırında sütlaç  
İlkbahar ve kış sevir  
Kırmızı, mor ve yeşil reng sevir  
Adını his sevir  
Kuvvetli sevir

### BEN

Bende kitap okumaya, münah diler  
mey ve bazarı sevir, yapmaya sevirim  
Bende futbolcular hayvanını  
Bende sevinde kuma hislemek  
istendir  
Bende en sevdiğim tatlı  
fırında sütlaç  
Ben kış sevirim bahar ilkbahar  
değil yaz sevirim.  
Bende kuvvetliye yeşile sevirim.  
Elvan D. Akar



Aşağıdaki şemaların içerisine Sakız Sardunya ile benzer yönlerinizi yazınız.

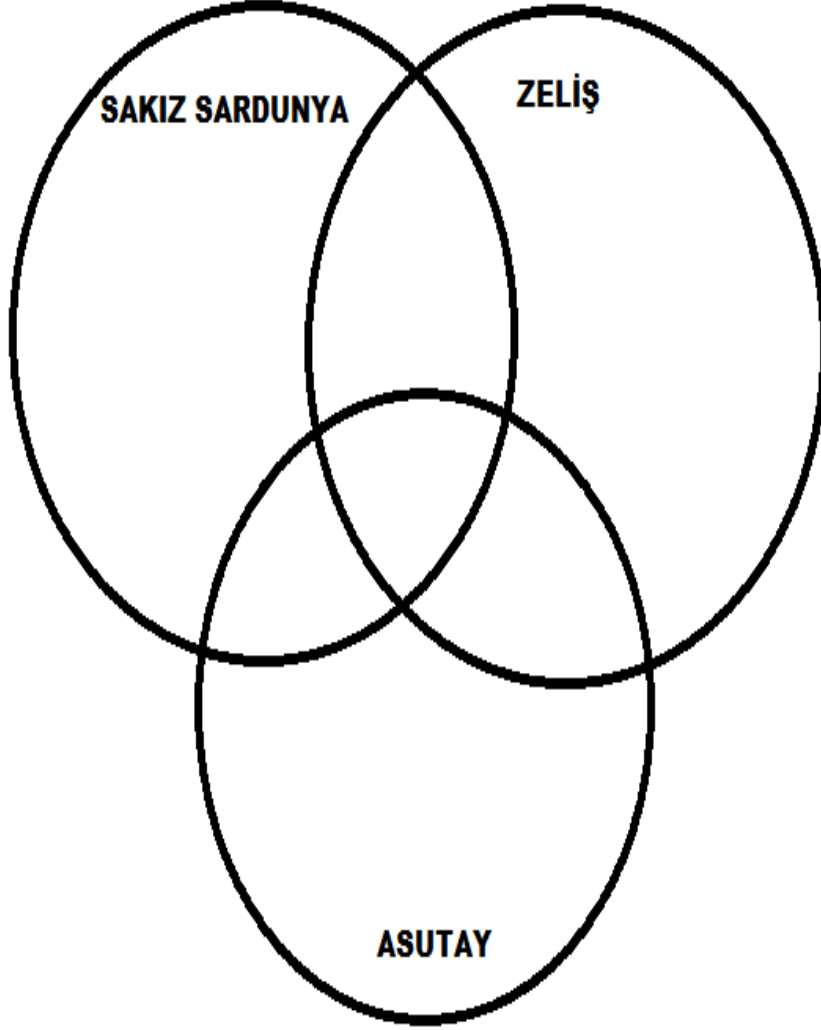
SAKIZ SARDUNYA

• Meraklı.  
• Bulutları ki resme ko-  
zetmeyi seviyor.  
• Köpekleri, bisikleti ve otları  
seviyor.  
• Fayt.  
• Müzik dinlemeyi, film sey-  
retmeyi, top oynamayı, ip  
atlamayı ve resim yapmayı  
sever.

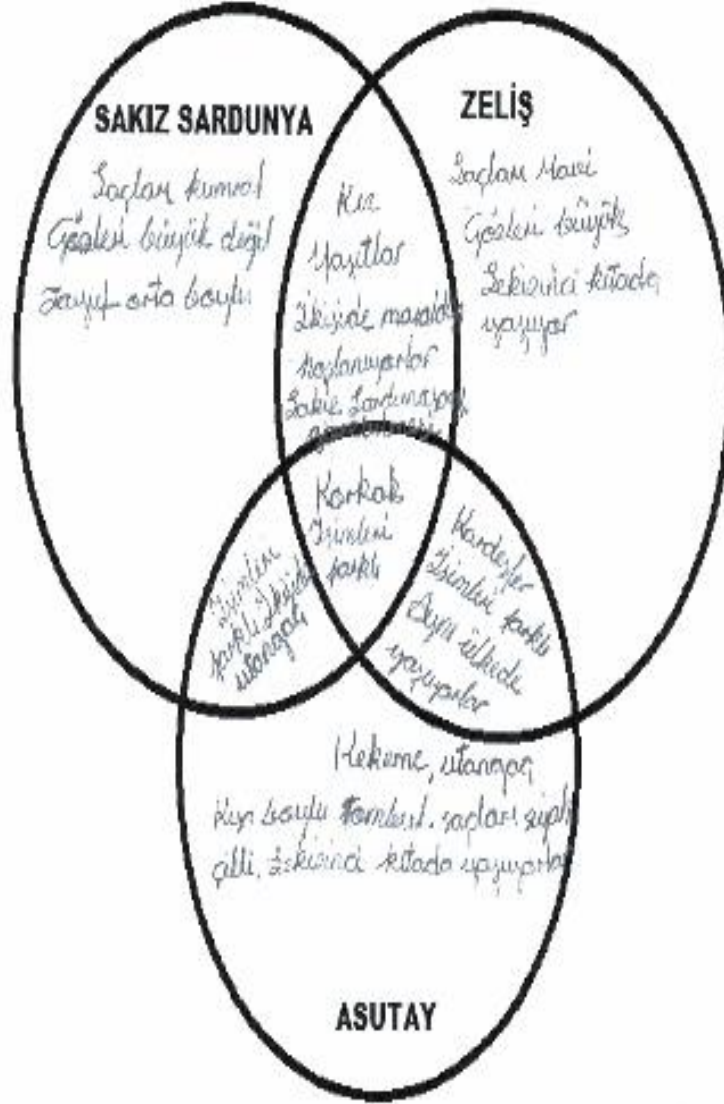
BEN

Meraklıyım.  
Bulutları ki resme ko-  
zetmeyi severim.  
Köpekleri bisikleti ve otları  
severim.  
Bende saydım.  
Film seyretilmeyi, Müzik din-  
lemeyi, top oynamayı, ip atlamayı  
ve resim yapmayı severim.

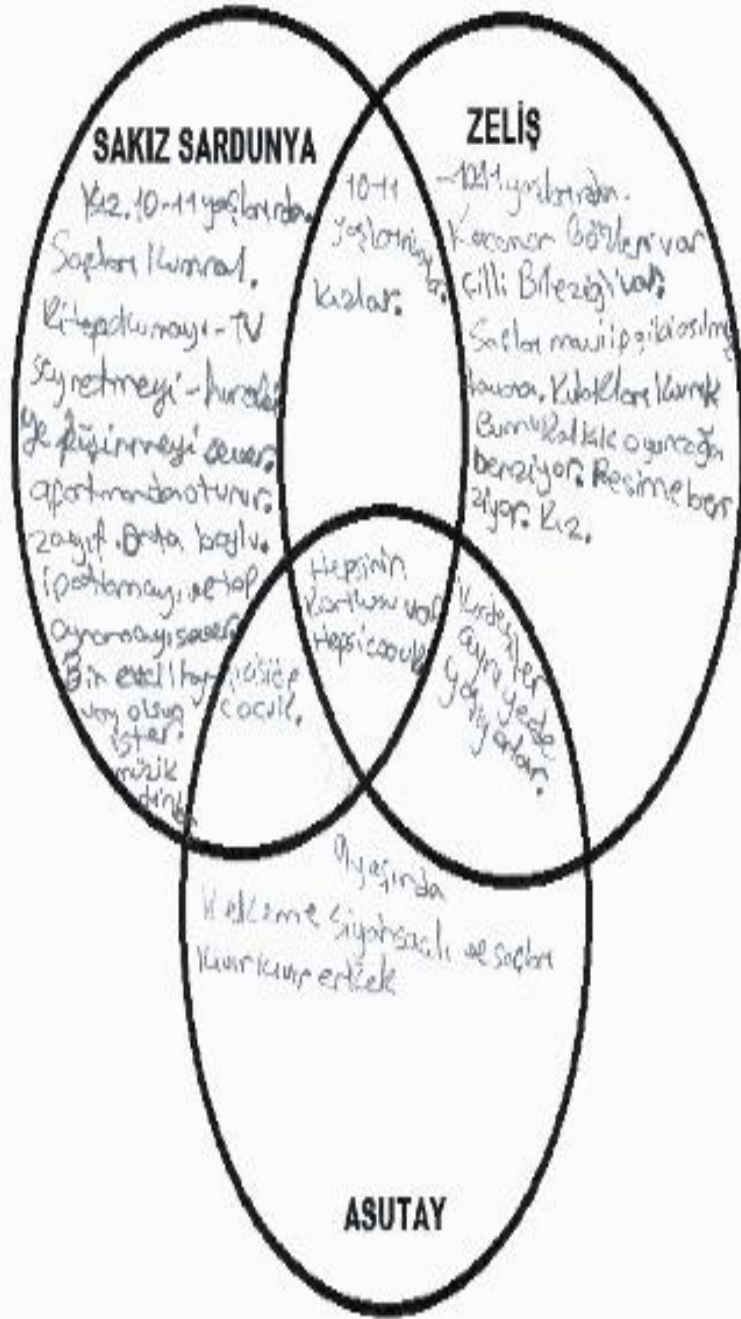
Aşağıdaki şemaların içerisine Sakız Sardunya, Zeliş ve Asutay'ın farklı ve ortak yönlerini yazınız.



Aşağıdaki gemaların lterisine Sakiz Sardunya, Zeliş ve Asutay'ın farklı ve ortak yönlerini yazınız.



Aşağıdaki şemaların içerisine Sakiz Sardunya, Zeliş ve Asutay'ın farklı ve ortak yönlerini yazınız.



#### EK-4. ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI







## EK-5. AİLE ONAM FORMU

Velisi bulunduğum kızım/oğlum ..... 'nın Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin TAŞ tarafından düzenlenecek bibliyoterapi temelli grup çalışmasına 10 hafta boyunca düzenli bir şekilde katılımını taahhüt ederek onaylıyorum.

Öğrenci Velisinin Adı-Soyadı:.....

İMZA

ARAŞTIRMACI :

Hüseyin TAŞ

Sakarya Üniversitesi Türkçe

Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

İMZA



## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

**Hüseyin Taş**,1982 yılında Bolu Mengen’de doğdu. İlköğretim ve liseyi Ankara’da tamamladı. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2008 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Transaksiyonel Analiz Açısından Hikâyeler” adlı tezle yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora başladı. 2019 yılında ise “Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi” isimli teziyle mezun oldu.

E-Posta Adresi: [huseyintas2005@hotmail.com](mailto:huseyintas2005@hotmail.com)