

**BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN ÇOCUKLARIYLA İLGİLİ FARKINDALIK VE
EBEVEYNLİK UYGULAMALARINA ETKİSİ**

Selda ACAR ARICAN

HAZİRAN 2019

**BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN ÇOCUKLARIYLA İLGİLİ FARKINDALIK VE
EBEVEYNLİK UYGULAMALARINA ETKİSİ**

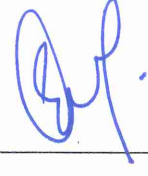
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

SELDA ACAR ARICAN

**ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

HAZİRAN 2019

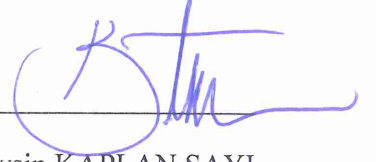
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Aşşın KAPLAN SAYI

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR (İÜ, ÖE)

Doç. Dr. Berna GÜLOĞLU (BAU, PDR)

Dr. Öğr. Üyesi Aşşın KAPLAN SAYI (BAU, PDR)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Selda Acar Arıcan

İmza :



ÖZ

BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN ÇOCUKLARIYLA İLGİLİ FARKINDALIK VE EBEVEYNLİK UYGULAMALARINA ETKİSİ

Arıcan Acar, Selda

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Marilena Z. LEANA-TAŞÇILAR

Haziran 2019, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisini incelemektir. Araştırmaya 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılında Antalya Bilsem’de öğrenci olan 7 – 16 yaş arası öğrencilerin anne-babaları katılmıştır. Bu çalışmada; Nüket Afat (2013) tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalık Ölçeği ve Kahraman, Irmak ve Başokçu (2017) tarafından geliştirilen Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deneysel desenler içerisinde öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ebeveyn farkındalıkları ve ebeveynlik uygulamaları oluştururken, bağımsız değişkenini bibliyoterapi temelli aile eğitim programı oluşturmaktadır.

Antalya Bilsem’e devam eden öğrencilerin velilerine yapılacak eğitim ile ilgili gönderilen veli yazısının ardından çalışmaya katılmak isteyen 33 ebeveyn araştırmacı tarafından aranmıştır. Bibliyoterapinin koşullarını kabul edip çalışmaya devam sözü veren 30 ebeveyne, çalışma öncesinde Ebeveyn Farkındalık Ölçeği -ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği uygulanmıştır. Elverişli örneklem yöntemi ile seçilen 15 ebeveyn deney, 15 ebeveyn ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Oluşturulan gruplar arasında öntest bakımından fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacının geliştirdiği, 90 dakikalık 8 oturumdan oluşan

bibliyoterapi programı, Antalya Bilsem'in tahsis ettiği yerde uygulanmıştır. Programın sonunda Ebeveyn Farkındalık Ölçeği - ÜZÇE ve Ana-Babalık Uygulamaları Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunun ebeveyn farkındalıklarında özellikle stres- çatışma, mükemmeliyetçilik ve motivasyon- başarı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik uygulamalarında ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bibliyoterapi temelli aile eğitim programı ebeveynlerin farkındalıklarını arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Ebeveynlik Uygulamaları, Bibliyoterapi

ABSTRACT

THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY TECHNIQUE ON THE AWARENESS OF GIFTED CHILDREN'S PARENTS AND THEIR PARENTING PRACTICES

Arıcan Acar, Selda

Education of Gifted and Talented Children, Master Program

Supervisor: Assist. Prof. Marilena Z. LEANA-TAŞÇILAR

Mayıs 2019, 106 sayfa

The aim of this study is to examine the effect of bibliotherapy technique on the awareness of gifted children's parents and their parenting practices. The parents of students aged 7 to 16 participated in the study in 2018 - 2019 academic year in Antalya Bilsem. In this study; Parental Awareness Scale developed by Nüket Afat (2013) and Parenting Practices Scale developed by Kahraman, Irmak ve Başokçu (2017) were used as data collection tools. A paired design with pretest-posttest control group was used from the experimental designs. While the dependent variable of the study is creating parent awareness and parenting practices, the bibliotherapy based family education program constitutes the independent variable.

The parents of students attending to Bilsem in Antalya were sent an informational letter about the education. Afterwards, 33 parents, who were willing to participate, were called by the researcher. The parents who accepted the conditions of bibliotherapy were administered the Parents Awareness Scale - POGC and Parenting Practices Scale before the study. 15 parents were selected as the experimental group by the appropriate sampling method and 15 parents constituted the control group. The Mann Whitney U test was used to determine whether there was any pretest difference between the groups. The bibliotherapy program, consisting of 8 sessions of 90 minutes, which was developed by the researcher, was applied at the place

allocated by Antalya Bilsem. At the end of the program, the Parent Awareness Scale - POGC and Parenting Practices Scale were applied again. At the end of the study, it was found that there was a significant difference in parental awareness of the experimental group especially in stress-conflict, perfectionism and motivation-achievement sub-dimensions. There was no difference in parenting practices. According to the research findings, bibliotherapy based family education program increases the awareness of parents.

Keywords: Gifted and Talented, Parenting Practices, Bibliotherapy





TEŞEKKÜR

Yüksek lisans programına başladığım andan itibaren özel yetenekli çocukların aileleri ilgili bir çalışma yapmak istiyordum. Tez yazma süreci başladığında ise bibliyoterapi yöntemi de ilgimi çekti. Yoğunlaşmak istediğim konuları bilsem de kafam epey karıştı. Bu süreçte tez danışmanım olmayı kabul eden sevgili hocam Dr. Marilena Z. Leana TAŞÇILAR'a çok teşekkür ediyorum. Tez yazma sürecinde farklı bir şehre taşınmama rağmen danışmanım olmayı kabul etti ve desteğini hiçbir zaman eksik etmedi.

Bibliyoterapi yöntemi ile tanışmama vesile olan ve kendisinin her adımını dikkatle incelediğim, tez sürecinde tüm sorularıma yanıt veren arkadaşım Tunç KURT'a teşekkür ederim.

Aile eğitimini planlarken en büyük endişelerimden biri özel yetenekli çocukların ailelerine ulaşabilme düşüncesiydi. Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nin rehber öğretmeni Saliha Nur KALLIKÇI'nın hoşgörülü yaklaşımı, destekleyici tutumu sayesinde araştırmamı son derece düzenli bir şekilde yürütebildim. Antalya Bilsem'in müdürü Arif AYDENİZ'e ve Saliha Nur KALLIKÇI'ya desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Bibliyoterapi temelli aile eğitim programına devam eden anne ve babalar her hafta okumalar yaptılar, sorulara cevap aradılar, tartıştılar. Onların değerli paylaşımları benim için çok kıymetliydi. İyi ki tanıştık, birlikte okuduk.

Tez yazma süreci fedakarlık istiyor, kafanızı hep meşgul ediyor. Bu süreçte bana sabır gösteren aileme, arkadaşlarıma, iş arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim. Kitapları sevmemi sağlayan, çocukken zorla da olsa okutan ve hayatıma müthiş dokunuşları olan ablam Zülfiye ACAR'a teşekkür ederim. Varlıklarıyla beni mutlu eden, beni yalnız bırakmayan kıymetli dostlarım, meslektaşlarım Eda GİRGİN'e ve Beyza AKGÜN'e teşekkür ederim.

Son olarak iki senelik aile danışmanlığı eğitimimin üzerine bir de yüksek lisans yapmak istediğimi söyleyince itiraz etmeyen ve İstanbul'dan taşınma fikri ile beni çok mutlu eden canım eşim Ali Fırat ARICAN'a çok teşekkür ederim. Seyahatlerimizden feragat ettik, çoğu zaman ders çalışacağım için evde oturduk. Tüm bu ve diğer kıymetli vakitlerimiz için, iyi ki varsın.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	4
1.3. Araştırma Soruları	5
1.4. Çalışmanın Önemi	5
1.5. Tanımlar.....	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	7
2.1. Zeka	7
2.2. Özel Yetenek	8
2.2.1. Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi.....	10
2.2.2. Özel Yetenekli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	11
2.2.2.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri	12
2.2.2.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri	12
2.2.2.3. Sosyal Gelişim Özellikleri	13
2.2.2.4. Duygusal Gelişim Özellikleri.....	15
2.3. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Açından Desteklenmesi Gereken Alanları	18
2.3.1. Kaygı.....	18

2.3.2. Mükemmeliyetçilik	18
2.3.3. Başarı ve Motivasyon	20
2.3.4. Eş Zamanlı Olmayan Gelişim.....	21
2.4. Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri	21
2.4.1. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin İhtiyaçları	22
2.4.2. Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimi	23
2.5. Ebeveyn Tutumları	24
2.5.1. Ebeveynlik Uygulamaları	26
2.6. Bibliyoterapi	27
2.6.1. Bibliyoterapinin Tarihçesi	28
2.6.2. Bibliyoterapinin Amacı.....	29
2.6.3. Bibliyoterapinin Çeşitleri.....	32
2.6.4. Bibliyoterapi Süreci	33
2.6.4.1. Özdeşleşme.....	33
2.6.4.2. Katarsis.....	33
2.6.4.3. İçgörü	34
2.6.4.4. Genelleştirme	34
2.6.5. Bibliyoterapinin Uygulanması	34
2.6.5.1. Bibliyoterapide Kullanılan Materyallerin Seçimi	35
2.6.5.2. Bibliyoterapi Uygulayıcısının Özellikleri	36
2.6.5.3. Bibliyoterapi Uygulayıcısının Özellikleri	36
2.6.6. Bibliyoterapinin Faydaları	36
2.6.7. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları.....	38
2.6.7.1. Katılımcıdan Kaynaklı Sınırlılıklar	38
2.6.7.2. Uygulayıcı Kaynaklı Sınırlılıklar	39
2.6.7.3. Bibliyoterapi Sürecinden Kaynaklı Sınırlılıklar	39
2.6.8. Yetişkinlerde Bibliyoterapinin Kullanılması	39

2.6.9. Bibliyoterapi İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	40
Bölüm 3: Yöntem	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Verilerin Toplanması	44
3.3.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği- Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynler	45
3.3.2. Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği	45
3.6. Veri Analiz İşlemleri	45
3.7. Sınırlılıklar	46
3.8. Sayıtlar	46
3.9. Bibliyoterapi temelli ebeveyn eğitim programı.	46
3.9.2. Birinci Oturum	46
3.9.2. İkinci Oturum	47
3.9.3. Üçüncü Oturum	48
3.9.4. Dördüncü Oturum	50
3.9.5. Beşinci Oturum	51
3.9.6. Altıncı Oturum	52
3.9.7. Yedinci Oturum	52
3.9.8. Sekizinci Oturum	54
3.10. İşlem	54
Bölüm 4: Bulgular	56
4.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği – ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği’nin Betimleyici İstatistiklerine İlişkin Bulgular	56
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği – ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği’den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	58

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ - ÜZÇE'den ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'den Bibliyoterapi Programı Öncesinde Aldıkları Ortalama Puan Farkının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular	59
4.4. Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	60
4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ-ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.	60
4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular..	62
4.5. Gruplar İçi Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular	65
4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun EFÖ – ÜZÇE Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	65
4.5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	68
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	72
5.1. Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	72
5.2. Sonuçlar	74
5.3. Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler	79
KAYNAKÇA	81
EKLER	95
A. Kitap Özetleri	95
B. Etkinlik Örnekleri	103
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLULAR LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1 Deney ve Kontrol Grubu Aylık Kitap Okuma Bilgileri	42
Tablo 2 Deney ve Kontrol Grubu Eğitim Seviyeleri	43
Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Bilgileri	43
Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubu Yaş Bilgileri	44
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarına Katılan Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ebeveyn Farkındalık Puanlarına İlişkin Öntest Puanları.....	56
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarına Katılan Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ana Babalık Uygulamalarına İlişkin Öntest Puanları.....	57
Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ- ÜZÇE'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ – ÜZÇE'den Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarının Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalık Düzeylerinin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62

Tablo 14 Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Düzeyleri Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları ...	64
Tablo 15 Deney Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	65
Tablo 16 Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	66
Tablo 17 Deney Grubunun Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	68
Tablo 18 Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri ve Alt Boyutları Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları	70

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
EFÖ – ÜZÇE	Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği – Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynler



Bölüm 1

Giriş

1.1. Problem Durumu

Ebeveynler, ailelerinin mimarlarıdır (Satir, 2016, s.178). Bir çocuğun hayatının şekillenmesinde aile, ilk ve en önemli kurumdur. Her çocuk gibi özel yetenekli çocuklar da hayatla ilk bağlarını aileleri aracılığıyla kurarlar (Afat, 2017, s.258). Aileler çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu gibi onların sağlıklı bir şekilde büyümelerine de yardımcı olurlar; ama, bir yandan da çocuklarının potansiyelerini göstermeleri konusunda endişe duyarlar. Çocuklarının yeteneklerini doğru yönlendirebilen ebeveynler çocuklarının; iyi entegre olmuş, sağlıklı, sorumluluk sahibi, bireysel özelliklerinin farkında olan ve bu özelliklerini çevresiyle anlayış içinde paylaşabilen yetişkin bireyler olmalarını desteklerler (Clark, 2015, s.37).

Özel yetenekli bir çocuğun, doğduğu andan itibaren ihtiyaçları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha farklıdır (Karakuş, 2010). Her özel yetenekli öğrenci, aynı karakteristik özelliği göstermese de yüksek düzeyde bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim öne çıkan özellikleri arasındadır (Clark, 2015, s.48). Özel yetenekli çocukların yaşlılarından nitelik ve nicelik olarak farklılık yaşadıkları zihinsel özellikleri vardır (Çağlar, 2004, s.113). Erken ve ileri dil gelişimi, güçlü hafıza, uzun dikkat süresi, aktiflik gibi zihinsel özellikler özel yetenekli çocukların bebeklik yıllarının ilk aylarında ebeveynleri tarafından gözlemlenen farklılıklardır (Sak, 2014, s.58). Sosyal ve duygusal özellikleri arasında da; yalnızlık, yoğun stres, mükemmeliyetçilik gelmektedir (Kanlı, 2011; Saranlı ve Metin, 2012).

Çocuğu özel yetenekli tanısı almış ve çocuğunun gelişiminin yaşlılarından farklı olduğunu anlayan pek çok ebeveyn kendini bu durumla ilgili hazırlıksız hissetmektedir (Robinson, 1993). Özel yetenekli tanısı devamında etiketlenmeyi getirmekte, ebeveynin ve toplumun tutumlarında değişikliğe neden olmaktadır (Akkanat, 2004, s.173). Çocukları özel yetenekli olarak belirlenen aileler, gurur, övünç, şaşkınlık, kaygı gibi farklı duygular yaşamakta ve farklı tepkiler göstermektedirler (Ross, 1964; akt. Özbaş 2017, s.232).

Özbaş'a (2017) göre aileler çocuk yetiştirme tutumlarını genellikle normal çocuk modeline göre oluşturmuşlardır. Normal beklentisinin dışında bir çocuk olduğunda ise aile zor zamanlar yaşayabilmektedir. Afat'a (2017) göre özel yetenekli

çocuk sahibi olmak içsel ve dışsal çok çeşitli sosyal, duygusal deneyimlerle mücadele gücünü gerektirir. Bu dönemde aileler uygun destek mekanizmaları ile desteklenip anlaşılmaya ihtiyaç duyarlar. Akarsu'ya (2004) göre özel yetenekli tanısı alan çocuğun ailesinin baş etmek durumunda kaldığı sorunlar dört başlık halinde toplanmaktadır: Özel yetenekli çocuğun kendisi, ailenin kendi içinde farklılıkları, çevre ve okul. Özel yetenekli çocukların ebeveylelerinin bilinçli ve iyi bir gözlemci olması için zihinsel, sosyal ve duygusal alanda çocuklarının yaşadıkları farklılıkları bilmeleri gerekmektedir (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010).

Ebeveynler özel yetenekli çocuklarının yeteneklerini daha iyi bir noktaya taşıyabilmek için çocuklarının sosyal ağlar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Çocukların sosyal dünyası aileleri ile başlar yeteneğin gelişimi ile öğretmenler, koçlar, akran çevresi ile genişler. Sosyal ağlar, çocuğun hayatındaki insanlardan ve aralarındaki bağlardan oluşur. Özel yetenekli çocukların yetenek geliştirmesinde ailenin pozitif rolünün olmasının yanı sıra farklı aile dinamikleri çocukların motivasyonlarını da etkilemektedir (Olszewski-Kubilius, 2002)

Özel yetenekli öğrenciler, yetişkin rehberliğine normal öğrencilere göre daha fazla ihtiyaç duymakta ve destekleyici bir aile ortamından diğer öğrencilere göre daha fazla yarar sağlamaktadır (Van Deur, 2011). Chessor ve Whitton (2008) sosyal duygusal problemlerin çözümünde ebeveynliğin öğretmenlikten daha önemli olduğunu ve uygun bir özel eğitim ile destekleyici ev ortamının olası sosyal duygusal sorunları minimize ettiğini belirtmiştir (akt. Afat, 2013a). Ailelerin özel yetenekli çocuklarını birey olarak görmesi, onlarla birlikte vakit geçirmesi, empati yapması, esnek ve yaratıcı olmaları gibi tutumlar destekleyici tutumlardır (Altun ve Yazıcı, 2018).

Aileler özel yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının yanı sıra ebeveynlik becerileriyle de ilgili yardıma gereksinim duymaktadır (Morawska ve Sanders, 2009a). Ebeveynlik becerilerinin gelişmesini sağlayan önemli unsurlar ebeveynlik tutumları, inançları, duygu ve düşünceleridir (Grusec, 2007; akt. Oğurlu, 2016). Özel yetenekli ailelerin ise çocuklarının eş zamanlı olmayan gelişimlerinde de kaynaklı olarak disiplin, sınırlar ve kurallar koyma konusunda zorlanmaktadır. Bu zorluklar çoğu zaman diğer ailelerin yaşadıklarına göre benzersiz içsel ve dışsal endişelere neden olur. Komşular ve okul gibi dış kaynaklardan gelen baskı aile sistemini etkileyebilmektedir (Fornia ve Frame, 2001). Minuchin'e (1974) göre aile

döngüsünde beklenmedik durumlara verilen tepkiler ailenin yapısını ve işlevini etkilemektedir (Fornia ve Frame, 2001). Ebeveynlik tarzları ise bu yüzyılla birlikte değişmiştir. Eskiden çocuklar “görülen ama duyulmayan” bireylerken artık duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için teşvik edilmektedir. Çocuk yetiştirme uygulamaları artık daha az cezalandırıcı ve daha çok demokratik tutumlara doğru ilerlemektedir (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016, s. 247).

Bibliyoterapi bireyin sahip olduğu yanlış tutumları değiştirmek ve zayıf olan motivasyonunu güçlendirmek için belli danışan gruplarına makale, broşür, kitap okuma ödevlerinin verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Wolberg, 1967; akt. Bulut, 2010). Bibliyoterapi çocukluktan yetişkinliğe kadar çeşitli yaş gruplarında kullanılmaktadır. Her ne kadar terapötik bir sürece sahip olduğundan daha çok psikolojide kullanılabileceği düşünülse de (Amer, 1999; akt. Leana-Taşçılar, 2012) bibliyoterapinin kullanımı eğitimin farklı alanlarına girmiştir. Yetişkinliklerle veya çocuklarla, grup çalışmalarında, sınıf ortamlarında kullanılmaktadır. Özel yetenekli çocuğun ebeveynleri karşısındaki ebeveyn de özel yetenekli bir çocuğa sahip değil ise çocuk yetiştirme meselelerini konuşmakta gönülsüzdürler (Webb, Gore, Amend, ve DeVries, 2016). Özel yetenekli çocukları olan anne babalar dinleme, iletişim, zaman yönetimi ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitilebilir (Karakuş, 2010). Ergenlerin yetişkinlik döneminde kullanacakları davranışlarına yol gösteren değerleri kazanmasına ve sosyal yaşamda sorumluluklarını öğrenme konusunda aile rehberliğine ihtiyaçları vardır (Yavuzer, 2010). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile yapılacak bibliyoterapi çalışmasının eğitimciler ve ebeveynler için önemli bir kazanım olacağına inanılmaktadır.

Alan yazınında özel yetenekli çocukların aileleri ile farkındalık kazandırmaya, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar vardır (Kahraman, 2016; Afat, 2013b; Çalışkan, 2017; Arslan, 2017). Yapılan bu çalışmalarda özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarını arttırmak, anne- çocuk ilişkilerini incelemek veya özel yetenekli çocukların ailelerinin işlevselliği üzerinde durulmuştur. Afat’ın (2013a) araştırmasında belirttiği gibi farklı yaştaki çocuklara sahip ailelerin aynı grup çalışmasına alınması zor olmaktadır. Özellikle ergenlerin ebeveynlerinin kendilerine has yaşadıkları sıkıntılar vardır. Ergenin kimlik arayışına girdiği bu dönemde ebeveynler, destekleyici tutum içinde olmalı, bağımsız düşünmeleri konusunda onları desteklemelidirler. Otoriter tutumlardan uzak durup

çocuklarıyla empati kurmalı onların hayallerine ortak olmayı başarmalıdır (Olszewski-Kubilius, 2008, s.68). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarının kendilerine has sorunlarını veya başarılarını paylaşabildikleri başka ebeveynler bulduklarında kendilerini yalnız hissetmemektedirler. Çocukları hakkında yapabilecekleri ile ilgili en iyi tavsiyeler bazen diğer özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerden gelebilir (Webb, vd., 2016, s. 330). Bibliyoterapi yöntemi ise kitaplardan, edebiyattan yararlanılarak insanın iç görü kazanmasına yardımcı olmaktır (Öner, 2007). Ebeveyn ve aile destek gruplarına katılmak, çocuklarıyla ilgili okumalar yapmak özel yetenekli çocuklara sahip ailelerinin izolasyonunu azaltıp yetkinliklerini arttıracaktır (Robinson, Reis, Neihart ve Moon, 2002, s. 276) Bu noktadan hareketle, özel yetenekli çocukların ebeveynlerini kapsayan, sekiz haftalık bibliyoterapi çalışması planlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 – 2017 Strateji ve Eylem Planı'nda üstün yetenek ve zeka kullanımı yerine özel yeteneklilik ifadesini kullanılmıştır (MEB, 2013). Bu araştırmada da üstün zeka kavramı yerine daha kapsayıcı bir tanım olan özel yetenek ifadesi tercih edildiğinden yapılan alıntılarda da özel yetenek ifadesi kullanılmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Özel yetenekli çocukların sahip oldukları nitelikler nedeni ile sınıf arkadaşları ve aile üyeleri ile iletişimde çatışma yaşadıkları görülmektedir. İletişim sorunlarının mükemmeliyetçilik, arkadaşlık ilişkilerinde seçicilik gibi nedenlere dayalı olduğu söylenebilir (Karakuş, 2010). Özel yetenekli çocukların sosyal uyumları üzerinde en önemli etkiye sahip olan faktörlerden biri aile tutumlarıdır. Çocuğun ebeveyni ile kurduğu ilişkinin kalitesi bu uyumu etkilemektedir (Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Anne-baba ve öğretmenlerin anlayışlı tutumları, onları dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları, okul-aile işbirliği çocukların ailelerine sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin olumsuz kimliğe yönelmeyi önleyebileceği düşünülmektedir (Kararımak, vd., 2016). Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili kullanabilecekleri eğitimsel, davranışsal ve psikolojik stratejileri ve önemleri bilmeleri gerekmektedir (Muratori ve Smith 2015; akt. Leana-Tascılar, Ozyaprak ve Yılmaz, 2016)

Bu çalışmanın amacı, bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisini araştırmaktır. Bu

araştırmada test edilen denence şu şekildedir: Bibliyoterapi temelli aile eğitim programına katılan özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerinin farkındalıklarının artmasına ve ebeveynlik uygulamalarında olumlu gelişimi, katılmayanların farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına göre anlamlı ölçüde artar. Araştırma bulgularının, özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlere yönelik alan yazınına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmada özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlere yönelik, çocuklarıyla ilgili farkındalıklarını arttırmak ve ebeveynlik uygulamalarında olumlu değişim amacıyla bibliyoterapi programının hazırlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, “Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi nedir?” şekindedir. Alt problemler;

1. Deney grubu ve kontrol grubunun ntest puanlarında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun ntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Çalışmanın nemi

TBMM'nin 2012 yılında özel yetenekli çocuklarla ilgili raporunda belirtildiği gibi özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin erken dönemden itibaren sürece katılmaları özel yetenekli çocuklarının özellikle psiko-sosyal gelişimi destekleyecektir (TBMM, 2012). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 – 2017 Strateji ve Eylem Planı'nda vurguladığı özel yetenekli çocukların aileleri için yapılandırılmış aile rehberliği programlarının olmaması bu alanda önemli bir eksiklik olarak belirtilmiştir (MEB, 2013). Özel yetenek alanı ile ilgili alışmalar Türkiye'de son yıllarda artmaya başladıysa da özel yetenekli çocuğu olup yaşıtlarına göre farklı gelişim gösteren ailelerin gereksinmelerini karşılayıp onlara destek olabilecek çalışmalar son derece azdır (Saranlı ve Metin, 2014). Özel yetenekli çocuğu olan ailelere yönelik ilk

alışmalar 2010 yılında başlamıştır. Bu süreçten sonra özel yetenek alanı ile ilgili çalışmalar artarak devam etse de ailelere yönelik çalışmalar halen son derece kısıtlıdır. Konuyla ilgili alan yazınını incelediğimizde özel yetenekli çocuklara sahip olan ailelerin dinleme, iletişim, zaman yönetimi ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimlere ihtiyaçları vardır (Karakuş, 2010). Bibliyoterapi uygulamaları ise erken çocukluktan geç yetişkinliğe kadar çeşitli yaş gruplarında uygulanabilen bir tekniktir (İlter, 2015). Türkiye’de ebeveynlere yönelik eğitim programları yapılmış olsa da özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerine yönelik çalışmaların sayısı kısıtlıdır. Bu nedenle, özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlere yönelik bibliyoterapi yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın alana zgn katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

1.5. Tanımlar

Özel Yetenek: Özel yetenek kavramı, üstün yetenek ve zekayı kapsayan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Özel yetenek; akademik alanlarda veya zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi alanlarda yaşıtlarından yüksek düzeyde performans gösterilmesi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013)

Ebeveynlik Uygulamaları: ocuğuın sosyalizasyon sürecinde başvurulan belirli davranışlardır (Darling ve Steinberg, 1993).

Bibliyoterapi: Doğru zamanda doğru bireyi doğru kitapla buluşturma sürecidir (ner, 2007)

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1. Zeka

19. yüzyıldan bu yana zeka kavramı sorgulanmaya başlanmıştır. Önceleri tek faktörle açıklanan zeka, zamanla birden çok faktörü kapsamış ve çoklu zeka tanımlarının ortaya çıkmasına imkan vermiştir (Bektaş, 2007). Özel yetenek ile ilgili geliştirilen tanımlar yıllar içerisinde muhafazakar tanımlardan liberal tanımlara doğru değişim göstermiştir (Sak, 2014, s.4).

Özel yetenek ile ilgili ilk yapılan çalışma, genel zekaya odaklanmıştır. Galton (1822 – 1911) genel zekada yer alan bireysel farklılıklar üzerine araştırma yapmıştır. Charles Darwin'in kuzeni olan Galton, dehanın kalıtımla ilgili olduğu savunmuştur (Monn, 2016,s.8). Alfred Binet'ye göre zeka karmaşık, çok yönlü ve zengin bir yapıdır. Binet, zekayı dinamik etkileşimler içerisindeki yetenekler bütünü olarak tanımlamaktadır (Silverman, 2013, s.59). Çağdaş zeka testlerinin temelini oluşturan Binet – Simon Ölçeği'ni geliştiren Binet'ye göre zeka sadece duyuşsal becerilerin ölçümü ile belirlenemeyecek kadar karmaşık ve farklı zihinsel becerileri içermektedir (Sak, 2014, s.8).

Zekanın iki faktörlü yapısını geliştiren Spearman'nın (1904) genel zekayı “g” olarak adlandırmasının ardından, bireysel farklılıklara odaklanmış ve zekanın bilişsel yeteneklerle ölçülebileceğini savunmuştur (Gürel ve Tat, 2010). Spearman'nın çok faktörlü kuramının ardından gelişen diğer kuramlar zekanın bilişsel yetenekleri yanı sıra farklı yetenekleri de ele almışlardır (Monn, 2016,s.9). Zihinsel becerilere göre oluşturulan zeka kuramları, zekayı statik bir yapı olarak tanımlamaktadırlar. Bu kuramlara göre, genel zeka olarak adlandırılan zihinsel kapasitenin ise tek bir boyutu bulunmaktadır. Genel zekası yüksek olan bir birey her alanda yüksek performans gösterebilir (Ayas, 2018, s.2). 20. yüzyılın başında Lewis Terman'a göre, özel yetenekli bireyler Stanford- Binet gibi zeka testlerinden yüksek puan alıp %1'lik dilime giren bireylerdir (Terman, 1926; akt. Megdaglio, 2016).

Zekanın sabit olduğu, yaşla birlikte değişmeyeceğini savunan geleneksel zeka yaklaşımları 1950'li yıllarda yerini etkileşimsel zeka kuramlarına bırakmıştır. Etkileşimsel zeka kuramının ortaya çıkmasında Jean Piaget'nin araştırmaları etkili olmuştur. Piaget'e göre zekanın gelişimi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı

ile değişebilir ve çevrenin zeka üzerinde etkisi vardır. Piaget'nin çevreyi de içine alarak ortaya koyduğu bu tanım etkileşimsel zeka kuramlarının önünü açmıştır (Clark, 2015, s.8). 1950 yılında J. P Guilford, Amerikan Psikoloji Derneği başkanlık konuşması sırasında psikologlara ünlü çağrısını gerçekleştirdi ve yaratıcılık alanında araştırmaya davet etti (Kanlı, 2014). Guilford'a göre zeka, birbirinden farklı 120 faktörden meydana gelmektedir (Akkanat, 2004, s.173). Erken yaşta zeka gelişimini araştıran Benjamin Bloom'un (1964) hipotezi ise zekanın gelişimsel yanına odaklanmıştır. Bloom'a göre belli yaş aralıklarıyla öğrenme devam ettikçe insanın IQ'sunda da gelişme devam etmektedir (Clark, 2015, s. 8).

Zeka tanımı ile ilgili bu kuramlar ve araştırmalar zekanın tek bir tanımının olmadığını göstermektedir. Sak'a (2014) göre özel yetenek kavramı psikolojik olduğu kadar sosyolojik bir kavramdır. Bu nedenle disiplinler arası, bireyler ve toplumlar arasında farklılıklara neden olmaktadır.

2.2. Özel Yetenek

Geleneksel zeka tanımı ve kuramları, yerini çağdaş tanımlara bıraktıkça zekanın tek boyutlu tanımını yerini gelişimsel ve çok boyutlu zeka kuramları ortaya çıkmıştır (Ayas, 2018, s. 3). Zeka ve üstün yetenek kavramlarının farklı boyutları incelenmeye başlanmıştır (Akarsu, 2004a, s. 129). Özel yeteneklilerin eğitiminde, "Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler" terimi ilk kullandığımda genelde özel yeteneliliğin akademik doğasının ötesinde farklı becerileri de kapsamı için kullanılmıştır. Üstün yetenek ve zeka ile ilgili öne çıkan tanım 1972 yılında üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili düzenlenen kongrede Sidney Marland tarafından yapılmıştır (Clark, 2015, s. 31). Marland raporunda, üstün zekayı çok boyutlu olarak ele almıştır. Marland'a göre zeka; yaratıcılık, sanat, liderlik ve spesifik akademik konuları da kapsayan potansiyeldir (Megdaglio, 2016, s.36).

20.yüzyılın ortasından itibaren ise çok boyutlu, bütüncül, gelişimsel kuramlar ön plana çıktıkça (Akarsu, 2004a, s.129), zeka ve özel yetenek ile ilgili kuramların sayısı artmıştır. Columbus Grubu olarak adlandırılan araştırmacı grubu ise üstün zeka ve yetenek tanımını kişinin duygusal ve bilişsel yönüne vurgu yaparak geliştirmişlerdir (Sak, 2014, s.6). Columbus Grubu'nun tanımı üstün yetenekli bireylerin eş zamanlı olmayan gelişimlerine vurgu yapmıştır:

*"Üstün zekalılık ileri bilişsel beceriler ve aşırı
yoğunluğun standarttan nitelik olarak farklı olduğu içsel*

deneyim ve farkındalık oluşturmak için bir araya geldiği asenkronize gelişimdir. Bu eş zamansızlık yüksek bilgi kapasitesiyle artış gösterir. Üstün yeteneklilerin özgünlüğü onları kolay incinebilir hale getirir ve en üst düzeyde gelişmeleri için ebeveynlikte, öğretmenlikte ve danışmada düzenlemeler gerektirir.” (Thomas, Ray ve Moon, 2016, s.71)

Çağımız bilim insanlarından Renzulli'nin “Üç Halka Kuramı” ise ortalama üstü yeteneği, üst düzey yaratıcılığı ve yüksek motivasyonu kapsamaktadır (Reis ve Renzulli, 2004). Ayrıca Renzulli, özel yetenekliliğin çocuklarda ve yetişkinliklerde farklı bir şekilde ele alınmasını önermiştir. Çocuklarda üstün yetenek ve zeka, ilerleme ve yeteneği kapsamaktadır. Yetişkinlerde ise gerçek başarı ve uzmanlıkta ön plana çıkmaktadır (Feldman, 1986; akt. Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010). Ayrımsal Üstün Zeka ve Yetenek Modeli'ni savunan Gagne (2009), üstün zekanın doğuştan geldiğini; ancak, üstün yeteneğin ise bireyin doğuştan getirdiği kapasitesinin deneyimlerle geliştirmesi ile ortaya çıktığını belirtmiştir (Tarhan ve Kılıç, 2014).

Howard Gardner'ın (1983) “Zihin Çerçevesini” kitabını yayımlamasıyla, eğitimcilerin ve psikologların oldukça ilgisini çeken geniş bir zeka tanımı ortaya çıkmıştır. Gardner, çoklu zekayı genel bir faktör altına yerleşmiş statik yetenekler değil, her biri kendi başına bağımsız bilişsel sistemler olarak tanımlamıştır (Kaufman ve Sternberg, 2008, s.74). Gardner'a göre zeka; sözel-dilsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel-ritmik zeka, bireylerarası zeka, doğacı zeka, birey içi zeka, varoluşçu ve ruhsal zekayı içermektedir (Gardner, 2013). Çevresel faktörlerin ve ailenin, aile tutumlarının özel yeteneğin potansiyelin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olduğu giderek önem kazanmış ve son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur (Afat, 2013a; Kahraman, 2016; Çalışkan, 2017).

Zeka kuramları ile ilgili bu gelişimlere baktığımızda, zekanın öncelikle genel bir faktör olan genetik kaynaklı olarak tanımlandığını daha sonra gelen akımın alana özgü kuramlar ortaya koyduğunu görüyoruz. Üçüncü dalga kuramcıları ise zekayı bir sistem olarak görmüşlerdir son olarak zeka tanımı gelişimsel yaklaşımlara doğru evrilmiştir. Gelişimsel yaklaşımı benimseyenler kuramlarına içsel faktörlerin yanı sıra aile, okul, çevre gibi dışsal faktörleri de eklemişlerdir (Kaufman ve Sternberg,

2008, s.77). Dabrowski'nin özel yeteneklilerle ilgili oluşturduğu kuram, zeka, yetenek ve özel becerileri kapsayan gelişimsel bir yaklaşımı benimsemektedir (Çitil ve Ataman, 2018).

Günümüz eğitim dünyasında, yeteneğin tanımına dair farklı görüşler bulunmakta ve kullanımı ile ilgili kafa karışıklığı yaşanmaktadır (Clark, 2015, s. 31). Türkçe'de ise yetenek sözcüğü, özel olarak belli bir alanı işaret etmeyen kapsayıcı bir sözcüktür. İngilizce'de kullanılan "Gifted" sözcüğü tanrının bir armağan bahsettiği kişi, "talented" ise özel bir marifeti bulunan kişi anlamına gelmektedir (Akarsu, 2004, s.129). Tarihsel süreçte üstün zeka, zeka veya başarı testinden alınan yüksek puan ile ifade edilirken zamanla potansiyele dair yapılan ölçümler performansa dayalı ölçümlerle yer değiştirmiş ve üstün zeka kavramını yerini özel yetenek kavramına bırakmıştır (Ayas, 2018,s.4). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 – 2017 Strateji ve Eylem Planı'nda ise üstün yetenek ve zeka kuallanımı yerine özel yeteneklilik ifadesini kullanılmıştır (MEB, 2013).

2.1.1. Özel yetenekli çocukların eğitimi. Özel yetenekli bireylerin eğitimi, insanlık medeniyetinin ilk kayıtlarına kadar uzanmaktadır. İlk tarihi kayıtlarda; Yunanlılar, Mısırlılar, Romalılar, Çinliler ve Japonlar özel yeteneğin geliştirilmesi ve eğitimi konusunda destek sağlamışlardır (Clark, 2015, s.160). Yunan filozofu olan Eflatun'nun devlet adamı yetiştirmek üzere, özel yetenekli bireyler için düşündüğü eğitim sistemi Selçuk Devleti'nde Gulamhanelerde, Osmanlı İmparatorluğu'nda ise Enderun okullarında uygulanmıştır (Birdişi ve Özdemir, 2009). Enderun mektepleri ise tarihte özel yetenekli çocuklara eğitim veren en eski kurumlardan biridir (Akarsu, 2004c). Bu okullara girecek özel yetenekli devşirme öğrencilerin bedenen gelişmiş olmaları, fiziki güzellikleri ve cazibeli oluşları özel yetenekliliğin belirtisi olarak görülmektedir (Çağlar, 2004, s.112).

Özel yetenekli bireylerin eğitime olan ilgi 1970'li yıllarda başlamıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde federal açıklamalar, tanımlamalar ve bütçe görüşmeleri yapılmaya başlanmıştır (Davis, 2013, s.16). Marland'ın (1972) yılında, Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Eğitimi raporunun yayımlaması ile birlikte özel yetenekli bireylerin eğitimleri konusuna yüksek bir ilgi oluşmuştur (Clark, 2015, s.162). 1993 yılında ise yine ABD'de National Excellence (Ulusal Mükemmellik) raporunda ülke genelinde özel yetenekli bireylere sağlanan öncelikler belirtilmiştir. Öğrencilerin potansiyellerinin sürekli ölçülerek yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak,

okulların çocukların yeteneklerine göre tanılama yapması, çocuklara önyargısız yaklaşım gibi konular raporda yer almaktadır(Ross, 1993; akt. Akarsu, 2004a, s.132). Bu gelişmelerin ardından özel yetenekli programlar sadece Amerika’da ve Kanada’da değil dünyanın pek çok ülkesinde bulunmaktadır. Bu ülkelerden bazıları; Çin, Tayvan, Japonya, İsrail, Meksika, Hindistan, İtalya, Bulgaristan, Avustralya’dır (Davis, 2013, s.17-18).

Ülkemizde özel yetenekli bireylere dair en önemli karar, 1929 yılında “Yabancı Ülkelere Gönderilecek Öğrenciler Hakkında Kanun” yasasının çıkartılması ile gerçekleştirilmiştir. Dünyada yaşanan gelişimlere paralel olarak ülkemizde de özel yetenekli bireyleri desteklenmesine dair hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencileri desteklemek amacıyla yurtdışı eğitim bursları verilmiştir (Sak, vd., 2015). 1950 yılından sonra ise ülkemizde Fen liselerinin açılması, Bilim ve Sanat Merkezlerinin kurulmaya başlanması özel yetenekli bireyler için önemli adımlardır. Son olarak 2013 yılında, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından “Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi 2013 – 2017 Stratejik Planı” yayımlanmıştır (Ayas, 2018 s.11).

2.2.2. Özel yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri. Özel yetenekli çocuklar, homojen bir grup değildir, ama genel özelliklerinden bahsedilebilir. Özel yetenekli çocuklar, akranları ile kıyaslandıklarında yüksek düzeyde zihinsel, sosyal, kişilik veya fiziksel boyutlarda farklılık gösterebilirler (Clark, 2015, s. 46). Özel yetenekli çocukların özelliklerine dair derlenen bilgiler, farklı alanlarda özel yetenek sergileyen bireylerden alınmış bilgilerle oluşturulmuştur. Bu özelliklerin hepsinin aynı anda bir çocukta görülmesi ile ilgili bir yargı oluşmamalıdır (Saranlı, 2017). Özel yeteneğe dair bazı özellikler erken çocukluk yıllarında kendisini gösterebilir. Bazı özel yetenekli çocukların gelişim dönemleri ise çevresel koşullara göre değişebilmekte ve yaşıtlarına göre farklı bir zamanda ortaya çıkmaktadır (Sak, 2014, s. 91).

2.2.2.1. Fiziksel gelişim özellikleri. Özel yetenekli bireyleri güçsüz, kırılğan, savunmasız olarak görme eğilimi Terman’nın gerçekleştirdiği boylamsal çalışmaları sonunda değişmiştir (Neihart, 1999). Terman’nın araştırmasına katılan özel yetenekli bireyler yaşıtlarına göre boy, kilo olarak öndedirler. Genel sağlık anlamında yaşıtlarına göre daha iyi durumdadırlar, erken gelişen fiziksel özellikleri vardır,

duygusal istikrar konusunda da yaşıtlarına göre ileridedirler (Silverman., 2013, s. 71).

Özel yetenekli çocukların fiziksel özelliklerinin yaşıtlarının ilerisinde olduğu görüşü bir dönem vurgulansa da fiziksel özelliklerine göre tanımlama yapılmamalıdır (Ataman, 2004, s.479). Ülkemizde 2012 yılında özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili araştırma yapılması için milletvekillilerinden oluşan araştırma komisyonu kurulmuştur. Bu komisyonun yayımladığı raporda ise geçmişte çocukların fiziksel gelişimleri ve özel yeteneklilik arasında bağlantı kurulmasına karşılık günümüzde ayırt etme ve tanılamada fiziksel özelliklere ait bir tanılama yapılamacağı belirtilmiştir (TBMM, 2012).

2.2.2.2. Bilişsel gelişim özellikleri. Soyut düşünme becerilerinin yüksek olması, yaratıcı olmaları, merak ve keşfetme heyecanlarının yaşıtlarına göre ileri düzeyde olması özel yetenekli bireylerin gelişmiş bilişsel özellikleri arasında sayılabilir (Davashgil, 2004b). Bilişsel yetenekleri gelişmiş olan özel yetenekli çocukların, bebeklik döneminde bile erken konuşma, güçlü hafıza, çevresine karşı yoğun merak duygusu gibi belirgin özellikleri vardır ve fark edilebilir. Gelişmiş bilişsel becerileri sayesinde, özel yetenekli çocuklar hafızalarını çok iyi kullanırlar, bilgileri çok hızlı ve doğru bir şekilde hatırlama becerilerine sahiptirler (Porter, 2005, s.6). Geniş kelime haznelerinin olması, soyut kavramlar arasında bağlantı kurmalarını kolaylaştırır (Davis, Rimm ve Siegle, 2014, s.40). Clark'a (2015) göre bilişsel gelişim çevreye bağlıdır. Özel yetenekli bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmeleri için farklılaştırılmış eğitime ihtiyaçları vardır. Bu özellikler;

- Olağanüstü miktarda bilgi ve güçlü bir hafıza
- Üst düzey algılama
- Merak ve farklı ilgi alanları
- Üst düzey dil gelişimi
- Üst düzey sözel yetenek
- Bilgiyi hızlı işleme
- Düşünme sırasında hızlı akış

- Esnek düşünme
- Geniş kapsamlı sentez
- Sonlandırmayı ertelemede erken beceri
- Hızlı bağlantı kurma becerisi
- Orijinal fikirler ve çözümler üretebilme
- Düşünme sürecinin farklı olması
- Kavramlar arasında bağlantı kurabilme
- Sıra dışı yoğunluk, hedefe yönelik ısrarı tavırlarının olması

Porter (2005) özel yetenekli çocuklarda mevcut olan üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi için desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Porter'ın "metacognitive" olarak belirttiği üstbilişsel beceriler bir potansiyeldir, özel yetenekli çocukların üstbilişsel becerilerinin gelişmesi için farkında olma, plan ve kontrol mekanizmalarını bilmeleri gerekmektedir. Düşünme süreçlerinin farkındalığını yaşaması, yetenekleri en iyi nerde ve nasıl kullanacağına dair bilgisinin olması ve düşüncelerini düzenlemek için kontrol ve planın olması, özel yetenekli çocukların bilişsel becerilerini geliştirecektir (Schawve Graham, 1997; akt. Porter, 2005).

2.2.2.3. Sosyal gelişim özellikleri. Özel yetenekli çocukların sosyal ihtiyaçları aslında diğer çocukların ihtiyaçları ile benzerdir. Bir arkadaş grubunun olması, yakın ve güvenli bağlar kurmak, sevilme, güvenli bir ailede büyümek, ilgi alanlarını geliştirebilmek (Robinson, 2008, s. 34). Özel yeteneklilerle ilgili alan yazınında sıkça dile getirilen ve halen tartışılmaya devam edilen konulardan biri özel yetenekli bireylerin sosyal uyumlarıdır (Bain ve Bell, 2004). Bireysel özelliklerimiz, kendimiz ve başkalarıyla ilgili olumlu veya olumsuz düşüncelerimiz, yargılarımız yaşadığımız topluma adaptasyonumuzu etkileyen faktörlerdir (Sak, 2014, s.356).

Özellikle 90'lı yıllarda, özel yetenekli bireylerin sosyal uyumları tartışma konusu olmuştur. Bu konuyla ilgili iki farklı görüş vardır ve her iki görüş de araştırmalarla desteklenmiştir (Neihart, 1999). Bazı çalışmalar, özel yetenekli çocukları yüksek motivasyona sahip, sosyal olarak olgun, yüksek benlik duygusuna sahip, yeniliklere açık olarak tanımlamaktadır ve bu özelliklerinin sosyal uyum

konusunda onları daha becerikli kıldığını savunmaktadırlar. Diğer bir görüş ise özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal zorluklara karşı daha savunmasız olabileceklerini dile getirmektedirler (Keiley, 2002, s.47). Boylamsal araştırma sonuçları, özel yetenekli bireylerin sosyal, fiziksel ve bilişsel üstünlüklerini ortaya koymuş ve hatta bu özelliklerin yetişkin yıllarına kadar devam ettiği gözlemlenmiştir (Gallagher, 2008, s.4). Özel yetenekli bireylerin kişilik özellikleri ve uyumları ile ilgili araştırmalarda Terman'ın araştırması bir dönüm noktası olsa da bu araştırmaya katılan 1528 özel yetenekli öğrencinin, ilk seçimlerde öğretmenleri tarafından önerilen grup olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin ise sınıflarında uyumlu, başarılı, hızlı, popüler özelliklere sahip öğrencilerini ise özel yetenekli olarak görmeleri de mümkündür (Davis, vd., 2014, s.34).

Özel yetenekli öğrencilerin, sosyal olarak kabul görmeleri yaşlarına, okul ortamlarına ve yeteneklerinin derecesine göre değişiklik gösterir. Özellikle ilköğretim sürecinde, sınıf arkadaşları özel yetenekli öğrencilere karşı önyargılar geliştirmezler (Rimm, s.13). Ergenlik döneminde ise akran kabulü olumlu sosyal ve duygusal uyum için gereklidir. Olumlu arkadaş ilişkilerinin olması, yaşam doyumlarını olumlu olarak etkilemektedir (Lee 2002; akt. Oğurlu, Birben, Öpengin ve Yalın, 2016). Neihart'a (1999) göre çevresiyle pozitif uyum gösteren kişiler, yaşamın farklı talepleriyle baş edebilirken negatif uyum gösteren bireyler başa çıkma stratejileri konusunda zayıf kalmakta ve stresle mücadele edememektedirler.

Neihart vd.'ne (2002) göre özel yetenekli çocukların ve gençlerin uyum sağlama konusunda yaşlarına göre dezavantajlı bir durumu yoktur. Kerr'in (1985) gerçekleştirdiği araştırmada ise özel yetenekli ergenlerin kişisel gelişimleri ve akademik gelişimleri açısından kendilerini olumlu olarak değerlendirirken, sosyallik ve akran ilişkileri konusunda ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir (akt. Özbay ve Palancı, 2011). Günlük yaşamlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiren çocuklar, çoğu zaman bildikleri konularda eğitim görmekte ve bilişsel olarak zorlanmamaktadırlar. Kronolojik yaşlarıyla aynı sınıfta olsalar da bu öğrenciler keşfetme ve öğrenme motivasyonunu çoğu zaman yaşayamazlar. Sosyal gelişim olarak da erken gelişen özel yetenekli öğrenciler entelektüel olarak anlaşabilecekleri arkadaş bulmakta zorlandıkları gibi bir yandan da "herkes gibi olmak" ile ilgili akran baskısıyla karşılaşabilirler (Robinson, 2008, s.35). Benzer şekilde, dikkat eksikliği veya hiperaktivite tanısı olmayan yüksek enerjiye sahip özel yetenekli öğrenciler,

okulda her gün benzer müfredatla karşılaştıkları, merak duygularını tatmin edemedikleri ve dikkat çekemedikleri için okulda dağınık gözükmektedirler. Bu da okul, aile, akranları ile bir dizi soruna neden olabilmektedir (Robinson, 2002, s. 16-17).

Bain ve Bell (2004) özel yetenekli öğrencilerin sosyal alanları ile ilgili yaptıkları deneysel araştırmalarında başarılı ve özel yetenekli ikinci kademe öğrencilerinin sosyal benlik, sosyal yüklemeler ve akran ilişkilerini incelemişlerdir. Bu araştırma sonuçları iki grup arasında belirgin farklılıklar olmadığını desteklemiştir. Sadece öğretmenlerin akran ilişkilerini değerlendikleri kısımda özel yetenekli erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Araştırmacılara göre ise bu muhtemelen toplumda yer alan özel özel yetenekli bireylerin daha çok erkek olduğu kanısını ile ilgilidir. Öte yandan kontrol grubunda yer alan, başarılı öğrencilerin sosyo –ekonomik veya aile durumlarından dolayı özel yetenekli tanısı almamış olabileceği de ayrıca vurgulanmıştır. Benzer şekilde Luftig ve Nichols'un (1991) yılında, karma okul ortamında, öğrencilerin birbirlerini değerlendirdikleri araştırmada özel yetenekli erkek öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından; popüler, çekici, yetenekli, sporda başarılı olarak değerlendirilmişlerdir. Özel yetenekli kız öğrenciler ise daha az popüler olan, soğuk, patronluk taslayan insanlar olarak değerlendirilmiştir (akt. Clark, 2015, s. 96).

Öte yandan özel yetenekli çocuklar, sosyal özelliklerini yaşadıkları çevrelerden edinirler. Bu özellikler kalıtım yoluyla geçmez. Özel yetenekli çocukların sosyal özelliklerinin geliştirilmesi için özel bir çevrenin olması, ihtiyacı olduğu konularda alıştırmalar yapması, desteklenmesi gerekmektedir (Çağlar, 2004, s.117). Ailelerin ve eğitimcilerin bu özelliklerinin farkında olarak, gerekli eğitim ortamı ve sosyal imkanları sağlamalıdır (Oğurlu ve Yaman, 2010).

2.2.2.4. Duygusal gelişim özellikleri. Cross (2011)'e göre özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlamaya çalışırken, bu ihtiyaçların durağan olmadığını bilmemiz gerekmektedir. Öğrencinin yaşadığı ve öğrenim gördüğü çevreye göre bu ihtiyaçlar değişebilmektedir. Bunun yanı sıra özel yetenekli çocukların tamamı birbirine benzemez göz önünde bulundurulması gereken boyutlar vardır. Bu boyutlar; özel yetenekliliğin derecesi, cinsiyet, yaş, etkin köken, dil, ekonomik gelir, cinsel yönelim, yetenekleri arasında tutarsızlıklar (Neihart vd., 2002, s. 268 -269).

1920’li yıllarda özel yetenekli bireylerin duygusal olarak “nevrotik sınırdaki kişilik bozukluğu, psikoz hastası” (Terman, 1925) olduklarına dair inançlar günümüzde değişmiştir (Clark, 2015, s. 93). Terman’ın özel yetenekli bireyleri keşfedebilmek için testler geliştirdiği benzer yıllarda Leta Stetter Hollingworth da özel yetenekli çocukların iç dünyalarını ve gelişimleri ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Hollingworth, Columbia Üniversitesi’nde özel yetenekli çocukların psikolojileri üzerine dersler vermesinin yanı sıra farklı ekonomik seviyede ve etnik gruplara mensup olan özel yetenekli çocukların sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Hollingworth’un çığır açan bu çalışmaları sonrasında özel yetenekli çocukların duygusal ve psikolojik ihtiyaçları ön plana çıkmıştır (Silverman, 2013, s. 63-65). Leta Stetter Hollingworth’un bu çalışmaları diğer araştırmacılara kaynaklık etmiş, James Weeb ve diğerleri *Guiding the Gifted Child* adlı kitabında özel yetenekli çocukların evde, okulda ve akran grupları içinde yaşadıkları zorlukları vurgulamışlardır (Kerr, 2016, s.233).

İleri derecede gelişmiş zihinsel beceriler duygusal gelişimi garanti etmez. Özel yetenekli çocuklar farkında olmadıkları derin duygulara sahip olabilirler. Aynı şekilde başkalarının duyguları ve beklentilerini de anlamak isterler. Erken yaşta gelişen mizah anlayışları, idealizm ve adalet duyguları vardır. Yüksek beklentilerinin olması ve mükemmeliyetçilik ise yine onların öne çıkan duygusal özellikleri arasındadır (Clark, 2015, s. 49 -50). Özel yetenekli çocukların önemli kişilik özelliklerinden biri de kendilerine olan güvenleri ve bağımsız oluşlarıdır. Bu duyguyu pekiştirmelerinde ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve çevreden aldıkları olumlu değerlendirmelerle de kesinlikle ilişkilidir. Sorumluluk sahibi, öz kontrol becerisine sahip olan özel yetenekli bir çocuk kendisine yüksek hedefler koyabilir. Bu hedeflere ulaşamama durumunda ise kendini acımasız eleştirip ciddi bir hayal kırıklığı yaşayabilir. Bunun sebebi ise özel yetenekli çocuğun kendisine yüksek beklentiler koymasına neden olan mükemmeliyetçilikleridir (Davis, vd., 2014, s.38). Bunun yanı sıra özel yetenekli çocukların, akranlarından duygusal olarak daha dayanıksız, zayıf olduğunu gösteren araştırma kanıtı yoktur (Neihart, vd., 2002, s. 267) Aynı şekilde özel yetenekli çocukların depresyon ya da intihar gibi durumları akranlarından daha sık yaşadıklarına dair ampirik araştırma yoktur (Neihart, 1999).

Özel yetenekli çocuklar, çok yüksek bir enerjiye sahiptirler. Kolaylıkla heyecana kapılabilir, derin hayal güçleri olduğundan bu heyecan yoğun mutluluğa da

neden olabilir, ani bir çöküntüye de (Clark, 2015, s.97). Davis (2013) bu durumu muhteşem heyecan duyma sendromu olarak anlatmaktadır. Özel yetenekli çocukların aşırı hassasiyetlerinin kaynaklanan yoğun heyecan duyguları Dabrowski'nin teorisi ile açıklanabilir. Polonyalı psikiyatrist Kasimierz Dabrowski, "aşırı duyarlılık" kavramı, bireyin uyaranlara verdiği yoğunluk ve hassasiyet özelliklerini anlamamızı sağlamıştır (Webb, vd., 2016, s. 44). Dabrowski'nin birbirleriyle ilişkili olarak ortaya koyduğu aşırı duyarlılık alanları; psikomotor, entelektüel, hayali, duyuşsal ve duygusal alanlardır. Özel yetenekli bireyler, Dabrowski'ye göre bu alanlardan birinde olağanüstü bir seviyeye çıkabilir. Psikomotor alan, aşırı heyecanlanma halinin davranışlara yansımalarıdır. Hızlı konuşurlar, hızlı hareket ederler, işkolik olabilirler veya huzursuz tavır da sergileyebilirler. Bu yoğun enerji çoğu zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile karıştırılmakta ve çoğu zaman yanlış teşhis konulabilmektedir. Entelektüel alan ise merak, keşfetmek, soru sormak ile kendini göstermektedir. Evrensel değerleri ve ahlak ile ilgili genel sorunları merak etmeyi de içermektedir. Hayalinde canlandırma alanı, derin hayal kurma becerisini ve yaratıcılığı kapsamaktadır. Heyecanlı ve duyarlı olan özel yetenekli öğrenciler hayal kurma konusunda çok ileri gidebilirler zaman zaman hayal ve gerçek birbirine karışabilir. Duyuşsal alan, görme, dokunma, tat alma, duyma gibi alanlardan alınan yoğun etkiyi anlatmaktadır. Duygusal aşırı duyarlılık alanı ise olumlu ve olumsuz her duyguyu yoğun olarak yaşamayı kapsamaktadır. Duyguları pozitif olduğunda enerjik neşe içinde olabilir ama, olumsuz duygularda yoğun depresyon, kaygı, moral bozukluğu, suçluluk yaşayabilir (Davis, 2013, s. 68-70).

İlk olarak Hollingworth'un savunduğu özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal alanda desteklenmesi gerektiği düşüncesi (Neihart, 2006, s.112) günümüzde diğer araştırmacılar tarafında da kabul görmektedir (Reis ve Renzulli, 2004; Clark, 2015). Özel yetenekli çocukların sahip oldukları beceriler, onlara hem akademik hem de kişisel alanda fayda sağlasa da danışmanlık ihtiyaçlarının olduğu özellikler vardır. Yalnızlık hissi, okula karşı düşük motivasyon, mükemmeliyetçilik, stres, farklı olduğunu bilme gibi duygular konusunda özel yetenekli çocukların desteğe ihtiyaçları vardır (Davis, vd., 2014,s.38). Benzer şekilde yüksek duyarlılık, eş zamanlı olmayan gelişim, üniversite ve kariyer planlaması gibi konularda da özel yetenekli çocuklar desteklenmelidir. Bu öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için okullarda uygulanacak sürdürülebilir, sistematik ve

farklılaştırılmış rehberlik ve danışmanlık programlarına ihtiyaç vardır (Neihart, 2006, s.118). Duygusal gelişimlerine destek olabilecek diğer unsur ise ailelerdir. İnsanların sevmeye sevilme, değer gördüğü ortamlarda bulunmaya, arkadaşlık etmeye ihtiyacı vardır. Sevgi ve şefkatin temelini ise aile kurar. Aileler çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmelidirler (Clark, 2015, s.97).

2.3. Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Açından Desteklenmesi Gereken Alanları

2.3.1. Kaygı. Yüksek stres ve kaygının, depresyonu tetikleyebildiği çeşitli araştırmalarla alan yazınında yer almaktadır (Kanlı, 2011). Öğrenme yaklaşımli kurumlara göre kaygı, günlük yaşamda dürtü ve yaratıcı- yapıcı davranışlara teşvik ettiği gibi bazen de bu davranışları engeller (Başarı, 1990). Kontrol edilebilir düzeydeki kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olabilir. İlgilendiği konu ile ilgili kişiyi motive eder ancak yoğun kaygı hali kişinin verimini düşürebilir (Dursun ve Bindak, 2011). Özer'e göre sınav kaygısı, kişinin sınavından aldığı sonuçla kişilik değerini bir tutmasıdır. Davranışlarımızın, yaptıklarımızın, performanslarımızın değerini kişiliğimizin değeri olarak görmek kaygının özünde yatan temel inançtır (s.25, 2008).

Özel yetenekli öğrencilerin ise özellikle özel yetenekli etiketinden sonra saygınlık kazandıkları gibi bir süre sonra ise bu durum onlar için kaybetmek istemedikleri bir sosyal prestij durumuna dönüşebilmektedir (Sak, 2014, s. 327). Bu etiketlemeler, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin beklentilerinde değişimlere neden olabileceği gibi çocuğun benlik algısını da etkilemektedir. (Clark, 2015, s. 115). Eğer çocuklar salt yetişkinlerin beklentilerini karşılamak için bir hedef takip ettiğinde pek yararlı olmayan bir stres yaşar. Bu dış kaynaklı oluşan motivasyona sahip bireyler ise çevrenin onaylarını arar ve azarlamalardan kaçınır (Duclos, 2016, s. 175). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde tanımladığı gibi kendini gerçekleştirebilen ve bütünlüklü bir insan ihtiyaç seviyelerinde yukarıya çıkar. Özel yetenekli çocukların potansiyelini gerçekleştirebilmeleri, ülkelerine ve kültürlerine büyük katkı sağlayabilecek işler yapabilmelerinin bir koşulu da bilinmeyen veya hoş karşılanmayacak tavırlar almaktan çekinmeyen, farklı bilme yöntemlerini bütünleştirilebilen ve uygulamaya dönüştürebilen bireyler olmalarından geçmektedir (Clark, 2015, s. 109).

2.3.2. Mükemmeliyetçilik. Hollingworth'un 1920'lerde özel yetenekli çocuklar üzerine yaptığı araştırmalarla, özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin duygusal bir özellik olduğu kabul edilmektedir (Schuler, 2000) Genel olarak mükemmeliyetçilik bireyin yapabileceğinin çok üzerinde, gerçekçi olmayan yüksek hedeflere odaklanmasıdır. Hedeflere ulaşamamak bireyi olumsuz olarak etkilemekte ve kaygı, başarısızlık, özsaygı eksikliği gibi olumsuzluklara neden olmaktadır (Öpengin, 2018, s.225). Silverman'a göre mükemmeliyetçilik özel yetenekliliğin yaşam ortağıdır. Hiç olmayan veya az bulunan bir ideal için çabalamak soyut bir zihin gerektirir.

Psikolojide olumsuz olarak ele alınan bu konu görüldüğünden daha fazla bir içeriği kapsamaktadır (2013, s.143). Mükemmeliyetçilikle ilgili son yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte bu konu çok boyutlu olarak tanımlanmaktadır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014). Çok boyutlu yapıdan ilk söz eden Hamackek (1978) mükemmeliyetçiliği normalden nevrotiğe giden bir süreç olarak değerlendirmiştir (İlter, 2017). Hamachek'e göre normal mükemmeliyetçiler daha rahat, heyecanlı ve işlerin nasıl doğru yapılması gerektiğine odaklanırlar. Nevrotik mükemmeliyetçilerin düşünceleri ise çoğu zaman "memnuniyet hissedemiyorlar çünkü kendi gözlerinde bu hissi garanti altına almak için yeterince iyi şeyler yapmıyorlar" şeklindedir. Kendilerinin oluşturdukları daha yüksek performans beklentisi özgüvenlerini zedeleyebilmektedir. Bu nedenler nevrotik mükemmeliyetçiler yeni bir göreve başlamadan önce gergin, şakın ve endişeli olabilmektedirler (akt. Schuler, 2000). Mükemmeliyetle takıntılı bir şekilde meşgul olunması, başarısız olma endişesiyle yeni deneyimlerden kaçınmaya neden olabilmektedir. Greenspon'a (2000) göre sağlıklı mükemmeliyetliğin temelinde korku yatmaktadır. Bu korku kişinin yeteri kadar iyi olmadığında kendini değersiz hissetmesine neden olabilmektedir (akt. Clark, 2015, s. 100).

Siegle ve Schuler (2000) özel yetenekli ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri mükemmeliyetçilikle ilgili araştırmalarında mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısını desteklemiştir. Bu araştırmaya göre, ortaokul döneminde özel yetenekli kız öğrencilerin mükemmeliyetçilik tutumlarında artış gözlenmiştir. Araştırmanın diğer bulgusu ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek ebeveyn beklentisi taşıdıkları yönündedir. Ebeveynler, erkek çocuklarına daha yüksek beklentiler koyabilmektedirler. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre

araştırmacılar özel yetenekli mükemmeliyetçi ergenlerin ortaokul döneminde mevcut davranışlara odaklanmak, gerçekçi hedefler planlamak ve davranışların sonuçlarını kabul etmekle ilgili yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar özel yetenekli mükemmeliyetçi ergenlerin mükemmeliyetçiliğın kaynağını anlamada ve bu sağlıksız eğilimleriyle mücadele stratejilerinin geliştirilmesinde destek olabileceklerini belirtmişlerdir (Siegle ve Schuler, 2000).

2.3.3. Başarı ve motivasyon. Başarı, çok çalışma ve yeteneğın birlikte oluşturduğu ve ölçülebildiğı davranıştır. Eğitimde başarı ise öğrencinin çalışmalarının kalitesi ve miktarı ile ilgilidir. Akademik başarı ise bu eğitimin sonucudur (Kaşkaloglu Almulla, 2018). Özel yetenekli çocuklarda düşük başarı, çoğu zaman ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencinin şaşırđığı ve hayal kırıklığına uğradığı problemlerdendir (Clark, 2015, s. 270). Özel yetenekli çocuklarda iki tür akademik başarısızlıktan söz edilebilir: Beklenmedik başarısızlık ve düşük başarı. Beklenmedik başarısızlık, varolan zihinsel potansiyelinin altında bir akademik performans sergilemesidir. Düşük başarı ise ortalamanın altında kalan bir başarıdır. Bu iki kavram çoğu zaman karıştırılmakta veya eş anlamda kullanılabilir (Sak, 2014, s. 330-331). Özel yetenekli öğrencilerde görülen düşük başarı; çevresel, bilişsel ve kişisel faktörlerden kaynaklanmaktadır (Yaman ve Oğurlu, 2014). Ödevleri erteleme, okula gitmede isteksiz olma, organize olamama, dikkatini akademik etkinliklere verememe, düşük benlik algısı, aşırını derecede kendini eleştirme ve mükemmeliyetçilik beklenmedik başarısızlık gösteren öğrencilerin öne çıkan özellikleri arasındadır (Rimm, 1997; akt. Leana-Taşcılar, 2017). Bu öğrencilere göre başarılı olma, doğustan gelen bir yetenektir. Başarının çalışma ile ilgisi yoktur. Bu öğrencilerde öfke, hayal kırıklığı, düşmanlık ve isyankarlık gözlemlenebilir. Bu duyguların yanı sıra verimsiz ders çalışma, sabırsızlık, dürtüsellik gözlemlenebilen özellikleri arasındadır. Başarılı bir özel yetenekli öğrenciyle beklenmedik başarısızlık yaşayan özel yetenekli öğrenci arasındaki en büyük fark, koydukları hedefler ve bu hedefler için sarf ettikleri çabadır (Clark, 2015, s. 271).

Motivasyon insanları bir hedefe ulaşabilmeleri veya bir görevi tamamlamaları için harekete geçiren bir uyarıcıdır (Topçu, 2017). Üretken özel yetenekli öğrencilerin ve sıra dışı yetişkinlerin yüksek motivasyona sahip ve ısrarcı olmaları genel özellikleri arasında sayılabilir. Terman'ın erken araştırmalarında, yüksek

motivasyon başarılı olan özel yetenekli çocuklarla başarısız olan özel yetenekli çocukları ayıran en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır (Davis, 2013, s. 65-66). Renzulli'nin geliştirdiği üç halka kuramına göre; motivasyon, yaratıcılık ve yeteneğin birleşimi ile zeka tanımlanabilir. Renzulli'nin bu kuramda kullandığı motivasyon çok kapsamlıdır. Yoğun öğrenme güdüsü, keşif, derin ilgi ve merak öğelerini barındırır (Sak, 2014, s. 23-25).

2.3.4. Eş zamanlı olmayan gelişim. Bireylerin gelişimi, zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlardaki gelişimi ile açıklanmaktadır. Farklı alanlardaki bu gelişim evreler şeklinde dengeli bir şekilde ilerlemektedir. Özel yetenekli çocuklarda ise özellikle zeka puanı yükseldikçe gelişim alanları arasındaki uyumsuzluklar görülebilmektedir (Öpengin, 2018, s. 223). Bu ileri olma durumu, bazen her alanda ve her zaman ileride olma beklentisini ailede, öğretmenlerde doğurabilmektedir. Özel yetenekli çocukların farklı alanlarda ileride olma durumları “eş zamanlı olmayan gelişim” kavramı ile birlikte ele alınmadığında öğretmen ve ailenin beklentilerini mükemmellik seviyesine çıkarmalarına neden olabilmektedir (Saranlı, 2017).

Aynı zamanda eş zamanlı olmayan gelişim; dengesiz gelişimi, yüksek farkındalığı, sosyal yabancılaşma ve kıvrınganlığı da barındırabilmektedir (Afat, 2013b). Özel yetenekli çocukların “zihinsel yaşı” genellikle takvim yaşının üzerindedir ancak yargılamaları genellikle asıl yaşlarına daha yakındır. Eş zamanlı olmayan gelişimi dikkate almayan yetişkinler, özel yetenekli çocuktan takvim yaşına uygun değil zihinsel yaşına uygun davranışlar bekleme tuzağına düşebilmektedirler (Webb ve diğ., 2016, s. 141). Bu kavramı ilk olarak kullanan Columbus Grubuna göre eş zamanlı olmayan gelişim özel yetenekli olmanın bir sonucu değil, özel yetenekli oluşun önemli özelliklerindendir (Saranlı, 2017). Silverman'a (1993) göre mükemmeliyetçilik de eş zamanlı olmayan gelişimin bir sonucudur. Zihinsel olarak yaşlılarından daha ileride düşünebilen özel yetenekli çocuklar kendilerine ulaşılmaz hedefler koyabilirler ancak beden olarak gelişmediği için bu hedeflere ulaşamayabilirler ve cesaretleri kırılabilir (akt. Kanlı, 2011).

2.4. Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri

Ebeveynlerin gelişmekte olan çocukları üzerinde son derece güçlü etkileri vardır. Ebeveynler, çocuklarının tutumlarını, inançlarını, alışkanlıklarını ve kişilik özelliklerini etkilemektedirler. Özel yetenekli bir çocuğun ailesi ise çocuğunun öne

çıkan yetenek alanını üst düzeye çıkarıp çıkaramayacağını belirleyebilmektedir (Olszewski-Kubilius, 2008, s. 53). Özel yetenekli çocukların, çok küçük yaşlardan itibaren özelliklerinin keşfedilerek desteklenmesi; sıkıntı, hayal kırıklığı, depresyon gibi riskleri ortadan kaldırır. Önemli olan, gelişme hızlarına en uygun desteği verebilmektir (Robinson, 1993). Ailelerin gözlemleri ise çoğu zaman öğretmenlerden daha başarılıdır. Özellikle çocukların okul öncesi dönemde aileler çocuklarını öğretmenlerden daha iyi keşfedebilmektedir (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013).

Bloom ve Sosniak'ın (1981; Bloom, 1985; Sosniak, 1997, 2003) yeteneklerin gelişimi ile ilgili yaptıkları çalışmalarda yetenekli bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının erken yaşta ilgi alanlarını beslediklerini ve yeteneklerinin olağanüstü seviyeye çıkmasında son derece önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır (akt. Davis, Rimm ve Siegle, 2014, s.48).

2.4.1. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin ihtiyaçları. Özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin kendilerine has stresleri, değerleri ve ihtiyaçları vardır (Moon ve Hall, 1998). Bu alışılmamış ihtiyaçlar diğer aileler tarafından anlaşılammaktadır.Yetersizliği ya da engeli bir çocuğa sahip aile diğer ailelerin desteğini ya da sempatisini kazanabilirken, farklı ihtiyaçları olan özel yetenekli çocuğa sahip aileler çoğu zaman anlaşılammaktadırlar (Porter, 2005, s.208). Bu nedenlerle özel yetenekli çocuğun ailesinin alabileceği destek sınırlı düzeydedir. Özel yetenekli çocukların toplumun %2'lik kesimini oluşturduğu düşünüldüğünde azınlık olarak kalan sadece çocuklar değil aynı zamanda onların ebeveynleridir (Altun, 2015).

Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının özelliklerine karşı tepkileri de karışabilmektedir. Özel yeteneğin getireceği toplumsal övgüden memnun olurken zamanla çocuklarının kendilerini “sıradışı” veya “farklı” hissetmelerinden dolayı endişe duyarlar. Ayrıca çocuklarının fazla duyarlı, yoğun, idealist ya da adaletle ilgili olması ileride çocukları için sorun olacak düşüncesi ile endişelenirler (Webb, vd., 2016, s. 19).

Ailedeki çocuk “yetenekli” olarak etiketlendiğinde ailenin dinamikleri fazlaca etkilenebilmektedir (Peterson ve Moon, 2008, s.230). Özel yetenekli tanısının ardından ailelerin aklında pek çok soru gelmektedir; “Bu tanı ailemizi nasıl etkileyecek?”, “Çocuğa anlatmalı mıyız?”, “Akrabalara nasıl açıklayalım?”, “Hangi okula gitmeli?”, “Ona iyi gelecek öğretmen nasıl olmalı?”, “Çocuğa yetebilecek

miyiz?” gibi soruların yanı sıra “Kardeşi nasıl etkilenecek?” gibi aile dinamikleri ile ilgili de sorular ailelerin destek beklemedikleri noktalardır (Silverman, 2013, s. 91). Ebeveynler kardeşlere eşit düzeyde ilgi göstermeleri konusunda zorlanabilmektedirler, dikkatlerini ve enerjilerini çoğu zaman özel yetenekli çocuğunun üzerinde yoğunlaştırabilmektedirler. Kardeşlerin birbirleriyle ilişkilerinde de ebeveynlerin ve aile büyüklerinin yaklaşımları belirleyici olmaktadır (Davis ve Rimm, 2004; akt. Altun, 2015).

Bu aileler, roller konusunda da karışıklık yaşamaktadırlar. Özel yetenekli çocuklarının desteklenmesi ve yönlendirilmesi ile ilgili sorumluluğun okula ait olduğunu düşünürken, bazı okullar ise bu sorumluluğu ailelerin üstlenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Tanıma sürecinde aktif olmak isteyen aileler ise özel yetenekli çocuklarının karakteristik özelliklerinde ve kendi rolleri konusunda da zorlanmaktadırlar (Afat, 2017, s. 259). Ayrıca aileleri için hazırlanmış, çocuklarında gözlemedikleri farklılıkları açıklayıp onlara yol gösterecek kaynaklar son derece az sayıdadır (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010). Ailelerin özellikle zorlandıkları alanlar çocuklarının sosyal- duygusal ihtiyaçlarının desteklenmesidir. Sosyal – duygusal ihtiyaçların karşılanması noktasında ailelerin çocuktan daha fazla danışmanlık desteğini ihtiyaçları vardır (Afat, 2013a). Sadece çocuklara verilen destek zaman zaman yetersiz kalabilmektedir. Konyalıoğlu (2013) özel yetenekli olan ve sınav kaygısı yaşayan öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında aile desteğinin olmamasının öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu boyutuna etki etmediğini tespit etmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerle çalışmalarında uzmanlaşmış aile rehberlik kliniklerinin yönlendirdiği en önde gelen problemlerin ilki okul problemleri diğer konular ise ebeveyn kaygıları ve sosyal / duygusal gelişimle ilgili problemlerdir (Moon, 2003; akt. Monn, 2016, s. 21). Yoo ve Moon’a (2006) göre ise özel yetenekli çocukların ailelerinin danışmanlık ihtiyacı daha çok çocuklarının eğitsel değerlendirmeleri ile ilgili olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe ailelerin okulla ilgili kaygılar artmaktadır. Kariyer danışmanlığı ve ailenin çocuğuyla ve okulla ilgili endişeleri diğer öncelikli konular arasındadır (akt. Afat, 2013b).

2.4.2. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin eğitimi. Özel yetenekli çocukların özellikle sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde etkileyen sac ayağı aile, çocuğun kişiliği ve sahip olduğu zeka

düzeyidir. Ev ve okul ortamında doğru şekilde desteklenen özel yetenekli çocuklar en az normal gelişen çocuklara göre hatta belki de onlardan daha fazla uyumlu olabilmekte ve olumlu kişilik özellikleri geliştirebilmektedirler (Saranlı ve Metin, 2012). Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını yönlendirirken desteğe ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli çocuğu olan ailelere yönelik hazırlanmış aile eğitimlerinin sayısı ise hem yurtiçi hem de yurtdışında sınırlı sayıdadır (Saranlı ve Metin, 2014). Özel yetenekli çocuğu olan aileler, çocuklarını yetiştirirken genel çocuk yetiştirme tarzına göre oluşturulmuş genel stratejilerin işe yararlığı konusunda şüphe duymaktadırlar (Morawska ve Sanders, 2009a).

Özel yetenekli çocuğuyla ilgili sorunlarını veya başarılarını paylaşabileceği başka ebeveynlerle karşılaşan özel yetenekli çocuğun ebeveyni kendisini daha az yalnız hissedebilir. Ebeveynler özel yetenekli çocuklar için derneklere üye olabilirler, yurtdışında Ulusal Özel Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC) veya Özel Yeteneklilerin Duygusal İhtiyaçlarının Desteklenmesi (SENG) gibi kuruluşları da takip edebilirler. SENG modelinde, oluşturulan ebeveyn grupları içinde ebeveynler eğitilmiş bir yönetimin rehberliğinde ebeveynlikle ilgili deneyimlerini paylaşmaktadırlar (Webb, vd., 2016, s. 330). Bu model 1981 yılından itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nin pek çok şehir ve eyaletinde ebeveyn grupları oluşturularak devam etmektedir. Aynı zamanda her yıl ulusal konferanslar vermektedirler (Clark, 2015, s. 44).

Ülkemizde de Saranlı ve Metin (2014) "SENG Aile Eğitimi Modeli"nin ailelerin çocuklarının ruhsal uyumu ile ilgili düşüncelerine ve çocuğun algıladığı sosyal destek düzeyine olan etkilerini araştırdıkları çalışmalarında özel yetenekli çocuğu 3., 4. ve 5.sınıf olan ebeveynlerle çalışmışlardır. 10 hafta boyunca özel yetenekli çocukların özellikleri, aile içinde iletişim, motivasyon, akademik başarısızlık, disiplin, öz düzenleme becerileri, özel yetenekli çocuklarda duyarlılık, mükemmelliyetçilik, stres gibi konu başlıklarında ebeveynlerle çalışan uzmanlar çalışmanın sonunda ailelerin özel yetenekli çocuklarının sosyal, duygusal ve ruhsal uyumuna ilişkin algılarında olumlu anlamda değişim gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Ülkemizde özel yetenek alanı son yıllarda gelişen bir alan olduğu için özel yetenekli çocuğu olan ebeveynler konferanslar, çalıştaylar veya seminerlere katılmaktadırlar. Sistemik bir yaklaşımı olmayan bu uygulamalar aileler kısıtlı bir imkan sunmaktadırlar (Leana-Taşçılar, Ozyaprak ve Yılmaz, 2016).

2.5. Ebeveyn Tutumları

Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkileri psikoloji biliminin en temel konularından biri haline gelmiştir (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Ebeveynlerin özelliklerini, yaklaşımlarını anlamaya yönelik olarak 1930'lu yıllarda başlayan ilk çalışmalar neticesinde; kabullenen, çocuk merkezli, saldırgan, cezalandırıcı gibi farklı ebeveyn özelliklerinden bahsedilmeye başlanmıştır. Levy (1931) aile yapılarında, çocuğunu fazlaca kontrol etmeye düşkün aşırı koruyucu aile tutumuna odaklanmıştır. Bu çalışmanın devamında, ebeveyn tutumlarının; işbirlikçi, katı, reddeden, ilgisiz, kabullenici, duyarlı, duyarsız gibi farklı yönleri pek çok araştırmacı tarafından 1940 ve 1950'li yıllarda araştırılmıştır (akt. Demir, 2007).

Baumrind'in (1966) yılında tanımladığı ebeveyn tutumu literatürde temel alınan çalışma olmuştur (Afat, 2013a). Ebeveyn tutum ve davranışları ile ilgili çok fazla araştırma yapılmış olmasına rağmen Baumrind'in (1971) ebeveynlik tutumlarını çocuğun uyumu ve akademik başarısındaki etkilerini ele alması ilgi çekmiştir.

Baumrind (1980,1991) çocuğun sosyalizasyon sürecinin iki temel boyutta ilerlediğini belirtmiştir. İlki toplumun beklentisidir. Toplum çocuğu yetiştirirken, beklentisini disiplin ve kontrol kavramlarıyla oluşturmaktadır. İkincisi ise toplumun çocuğa yani ebeveynlerinin ne verdiği ile ilişkilidir. Ebeveynlerinin çocuklarına gösterdikleri sıcaklık, duyarlılık ve kabul ikinci boyutla ilgilidir. Bu iki boyutu temel olarak Baumrind, demokratik, otoriter ve izin verici olmak üzere üç temel ebeveyn tutumu olduğunu savunmuştur (Sümer, 2012, s.171).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme uygulamalarını da kapsayan çocuk yetiştirme sürecine ilişkin değerleri ve inançları onların tutumunu da belirlemektedir. Baumrind'in operasyonel ebeveynlik tarzı tanımı çocuklar üzerinde ebeveyn tutumlarından kaynaklı farklı gelişimsel sonuçları olduğunu vurgulamıştır (Kahraman ve diğerleri, 2017). Demokratik tutumda, aile iletişime açıktır. Çocuğa duygusal destek verilir ve çocuğun özerlik geliştirilebilmesi için gerekli imkanlar sağlanır. Ailede yumuşak bir disiplin ve sınırlar vardır. Demokratik, dengeli ebeveyn tarzıyla büyüyen çocukların ebeveynlerinin değerler sistemini içselleştirdikleri, uyumlu ve başarılı oldukları bulunmuştur (Sümer, 2012, s.171). Otoriter ebeveynlik tutumunda ise katı bir yaklaşım vardır. Çocuğa açıklama yapılmaz, mutlak itaat ve

saygı beklenir. Çocuğun istekleri önemsenmez, davranışları üzerinde ebeveynlerin kontrolü fazladır ve çocuktan olgunluk beklenir (Yıldız, 2011, s. 411). İzin verici ebeveynlik tutumunda, çocuk evin merkezindedir ve onun isteklerine göre kararlar alınır. Bu ebeveynlik tutumunda, çocuk abartı bir sevgi içinde büyür ve çoğu zaman kurallar ve sınırlar yoktur. Çocuklar ebeveynlerini yönetirler ve çoğu zamanda onlara saygı duymazlar (Yavuzer, 2010, s. 30).

2.5.1. Ebeveynlik uygulamaları. Baumrind'in ebeveynlik tutumları ile ilgili çalışmalarının devamında özellikle Amerika ve Avrupa'da yapılan araştırmalar ebeveynlik tutumları ile uygulamaları arasındaki farka yoğunlaşmıştır (Maccoby ve Martin, 1983; Darling ve Steinberg, 1993). Maccoby ve Martin (1983) çocuk yetiştirme tutumlarının altında, duyarlılık ve talepkarlık olmak üzere iki temel boyuta vurgu yapmışlardır. Araştırmacılar bu boyutlara göre şekillenen çocuk yetiştirme biçimini dörde ayırmıştır: otoriter, açıklayıcı otoriter, izin verici ve ihmalkar (akt.Yalçın ve Özdemir, 2011). Darling ve Steinberg (1993) ise yaptıkları araştırmada ebeveynlik tutumunun çocuğunun gelişimini etkilediği süreçleri anlayabilmek için ebeveynliğin üç farklı yönünün keşfedilmesi gerektiğini savunmuşlardır: ebeveynlik uygulamaları, ebeveynin davranışları ve sosyalizasyon sürecinde çocuk yetiştirme tutumları. Darling ve Steinberg'in (1993) bütünsel ebeveynlik tanımında, ebeveynlik pratiğinin gözden kaçırılmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ebeveynler benzer tarzlara sahip olsalar da uygulamadaki fark çocuğun gelişimini etkilemektedir.

Ebeveynlerin disiplin yöntemleri, çocuklarının davranış bozukluklarının gelişimi ve sürdürülmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Arnold, O'Leary, Wolff ve Acker, 1993). Ebeveynlerin çocuklarının davranış problemleri üzerindeki etkilerini bilmek ve etkili olmayan ebeveynlik uygulamalarını araştırmak için ebeveyn – çocuk ilişkisi arasında davranışsal kalıpları incelemek önemli olsa da gözlem yolu çoğu zaman karmaşık ve pahalıdır (Essau, Sasagawa ve Fric, 2006). Bu nedenle ebeveynlik uygulamaları, ebeveynin disiplin uygulamalarını anlamaya dönük ölçekler geliştirilmiştir. Frick (1991) Alabama Ebeveyn Ölçeği ebeveynlik uygulamasına dair geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin beş alt boyutu vardır. Bu boyutlar; katılım, olumlu ebeveynlik, kötü izleme / denetleme, tutarsız disiplin ve kurumsal ceza ve diğer disiplin uygulamalarıdır (Kahraman, vd., 2017). Ebeveynlerin disiplin uygulamalarına dair Arnold vd. (1993) geliştirdiği Ebeveyn

Ölçeği’de umursamazlık, aşırı tepki ve etkisiz sözel disiplin alt başlıklarını içermektedir.

Ebeveynlik tutumları ile ilgili geliştirilen ölçeklerin bazılarının Türkçe uyarlaması yapılmıştır; Çocuk Yetiştirme Stilleri Envanteri (Sümer ve Güngör, 1999), Anne Baba Tutum Ölçeği (Yılmaz, 2000), Young Ebeveynlik Ölçeği (Soygüt, Çakır ve Karaosmanoğlu, 2008) veya Ebeveyn Tutum Ölçeği (Karabulut-Demir ve Şendil, 2008). Bu ölçekler ebeveyn tutumlarını ölçer fakat ebeveynlik uygulamaları konusunda yetersiz kalırlar. Ebeveynlik uygulamaları ise ebeveynin gözlemlenebilen davranışlarına odaklanmaktadır (Kahraman, vd., 2017). Ebeveynlik uygulamaları ile ilgili hazırlanan ölçekler ebeveynlerin halihazırda uyguladıkları ebeveynlik davranışlarına odaklanmaktadır: “Çocuğumun veli toplantılarına katılıyorum”, “İyi bir şey yaptığında çocuğumu takdir ederim”, “Çocuğumu cezalandırmakla tehdit etsem de bunu yapmam” ve “Yanlış bir şey yaptığında çocuğuma tokat atarım”. Ebeveynin tutumlarına odaklanan ölçeklerin diğer bir sınırlılığı ise denetim/ kontrol, kabul/ ilgi, otoriter/ koruyucu/ demokratik tutum gibi ebeveynliği sınırlı bir alanda değerlendirmeleridir (Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı, 2018). Ülkemizde yayımlanmış çoğu çalışma, Batı ülkelerindeki çalışmalara benzer şekilde ebeveyn tutum ve davranışlarına odaklandığı için kültüre özgü geliştirilmiş ebeveyn tutum ve davranışları ölçen ölçeklere ve araştırmalara ihtiyaç vardır (Sümer ve diğerleri, 2010).

2.6. Bibliyoterapi

Bibliyoterapinin, en basit tanımı insanlara yardım etmek için kitapların kullanılmasıdır (Cornett ve Cornett, 1980, s.6). Russel ve Shrodes (1950), bibliyoterapiyi okuyucunun kişiliği ile metin arasında geçen dinamik bir edebiyat etkileşimi süreci olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanım kişinin tedavisi için ihtiyacı olan alanlarla ilgili problemleri anlama veya çözme konusunda yazılı materyalleri kullanmasıdır (Riordon ve Wilson, 1989).

Gubert (1993) ilk bibliyoterapi uygulayıcılarında olan Sadie Peterson Delaney’i anlattığı yazısında bibliyoterapiyi; psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları veya kütüphanecileri de içeren geniş okuyucu grubu içerisinde hastanın, grupla ve fikirlerle bağlantı kurması için kendi bireysel dikkatlerine vurgu yapacak şekilde anlam katması olarak tanımlamıştır. Benzer bir bibliyoterapi tanımı; hastaların, bilgi

ve iç görü kazanmalarına yardımcı olacak terapötik sonuçlar göz önünde bulundurularak okumaya yönelik rehberlik etmektir (Katz ve Wattm, 1992).

Türkiye’de bibliyoterapiyi ilk kullanan araştırmacılardan biri olan Öner (2007) ise bibliyoterapinin kullanım amacını, kitaplar aracılığıyla ve onlardan hız alarak kişinin kendini tanıyıp iç görü kazanmasına yardımcı olmaktır şeklinde özetlemektedir. Yetişkinlerde bibliyoterapinin kullanımını değerlendirdiği meta analiz çalışmasında Bulut’a (2010) göre biliyoterapi farklı yaş gruplarında denenmiş ve etkili bir yöntemdir.

2.6.1. Bibliyoterapinin tarihçesi. Kavram olarak bibliyoterapiyi ilk olarak 1916 yılında Amerikalı popüler deneme yazarı Samuel McChord Crothers, “Edebiyat Kliniği” başlıklı yazısında kullanmıştır (Dufour, 2014). Bu tanımın ardından devam eden yıllarda Crothers, bibliyoterapi hakkındaki fikirlerini pek çok kütüphaneci ve öğrencilere anlatmaya başlamıştır. Bibliyoterapinin farklı alanlarda kullanımına dönük yoğun ilgi ve araştırmalar daha önce karşılanmamış bir sosyal ihtiyacın ele alınması ile ilgili olduğunu göstermektedir (Miller, 2018).

Bibliyoterapinin öncülerinden olan Sadie Peterson Delaney, 1924 yılında göreve başladığı Tuskugee’de yer alan gaziler için oluşturulmuş hastanenin kütüphanesinde yer alan kaynak sayısını genişlettikten sonra okuma grupları, haftalık hikaye saatleri oluşturmuştur. Hastaların ihtiyacına göre seçtiği kitapları yine onlara uygun gruplar oluşturarak okuma saatlerini belirlemiştir. Delaney’e göre bibliyoterapi, seçilmiş okumalar vasıtasıyla hastanın tedavi edilmesidir. 1975 yılında Frances Brown bibliyoterapi ile ilgili yazdığı kitapta Delaney’in yaptığı bu tanım ilaç tedavisi olmadan tedavi sürecinde olan bir hasta için en kısa ve öz bir tanım olduğunu vurgulamıştır. Delaney, hastanede doktorlarla ve hemşirelerle de ortak çalışmalar yürütmüş ve okuma gurupları öncesinde hastalarla ilgili bilgiler edinmiştir. Onların, geniş bir fikir topluluğuyla bağlantı kurmalarını veya yeniden bağlanmalarını amaçlamıştır (Gubert, 1993). Delaney’in hastanede kitap grupları, hikaye saatleri veya hobi klüpleri gibi aktiviteleri planlaması bibliyoterapinin bütünsel pratiğinin de üstüne çıkmıştır. Delaney’in bu teknikleri dünya çapında etki yarattı. 1924 ve 1958 yılları arasında konferanslarda veya psikoloji öğrencilerine verdiği derslerde bibliyoterapiyi tekniğini anlattı (Jones, 2006).

1930’lu yıllara gelindiğinde bir uygulama olarak bibliyoterapinin kullanılması savunulmaya başlanmıştır (Dufour, 2014). 1930 ve 1940’lı yıllar arasında ise okuma

terapi grupları yaygınlaşmış ve hatta şiir terapi gibi alt gruplar oluşmuştur. Örneğin New York Cumberland Hastanesi'nde, Dr. Sam Spector psikiyatri hastaları için şiir terapi grupları oluşturmuş ve dönemin ünlü psikologları da bu toplantılara eşlik etmişlerdir (Moy, 2017, s.19). Okunan metnin, okuyucuda yarattığı terapötik etkilerini belirleme fikri hayal gücünü yakaladı. Hastane kütüphaneciliğinin savunucularından Edith Kathleen Jones, 1939 yılında "Bu erken uygulamanın modern uygulaması tek kelimeyle bibliyoterapiyle özetlenmiştir" demiştir (Miller, 2018).

Bibliyoterapinin kullanımına olan ilginin artması 1950'ler, 1960'lar ve 1970'lerde pek çok araştırma yapılmasını sağlamıştır (Moy, 2017). Bu araştırmaların en önemlilerinde biri 1950 yılında Caroline Shrodes'un bibliyoterapinin psikolojik temellerinin üzerine araştırma yaptığı doktora tezidir (Jones, 2006). 1970'li yılların başında St. Elizabeths Hastanesi'nde kütüphanecilik yapan Arlenn McCarty Hynes ise, "Bibliotherapy Round Table" adını verdiği konferanslar, sempozyumlar düzenlenen bir organizasyon geliştirmiştir. Bu organizasyonun içinde kütüphaneciler, sosyal hizmet uzmanlar, psikiyatristler ve hemşireler yer almaktaydı. Benzer yıllarda bibliyoterapi ile ilgili önemli kaynaklar yayımlanmaya devam etmiştir (McCulliss, 2012).

1990'lı yıllarda ve günümüzde nitelik ve nicelik olarak bibliyoterapinin etkilerini inceleyen çalışmalar devam etmektedir. Bibliyoterapiyi kullanan meslek gruplarının sayısını azalmıştır. Bu gruplar; psikologlar, hemşireler, kütüphaneciler ve sosyal hizmet uzmanlarıdır (Moy, 2017).

2.6.2. Bibliyoterapinin amacı. Bibliyoterapinin ilk uygulayıcılarından olan Sadie Peterson Delaney'e göre bibliyoterapistlerin amacı; kişinin saldırganlık, suçluluk ya da kaygı gibi içsel baskı yaratan duygularını kelimelere dökülmesini sağlayarak yeni davranış repertuarlarını edinmesini ve bu duygularını dindirmesini sağlamaktır (Gubert, 1993).

Kütüphaneci ve bibliyoterapist olan Alice Byran'a (1939) göre, bibliyoterapinin altı temel amacı vardır. Okuyucuya sorunu ilk kendisinin yaşamadığını göstermek, okuyucunun sorunlarına birden fazla çözüm bulmasına yardım etmek, konuyla ilgili temel motivasyonunu sağlamak, deneyimlerine kattığı değeri görmesini sağlamak, sorunun çözüme kavuşması için gerekçeleri bulmasını

sağlamak ve yaşadığı sorunla gerçek bir şekilde yüzleşmesini sağlamak (akt. Brewster, 2008)

Gottschalk'ın (1948) psikoterapiye bir destek olarak bibliyoterapinin kullanımı ile ilgili yazısında okuma reçetelerinin psikiyatri hastalarını olumlu anlamda desteklediğine dair analizler sunmaktadır. Öngörülen okumaların yapılması, hastanın psikolojik ve fizyolojik tepkilerini kontrol etmesini sağlamaktadır. Soru – cevap şeklinde yapılan bir seanstan ziyade hastanın hayal kırıklıkları ve çatışmalarını fark etmesini daha hızlı ve açık bir şekilde teşvik edebilir. Hastanın kitapları okuması psikoloji ve psikiyatride kullanılan terminolojileri anlamasına olanak verir, terapist ve hasta arasındaki iletişimi kolaylaştırır. Hastanın dile getimesi zor olan sorunlarını, başkalarında da olabileceğini görmesi onu rahatlatılabilir ve kendini rahat ifade etmesini teşvik edebilir. Hasta kendisinin düşünce, tutum ve davranışlarını analiz edebilir ve farklı konularla sentez yapabilme becerisini geliştirebilir. Ayrıca hastanın yapacağı okumalar, sosyal ve kültürel örüntülerini de güçlendirebilir.

Russel ve Shrodes'a göre (1950) bibliyoterapinin amacı okuyucunun okuduğu metinden terapötik bir etkiyle katharsis ve iç görü kazanmasıdır. Bu sayede bibliyoterapi, okunan metindeki karakterle veya grupla özdeşleşme sağlayarak kişinin hislerini serbest bırakmasına ve davranışları ile ilgili farkındalık kazanmasına olanak sağlayacaktır. Bu özdeşleşmenin sağlanması öykünün karakteri veya grupla gerçek veya hayal edilmiş bir bağlantı kurulmasının yolunu açar. Aidiyet hissinin artması, kişinin benlik saygısının artmasına da imkan verir. Özdeşleşme kendi içinde katarsisi barındırmaktadır. Okuyucu, okuduğu metinle veya karakterle empati kurmaya çalışırken diğerlerinin ve kendisinin isteklerine ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışır. Okuyucunun bu farkındalıkları yaşaması kendi motivasyonu ve ihtiyaçları hakkında da iç görü elde etmesini amaçlamaktadır.

Cornett ve Cornett'e (1980) bibliyoterapi, sadece zevk için okumaktan çok daha fazlası olmalıdır. Okuyucu hayatında karşılanmamış bir ihtiyacı hakkında farklı düşünebilmeyi öğrenebilmelidir. Bibliyoterapi, kesin hedefleri olan kasıtlı bir müdahale yöntemidir. Bibliyoterapinin önleyici yaklaşımı özellikle okul ortamlarında benzer sıkıntılar yaşayabilen çocuklar için kullanılabilir. Bibliyoterapi, çocukların hayal etmesini kuvvetlendirmelidir. Bu sayede çocuklar, yaşadıkları sorunlarla mücadele etmesinde yardımcı olur, uyum sağlamasını kolaylaştırabilir. Aynı zamanda duygusal gelişimlerine katkı sağlar (s.7-8).

Rongione'ye (1972) göre bibliyoterapi; insana yapıcı ve pozitif düşünmesini öğretir, insanların kendi sorunları hakkında konuşmasını sağlayarak problemleriyle baş etmesinde yardımcı olur, insanın kendi davranışları ile ilgili farkındalık kazanmasını sağlar, problemlere farklı çözüm yolları üretmesini destekler, kişinin toplumla çatışmaya girmesini azaltır ve kişinin kendi sorunlarıyla başkalarının sorunları mukayese etmesini sağlar (akt. Edwards ve Simpson, 1986)

Lenkowsky'ye göre ise (1987) bibliyoterapi öncelikle kronik bozukluğu olan hastalara duygusal rahatlama sağlayan terapötik bir tedavi olarak doktorlar tarafından uygulanmıştır. Daha sonra danışmanlık ve tıbbi uygulamalar birlikte yürümüş özellikle çocukların kişisel sorunlarının önlenmesi veya çözülmesi noktasında popüler hale gelmiştir. Bu gelişmelere bakıldığında 1950 ve 1960'lı yıllarda bibliyoterapinin üç ana bileşenden oluştuğunu belirtmektedir; spesifik, ilerici ve planlı. Daha sonraki yıllarda ise bibliyoterapi problem çözme, kendine yardım gibi alanları kapsayacak şekilde genişlemiş ve karışıklıklara neden olmuştur. Bu nedenle Sclabassi (1973), bibliyoterapi ile ilgili incelemelerde teorik ve anlamsal farklılıklarına bakılmaksızın uygulamaların amaçları doğrultusunda ele alınmasını savunmuştur. Bu alanlar; kendi kendini gerçekleştirme- problem çözme, sosyal kullanım, psiko-terapötik kullanım ve eğitimsel didaktik kullanımdır (akt. Lenkowsky, 1987). Lenkowsky, 1980'li yıllarda bibliyoterapi ile ilgili yapılan çalışmaları bu dört başlık üzerinden incelemiştir. Her bir alanda bibliyoterapinin işe yaradığını savunan araştırmaların yanı sıra işe yaramadığını veya faydalarının kısa süreli olduğunu savunan makalelere de yer vermiştir.

Pardeck (1995) bibliyoterapinin altı temel amacının olduğunu belirtmiştir; bilgi vermek, belirli bir deneyime veya duruma ilişkin bilgi vermek, karşılaşılan soruna alternatif çözümler üretmek, tartışmayı teşvik etmek, sorunlarla ilgili yeni değerler ve tutumlar geliştirebilmek, sorunları yaşayan başkalarının da olduğunu fark ettirmek (akt. Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006).

Bibliyoterapi disiplinler arası bir terimdir. Farklı alanlarda yapılan bibliyoterapi tanımları, bibliyoterapinin çeşitlerini ve amaçlarını da değiştirebilmektedir. Örneğin; klinikte kullanılan bibliyoterapinin amacı hastayı tedavi etmektir. Rehabilitasyon kullanılan bibliyoterapi ise tedavi amaçlanmamakta hastaların içinde buldukları durumla baş etmesine yardımcı olmayı ve değişen ortam veya duruma uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Rehabilitasyonda kullanılan

bibliyoterapinin en büyük amacı hastaya benzer bir durumda olanın sadece kendisi olmadığını fark ettirmektir. Umudun edebiyat yoluyla var edilmesine çalışılmaktadır. Eğitimde kullanılan bibliyoterapi ise en yaygın olarak kullanılan yöntemdir. Kişisel gelişim ve sosyal uyum amaçlanmaktadır (Janavičienė, 2010).

2.6.3. Bibliyoterapinin çeşitleri. Rubin'e (1978) göre bibliyoterapinin çeşitleri; geleneksel, klinik ve gelişimsel olmak üzere üçe ayrılır. Geleneksel bibliyoterapi, 1930'lu yıllarda uygulanan bilgi içerikli bibliyoterapidir. Klinik bibliyoterapi ise duygusal ve davranışsal sorunları olan danışanların, doktor veya kütüphanecini aracılığıyla çoğunlukla grup içerisinde iç görü kazanmasını teşvik edici çalışmalardır. Gelişimsel bibliyoterapi ise okullarda, kütüphanelerde de öğretmen, sosyal hizmet uzmanı veya psikolog tarafından uygulanabilen kendini gerçekleştirmeyi amaç edinir.

Okuyucunun okuduğu metne karşı olan duygularına göre tepkisel ve etkileşimli olmak üzere iki türlü bibliyoterapi çeşidi de tanımlanmaktadır. Danışanların, problemleri için seçilen okumalara karşı verdikleri olumlu veya olumsuz tepkilere dayanır. Etkileşime dayalı bibliyoterapi ise danışanların gelişim, değişim ve iyileşme süreçleri için seçilen materyal hakkındaki tartışmalara dayanır. Burada okunan metinden daha çok odaklanılan kısım metinle ilgili geliştirilen tartışmalardır (Hynes ve Hynes – Bery, 1986; akt. Gladding ve Gladding, 1991).

Bibliyoterapi, insanların zihinsel veya fiziksel sorunlarına yardım etmek için kitapların kullanılması ile ilgili pek çok fikri içeren şemsiye bir kavramdır. Bibliyoterapinin yaratıcı ve resmi olmayan olmak üzere iki çeşidi tanımlanabilir. Yaratıcı ve kendi kendi yardım eden bibliyoterapi, klinik danışmanlık odağına sahiptir. Tıbbi tavsiye ile bağlantılı olarak kitaplar önerilir. Bu bibliyoterapi de kurgu, şiir, biyografi, yaratıcı yazma gibi teknikler kullanılabilir. Resmi olmayan bibliyoterapi ise kütüphaneciler tarafından kullanılan okuma gruplarıyla desteklenen bibliyoterapidir (Brewster, 2008).

Bibliyoterapi üçe ayrılır; klinik, rehabilitasyonda kullanılan ve eğitimsel. Klinik bibliyoterapi, tıbbın uzmanları tarafından kullanılan tedavi edici bir yöntemdir. Klinik bibliyoterapinin amacı tedavi etmektir. Rehabilitasyonda kullanılan bibliyoterapi ise zor bir hastalık sonrası iyileşme veya fiziksel değişimi desteklemek için kullanılır. Eğitimsel bibliyoterapi, kişiliğin gelişimi için

tasarlanmıştır. Olası hastalıkların veya problemlerinin çözümü veya önlenmesi amaçlanmıştır (Janavičienė, 2010).

Schlichter ve Burke'ye (1994) göre iki tür bibliyoterapi vardır: gelişimsel ve klinik. Klinik bibliyoterapi, terapi durumlarında çocuklarla kullanılmak üzere eğitilmiş personel tarafından kullanılır ve tedavi sürecinin sadece bir yönüdür. Gelişimsel bibliyoterapi, problem oluşturmadan önce sorunları öngörmek için kullanılır (akt. Rizza, 1997).

Eğitim ortamlarında tercih edilen gelişimsel bibliyoterapi özellikle çocuklar ve ergenlerin gelişim dönemlerinde kaynaklı sorunlar için kullanılabilir. Eğitimciler, ebeveynlerin de çocuklarıyla bu okumaya katılmalarını teşvik etmelidirler. Terapötik bibliyoterapinin ise farklı formları vardır:

1. Reçeteli Bibliyoterapi: Kişinin yaşadığı soruna özel okuma materyalleri ve çalışma kitapları kullanılır. Terapist desteği de olabilir ama şart değildir.
2. Kitap Reçeteleri: Konunun uzmanları tarafından önerilen kitap reçeteleridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde kütüphanelerde, uzmanlara tarafından onaylanan ve önerilen reçeteler bulunmaktadır.
3. Yaratıcı Bibliyoterapi: Romanlar, öyküler, şiirler ve biyografilerden faydalanılarak terapistlerin tedavi gören kişilere rehberlik etmesidir. Bu yöntemde katılımcılar karakterle özdeşim kurabilirler, katarsis yaşayıp kendi hayatlarına dair fikirler geliştirebilirler (Özen ve Köksalan, 2019).

2.6.4. Bibliyoterapi süreci. Bir kitabı okuduğumuzda ihtiyaçlarımıza, hedeflerimize, değerlerimize göre kitabı algılarız. Bibliyoterapinin, psikoterapiye paralel olarak gelişen evreleri vardır. Okuma yoluyla uyarılan deneyimlerimiz özdeşleşme, katarsis ve içgörüyü içerir (Shrodes, 1950).

2.6.4.1. Özdeşleşme. Okuyucunun yaşadığı probleme benzer bir problemi tasvir eden kitap seçilir. Seçilen kitapta yer alan karakterler arası ilişki ve hikaye karakterinin motifleri yorumlanır (Pardeck, 2013, s.11). Koşullar uygunsa okuyucu, metinde yer alan karakterle empati yapar (Cornett ve Cornett, 1980, s.18). Okuyucunun karakterle kurduğu ilişki, benlik kavramını genişletir; kendi yaşadığı problemin farkına varıp bunu yaşayan başkalarının da olduğunu fark etmesi yalnız olmadığının bilincine varmasını sağlar. Özdeşleşme, farklı olduğu düşüncesiyle pekiştirdiği olumsuz düşüncelerini de engeller (Afolayan, 1992).

2.6.4.2. Katarsis. Özdeşleşme genellikle katarsis içerir. Okuyucunun kendini okuduğu karakter gibi hissetmesi, onun duygularını, çatışmalarını, deneyimlerini paylaştığı anlamına gelmektedir. Böylece okuma, toplumsal olarak kabul edilemeyen duyguların sembolik doyumunu sağlar veya sosyal olarak kabul edilmiş motiflerin doyumunu ikame eder (Russell ve Shrodes, 1950). Okuyucu ile metinde yer alan karakter arasındaki benzerlikler, okuyucunun sorunlar karşısında farklı bakış geliştirebilmesini sağlar (Cornett ve Cornett, 1980, s. 18). Okuyucunun, hikaye karakteri ile kurduğu duygusal bağ farklı deneyimler yaşamasına olanak verir. Duygularını serbest bırakan okuyucu, hikaye karakterinin problemine çözüm arayacak konuma geçebilmektedir (Nickolai-Mays, 1987; akt. Afolayan, 1992).

2.6.4.3. İçgörü. Bibliyoterapide içgörü aşamasında kişinin, zihin ve duyguları bütünleşerek yaşadığı probleme dair çözümleri tanımlar (Cornett ve Cornett, 1980, s. 18). Okuyucular, metnin sonucunu değerlendirirken kontrolün kendilerinde olduğunu fark ederler. Bu çıkarımlarını gerçek yaşama aktarabilir, alternatif çözümler getirebilir ve sorunlarının çözümünde sorumluluk üstlenebilirler (Afolayan, 1992). Okuyucunun karakterle geliştirdiği içgörü sayesinde kendisine olan güveni artar ve seçeneklerini daha iyi değerlendirir. İçgörü ile yakalanan bu davranış değişikliği tutumların değişmesini de sağlar (Halsted, 2009, s. 113-114).

2.6.4.4. Genelleştirme. Özellikle yetişkinler için bu düzeye erişebilmek daha kolaydır. Birey kendini başkasının yerine koyabilir ve yaşadığı durumun sadece kendi başına gelmediğini fark eder (Leana-Taşçılar, 2012).

2.6.5. Bibliyoterapinin uygulanması. Bibliyoterapi seanslarını planlarken, öncelikle hazırlığın yapılması, devamında uygulamaya geçilmesi son olarak da izleme çalışmasının yapılması gerekmektedir (İlter, 2015). Bibliyoterapi uygulayıcısının öncesinde iyi bir hazırlık yapması gerekmektedir. Bibliyoterapiye katılacak bireylerin sorunları saptanmalı, katılımcıların okuma düzeyleri belirlenmelidir. Konuya en uygun kitaplar seçilmelidir (Öner, 2007). Bibliyoterapi, “serbest okuma etkinliği” olmadığı için planı iyi yapılmış ve belirli adımlarla süreç takip edilerek uygulanmalıdır. Bibliyoterapiyi uygulayacak kişinin bibliyoterapi seansı veya dersinden önce üzerine iyi düşünülmüş soruları önceden hazırlaması ve öncesinde kitabı tekrar okuyup hatırlaması gerekmektedir (Leana-Taşçılar, 2012).

Pardeck (1991) ve Rubin (1978) bibliyoterapi uygulamasında temel prensipleri şu şekilde sıralamışlardır:

1. Bibliyoterapi uygulayıcısı, aşına olduğu kitapları kullanmalıdır.
2. Uygulayıcı kitabın uzunluğu konusunda bilinçli olmalıdır.
3. Katılımcıların sorunları dikkate alınmalıdır.
4. Katılımcıların okuma düzeyi dikkate alınmalıdır.
5. Katılımcıların yaşı doğrultusunda kitap seçimlerine dikkat edilmelidir.
6. Zaccaria ve Moses'ın (1968, s. 28) belirttiği gibi, özellikle çocuk ve ergenlerin yaş dönemine göre daha fazla okunan kitap türleri vardır. Bu tercihler de dikkate alınmalıdır.
7. Katılımcıların hislerine en yakın olan kitapların seçilmesi çoğunlukla onları benzer duyguda buluşturacağı için buna en yakın kitaplar seçilmelidir.
8. Katılımcıların ihtiyaç duyduğu konuya uygun kitap yoksa farklı materyaller de kullanılabilir (akt. Pardeck, 2013, s. 8-9).

Aiex (1993) bibliyoterapi uygulanırken dikkat edilecek beş temel yöntemden bahsetmiştir:

1. Katılımcılar ilginç başlangıç aktiviteleriyle motive edilmelidirler.
2. Kitapların okunması için yeterli zaman verilmelidir.
3. Katılımcıların kitapla ilgili düşüncelerini geliştirmek için yeterli zamanı olmalıdır.

4. İzleme aşamasında kitapla ilgili yorumlar tartışma kısmı ile bağlanmalıdır.

5. Tartışma sonrasında kişiler kapanışa hazırlanmalıdır (akt., İlter, 2017b).

2.6.5.1. Bibliyoterapide kullanılan materyallerin seçimi. Bibliyoterapi uygulamalarında en önemli noktalardan biri uygun kitapla uygun problemi eşleştirmektir (İlter, 2017b). Doğru kitabı doğru kişiyle buluşturmak kolay bir süreç olmadığı ve iyi bir hazırlık gerektirdiği için bibliyoterapi ile uğraşan kütüphaneciler veya uzmanlar kitap listeleri oluşturmuşlardır. William J. Bishop (1931), hastane kütüphaneleri için bibliyoterapötik referansların olduğu bir liste hazırlamıştır. Yine bir kütüphaneci olan Adeline M. Macrum (1933) yılında kitapların bibliyoterapotik etkilerine göre bir liste derlemiştir. Devam eden yıllarda ise M. Schneck (1945), kütüphanecilerin derledikleri bu kitap listelerini inceleyerek bibliyoterapi ve hastane kütüphaneleri ile ilgili bibliyografya hazırlamıştır. Schneck'in (1945) literatür taraması yaptığı bu çalışmasında kitaplar ile ilgili ortak temalar;

1. Bibliyoterapi genellikle etkili bir yöntemdir.
2. Kitap seçimi yapılırken hastanın ihtiyaçları değerlendirilmelidir.
3. İntihar ile ilgili kitaplar kütüphanede bulundurulmamalıdır.
4. Kurgu kitapları daha çok ilgi çeken kitaplardır.
5. Hastaların kütüphanede desteği alınmıştır (akt. McCulliss, 2012).

Uzmanlar felsefi – dini edebiyatın, masalların ve mitlerin bibliyoterapinin amacı için uygun olduğu konusunda hemfikirdirler. Benzer şekilde romanlar da bu ihtiyacı karşılamaktadır. Fakat şiirler ise soyut semboller, bilimsel yazılar da fazlaca kavram içerdiği için bibliyoterapi için uygun değildir (Janavičienė, 2010).

Bibliyoterapide kullanılan kitaplar seçilirken kişilerin başa çıkma becerilerini geliştirmelidir. Özellikle çocuklara uygulanacak bibliyoterapilerde kitap seçimleri konusunda okulun psikolojik danışmanlarına, çocuk kütüphanecilerine, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler dahil olmak üzere pek çok farklı kişiyle tartışılarak kitaplar seçilmelidir (Heath, Sheen, Leavy ve Money, 2005).

2.6.5.2. Bibliyoterapi uygulayıcısının özellikleri. Günümüzde psikiyatristler, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve kütüphaneciler gibi farklı

uzmanlar bibliyoterapi ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına baktığımızda bibliyoterapinin farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirebildiğini söyleyebiliriz (Jack ve Ronan, 2008). Bibliyoterapi yapmak için gereken bilgi ve beceriler edinilse bile bibliyoterapistin tutumları kolay öğrenilmez. Bibliyoterapistin psikoloji, danışmanlık, sosyoloji, öğretim teorisi, çocuk gelişimi ve biyoloji gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980, s. 36). Gelişimsel bibliyoterapi ile klinik bibliyoterapi arasında fark vardır. Berstein'e göre gelişimsel bibliyoterapi için psikoterapi eğitimi gerekmemektedir bu nedenle de öğretmenler, kütüphaneciler, doktorlar hatta ebeveynler bibliyoterapi uygulayabilirler (Halsted, 2009, s.110). Bibliyoterapist, farklı mesleklerden olsa da mutlaka zarar vermeyen iyi ve faydalı oturumlar yapabilmesi için bu alanda eğitimli olması gerekmektedir. Uygulama sırasında katılımcılar katarsis yaşıyıp bastırılmış duyguları ortaya çıkabilir bu noktada uygulayıcının çok dikkatli olması gerekmektedir. Bibliyoterapist dengeli bir yapıda ve iyi bir dinleyici özelliğine de sahip olmalıdır. Katılımcıların kendilerini daha iyi anlayabilmeleri için empatik yorum becerisini de kullanmalıdır (Yusuf ve Taharem, 2006).

2.6.6. Bibliyoterapinin faydaları. Edebiyat insanın hem bilişsel hem duyuşsal yönü üzerinde etkili olmaktadır. Bireyler okuduklarından esinlenerek bazı davranışlarda bulunmaya daha istekli olurken bazen de yoğun duygular yaşayabilir ve bu dünyada yalnız olmadığını hisseder. Herkesin yaşamında çeşitli travmalarla karşılaşabileceğini, bazı korkularla, sorunlarla baş etmesi gerektiğini öğrenir. Bu yaşantılara tanık olmak, grup içerisinde paylaşımlarda bulunmak bireye güç ve umut verir (Öner, 2007) Bibliyoterapi diğer danışma yöntemlerine hem uygulayıcı hem de danışan açısından pek çok kolaylık sağlamaktadır (Bulut, 2010). Bibliyoterapi, zaman ve kaynaklar açısından grup ve bireysel olarak uygulanan ebeveynlik programlarına göre daha etkilidir (Forehand, Merchant, Long ve Garai, 2010).

Edwards ve Simpson (1986) araştırmalarında bibliyoterapinin özellikle sorunların giderek artabileceği ergenlik döneminde aile ve çocuk arasında iletişimi arttıran bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuyup birlikte tartıştıkları çalışmalarda bibliyoterapi konuşmayı başlatmak için iyi bir yöntemdir. Hassas bir konuyu çocukla konuşmak için iletişimi açık hale getirir fakat ebeveynin çocuğunun niyetini anlamak için kitap vermesi yararlı değildir. Kitapla ilgili bağlantılar

kurulmalı, ebeveyn çocuğuyla kitap hakkında açık bir şekilde iletişime geçmelidir. Bağlantıların kurulmalı ve açık ifadenin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu iletişim, ebeveyn ve çocukların modern yaşamın stresiyle başa çıkmalarına yardım eder. Empatik bir atmosferde çocuğuyla hikaye okumaya zaman ayıran ebeveynin çocuğuyla kurduğu bağı kuvvetlenir. Bu sayede çocuk da probleminden geri adım atıp nesnel bir bakış açısıyla tecrübe edinebilir. Aynı zamanda çocuğa duygularını keşfetmesi için güvenli bir yol sunar (Rizza, 1997).

Rapee, Abbott ve Lyneham (2006) kaygılı çocukların aileleri ile gerçekleştirdikleri bibliyoterapi çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini yakından takip etmeleri, çocuklarının hayatında bir terapistten daha fazla bulunmaları, çocukların genellikle ebeveynlerine yakın hissetmeleri ve güven duymasını bibliyoterapinin avantajı olarak görmekte-dirler. Bunun yanı sıra aileler normalde psikolojik yardım almaktan uzak durmayı tercih ederken bibliyoterapi çalışmasına katılmaya gönüllü olabilmektedirler.

Bibliyoterapinin etkili olduğu araştırmalarla desteklenen alanlar özellikle kaygı bozuklukları, depresyon veya madde bağımlılığı ile ilgili çalışmalardır. Ebeveynlik yeterliliğini, kısa ve uzun vadede artırma konusunda Almanya'da okul öncesi çağındaki çocukları olan ailelerle yapılan terapist destekli kendi kendine yardım kitabı ile bibliyoterapi çalışmasında işlevsiz ebeveynlik uygulamalarında önemli düşüşler görülmüştür. Bu araştırmanın da ortaya koyduğu gibi terapist destekli bibliyoterapi programının, ebeveynlik müdahalesinde bilişsel – davranışçı biçimde güçlü destek sağlamıştır. Aynı zamanda terapi süreleri de oldukça kısalmıştır (Hahlweg, Heinrichs, Kuschel ve Feldmann, 2008).

Bibliyoterapinin gelişimsel yönü veya terapilere destek olarak kullanılması terapötik süreci hızlandırabilir ve yoğunlaştırabilir. Okuma insanların yaşadıkları sorunları anlamalarına yardımcı olduğu gibi, kaygılarını kontrol etmede ve olumlu değişim için umut sağlama noktasında destek olmaktadır (Özen ve Köksalan, 2019).

2.6.7. Bibliyoterapinin sınırlılıkları. Bibliyoterapinin pek çok konuda etkili olduğu kanıtlanmış olsa da her soruna çözüm olamayacağı da bir gerçektir. Bibliyoterapi kusursuz değildir (Cornett ve Cornett, 1980, s. 37). Her yöntem gibi bibliyoterapi de her danışana ve her soruna iyi gelmeyebilir. Bazı durumlarda, okuyucuların kendi sorunlarına benzer sorunları okumasının sorunlarının olumsuz

etkisini arttırabileceği bildirilmiştir. (Bohning, 1981; akt. Afolayan, 1992). Bu nedenle danışmanın özelliklerini bilmek önemlidir (Bulut, 2010). Bibliyoterapinin kullanımı için öncelikle kişinin buna hazır olması önemlidir. Kişinin okuma düzeyi bibliyoterapinin kullanıp kullanılmamasında yine önemli etkenlerden biridir. Bibliyoterapi kullanmadan önce gerçekten gerekli olup olmadığına bakılmalı, ön hazırlıkları yapılmalı ve bibliyoterapinin aşamalarının gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir (Öner, 2007). Bibliyoterapinin sınırlılıkları üç başlık altından incelenebilir.

2.6.7.1. Katılımcıdan kaynaklı sınırlılıklar. Katılımcının yardıma hazır olması, okuma anlama düzeyi düşük olan katılımcılar okuduklarını yorumlama ve kendi yaşamlarına uyarlama konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Öner, 2007). Entelektüel olarak yaşanan bu zorluk, okunan kitap veya kahramanla özdeşleşilmesinde zorluk yaşanmasına neden olur. Sorunların çözülmesinde sorumluluk almaktan kaçınmaya neden olabilir (Halliday, 1991; akt. Özen ve Köksalan, 2019). Katılımcının sosyal ve duygusal deneyim eksikliği okuduğu metinden yaptığı çıkarımlarda sınırlılıklara neden olur ve katılımcı savunma mekanizması geliştirebilir (Gladding ve Gladding, 1991). Bazı durumlarda ise katılımcılar okudukları metinden kendileri ile ilgili yanlış değerlendirmeler yapabilirler. Böylesi bir durum sorunlarını çözümede onlara destek olamayacağı için katılımcı sorununun çözülmesi için destek almayı da reddedebilir (Van Lankveld, 1998; akt. Öner, 2007).

2.6.7.2. Uygulayıcı kaynaklı sınırlılıklar. Bibliyoterapi uygulayıcısının dikkat etmesi gereken en önemli nokta katılımcıların sorunlarına uygun kitabın seçilmesidir. Klinik veya gelişimsel bibliyoterapi olsa da uygulayıcı bibliyoterapiden önce mutlaka kitabı okumalıdır (Öner, 2007). Uygulayıcının literatüre hakim olmaması sınırlılıklardan biridir. Uygulayıcı seçtiği kaynaklara özen göstermeli ne çok kolay ne de çok zor kitaplar tercih etmelidir (Gladding ve Gladding, 1991). Bibliyoterapi uygulayıcılarının kendilerini sürekli geliştirmeleri, çok okumaları ve yeni yöntemler konusunda istekli olmaları önemlidir (Bulut, 2010).

2.6.7.3. Bibliyoterapi sürecinden kaynaklı sınırlılıklar. Bibliyoterapinin en önemli zorluklarından biri uzun bir program boyunca değişme motivasyonun sürdürülmesinin gerekmesidir (Rapee, Abbott, ve Lyneham, 2006). Bibliyoterapi sürecinde kitabı okumada başarısızlık veya sorunların tartışılması sırasında isteksizlik süreçte yaşanabilecek sınırlılıktır. Bu durumda uygulayıcının ve katılımcıların sorunları konuşmadan yüzeysel tartışmalarda kalmalarına neden olabilir (Gladding ve Gladding, 1991).

2.6.8. Yetişkinlerde bibliyoterapinin kullanılması.

Bibliyoterapinin erken tarihçesi uzun olsa da bu alanın araştırılması, tanınması son yüzyılda gerçekleşmiştir. Eğitimli terapistlerle kitaplar arasındaki diyalogu arttırmak, hastaların tedavilerinin bir parçası olarak basılı materyaller alması, bibliyoterapinin kütüphanecilik yönü olarak tanınması, kendi kendine yardım kitaplarının artması bibliyoterapinin gelişmesini sağlamıştır (McCulliss, 2012). Yetişkinlerde bibliyoterapinin kullanımının artması, kendi kendine yardım kitaplarının sayısının da artmasına neden olmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği'nin 1989 yılında yaptığı bir açıklamada kendi kendine yardım kitaplarının her yıl 2000 adet üzerinde yayımlandığını belirtmiştir. Bu artışın devamında da bibliyoterapi ile ilgili ampirik çalışmalar merak edilmiş ve meta analiz çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Scogin, Bynum, Stephens ve Calhoon'nun (1990) ve Gould ve Clum (1993) tarafından bibliyoterapinin etkisi ile ilgili meta analiz çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmalar bibliyoterapinin etkililiğini araştırmışlardır (Marrs, 1995). 1981 ve 1995 yılları arasında bibliyoterapi ile ilgili konferanslar düzenlenmiştir. Hynes, Biblio-Şiir Terapisi Ulusal Federasyonunu kurdu. 1986 yılında ise kızı Mary Hynes ile bibliyoterapi ile ilgili kitap yazdılar (McCulliss, 2012).

Hastanelerde, kütüphanelerde yetişkinlere yönelik kullanılmaya başlayan bibliyoterapi özellikle kaygı, depresyon gibi konuların tedavisinde daha fazla kullanılmıştır (İlter, 2015). Bibliyoterapinin boşanma, kayıp - yas sürecindeki çocuk ve aile için faydalı olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Nelson'a (1993) göre evlat edinen çocukları yeni ailelerine ve çevrelerine uyum sağlama konusunda da bibliyoterapi etkili olmaktadır (akt. McCulliss, 2012).

2.6.9. Bibliyoterapi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar.

Bibliyoterapi ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar artış göstermeye başlasa da kullanımı halen sınırlıdır. Türkiye’de bibliyoterapi ile ilgili yapılmış ilk çalışma Öner’in (1987) anne- babası ayrılmış ve istismara uğramış çocuklarda kullanımı hakkındadır. Yeşilyaprak (2009) bibliyoterapi kelimesini okuma yoluyla sağaltım olarak tanımladığı çalışmasında okullarda bibliyoterapinin kullanımını vurgulamıştır. Bulut (2010) yetişkinlerde bibliyoterapinin psikolojik danışmadaki etkisinden ve okullarda da kullanımından bahsetmiştir. Devam eden yıllarda Öncü (2012) bibliyoterapinin okullarda psikolojik danışma ve rehberlikte kullanımı ile ilgili araştırma yapmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıflarında bibliyoterapi kullanımı ile ilgili çalışmasında Leana- Taşçılar (2012) bibliyoterapinin aşamalarında bahsetmiştir. Bu çalışmayla birlikte Türkiye’de özel yetenekli bireylerde bibliyoterapinin kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısı artmıştır. İlerleyen yıllarda Leana – Taşçılar (2017) bibliyoterapinin özel yetenekli çocukların öz saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu çalışma ile de bibliyoterapinin etkisi desteklenmiştir.

Yüksek lisans tezlerinde bibliyoterapi ile ilgili ilk olarak Uçar (1996) lise öğrencilerinin psikolojik danışmada bibliyoterapinin etkisini araştırmıştır. Yılmaz (2002) ise aileleriyle çatışma yaşayan gençlerin, çatışma düzeylerine bibliyoterapinin etkisini incelemiş ve çatışma düzeylerini düşürdüğünü tespit etmiştir. İlter (2015) özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçi tutumlarına bibliyoterapinin etkisini incelemiştir. Yine bu çalışmayla da bibliyoterapinin etkili olduğu kanıtlanmıştır. Özan (2017) bibliyoterapinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini etkisi incelemiş ve anlamlı bir şekilde çocukların sorun çözme becerilerini arttırdığını kanıtlamıştır. Kurt (2018) özel yetenekli çocukların empati

düzelelerinde bibliyoterapinin etkisini incelemiştir. Özel yetenekli çocukların empati düzelelerinde bibliyoterapinin anlamlı bir fark yarattığını vurgulamıştır.



Bölüm 3

Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bibliyoterapinin ebeveyn farkındalıklarını ve ebeveynlik uygulamalarına etkisinin incelendiği deney- kontrol gruplu, öntest ve sontest kullanılan deneysel bir çalışmadır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 205).

Araştırmanın başında deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak Ebeveyn Farkındalık Ölçeği ve Ana-Babalık Ölçeği uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 8 haftalık bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanmıştır. 8 haftalık bibliyoterapi programının sonunda deney ve kontrol grubuna sontest olarak Ebeveyn Farkındalık Ölçeği ve Ana-Babalık Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Ölçek puanları araştırmanın bağımlı değişkeni, bibliyoterapi uygulaması bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

Bu araştırmada bibliyoterapi yönteminin özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 870 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, randomize olmayan bir yaklaşımla, araştırmacının kolay ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990; akt. Oğurlu, 2016). 30 ebeveyn, eşleştirilmiş desen ile deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda 15 ebeveynin 2'si erkek 13'ü kadındır, kontrol grubunun da 2'si erkek 13'ü kadındır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Aylık Kitap Okuma Bilgileri

Grup	Ayda okunan kitap sayısı	Frekans	Yüzde
------	--------------------------	---------	-------

Tablo 1 (devam)

Deney grubu	0-1	3	20.000
	2-4	11	73.333
	5 ve üzeri	1	6.667
	Toplam	15	100.000
Kontrol grubu	0-1	2	13.333
	2-4	12	80.000
	5 ve üzeri	1	6.667
	Toplam	15	100.000

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Eğitim Seviyeleri

Grup	Eğitim Seviyesi	Frekans	Yüzde
Deney grubu	Lise	1	6.667
	Üniversite	10	66.667
	Yüksek lisans	1	6.667
	Doktora	3	20.000
	Toplam	15	100.000
Kontrol grubu	Lise	1	6.667
	Üniversite	11	73.333
	Yüksek lisans	2	13.333
	Doktora	1	6.667
	Toplam	15	100.000

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Cinsiyet Bilgileri

Grup	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Deney grubu	Kadın	13	86.667
	Erkek	2	13.333
	Toplam	15	100.000
Kontrol grubu	Kadın	13	86.667
	Erkek	2	13.333

Toplam	15	100.000
--------	----	---------

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Yaş Bilgileri

	Yaş	
	Deney grubu	Kontrol grubu
Geçerli kişi	15	15
Ortalama	40.467	41.400
Ss	3.962	3.582

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın çalışma grubunu, özel yetenek tanısı alan Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri'nde özel yetenek tanısı almış öğrenciler; 1, 2 ve 3.sınıfta aday gösterilmelerinin ardından genel zihinsel yetenek, müzik ve görsel sanatlar alanlarında grup tarama uygulaması yapılmıştır. Yetenek alanlarına göre yapılan puanlamanın üstünde sonuç almış öğrenciler yapılan bireysel değerlendirmenin ardından Bilim ve Sanat Merkezleri'ne kabul edilmişlerdir.

2019 yılının Ekim ayında Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde ailelere yönelik eğitim yapmak için kurumun idarecisinden izin alınmıştır. İlk olarak ailelere yapılacak çalışmanın tarihi, yeri ve haftalık konu başlıklarını içere yazı gönderilmiş ve afiş hazırlanmıştır. Çalışmaya katılmak istediğini bildiren 33 ebeveyn araştırmacı tarafından aranmış ve çalışmanın koşulları ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Çalışmaya katılma konusunda istekli olan, her hafta çalışmaya aksatmadan katılma sözü veren ve her hafta verilen kitabı okuyacak olan 30 ebeveynden, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı çalışmanın öncesinde her iki gruba da öntest uygulamıştır.

Bu çalışmada, ebeveynlerden veri toplamak amacıyla Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği-Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler (Afat, 2013b) ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği (Kahraman ve vd. 2017) uygulanmıştır. Bu ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Ebeveyn farkındalıkları ölçeği-üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynler.

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocukları hakkındaki farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan ölçek Afat (2013b) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipi olarak geliştirilen ve 39 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyutu; stres - çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon - başarı ve sorumluluk - kendi kendini yönetmedir. Ölçekten alınan yüksek puan ebeveynin çocuğu hakkında farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için araştırmacı, özel yetenekli çocuğu olan 127 ebeveynle ulaşılmıştır. Örneklem grubunu 6 yaşında özel yetenekli çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur. 9 uzmanla birlikte önce 68 madde içeren ölçek faktör yükü 0.300'ün altında kalan maddelerin, testten çıkarılması ile ölçek toplam 39 maddeye indirilmiştir. 39 maddelik son halinde ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,660'dan 0,833'e yükselmiştir. Alt boyutların iç tutarlılığı incelendiğinde ise, birinci faktör çatışma ve stres $r = .853$, ikinci faktör mükemmeliyetçilik $r = .669$, üçüncü faktör motivasyon ve başarı $r = .708$ ve dördüncü faktör sorumluluk- kendi kendini yönetme $r = .518$ 'dir. Bu sonuçlara göre Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.3.2. Ana babalık uygulamaları ölçeği.

Bu ölçek, (Kahraman, vd., 2017) tarafından çocuklu ebeveynlerin ebeveynlik uygulamalarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Araştırmaya 6-13 yaş arası çocuğu olan 383'ü anne 129'u baba olmak üzere toplam 511 ebeveyn katılmıştır. Ölçeğin 6 alt boyutunu; pozitif problem çözme, negatif problem çözme, işlevsel aile, tutarsız , tepkisel ve etkileşime açık oluşturmaktadır. Ölçek ilk olarak 84 madde olarak oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu 32 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır ve alt boyutlarınıninkiler de .65 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin sadece genel güvenirliği değil, alt boyutlarının da güvenirlik değerleri yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Maddeler buldukları boyutlarla yüksek korelasyona sahiptir. Yüksek geçerliliği ve güvenirliği bu ölçeğin Türkiye'deki ebeveynlik uygulamalarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği gösterilmiştir.

3.6. Veri Analiz İşlemleri

Araştırma için kullanılan Ebeveyn Farkındalık Ölçeği ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'ndeki veriler kodlanmadan araştırmacı tarafından kontrol edilerek veri girişleri dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar ortamına

aktarılan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS – 25.0 versiyonuyla yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının grup içi karşılaştırmaları yani ön-test ve son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi kullanılmıştır. Gruplar arası öntest ve son test ölçümleri arasındaki farkı belirlemek amaçlı ile Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında gruplar arası ve grup içi farklılıkların daha belirgin bir şekilde ifade edilebilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

3.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılı ile,
2. Antalya Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrencisi olan ebeveynler ile,
3. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği-Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynler ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nin ölçtükleri niteliklerle,
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan bibliyoterapi temelli eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.

3.8. Sayıtlılar

1. Katılımcılar Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'ne doğru cevaplar vererek gerçek durumlarını yansıtmışlardır.
2. Çalışmaya katılan üyeler evreni temsil etmektedir.
3. Oturumlara grup üyeleri içtenlikle katılmıştır.
4. Ebeveynlerin bibliyoterapi temelli eğitim programına düzenli olarak katılacağı ve kitapları program öncesinde okuyarak derse gelecekleri varsayılmaktadır.

3.9. Bibliyoterapi temelli ebeveyn eğitim programı

3.9.1. Birinci oturum.

Süre:90 dakika

Amaçlar:

- Grubun tanışması ve kaynaşması.
- Grup içinde uyulması gereken kuralların belirlenmesi.
- Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi.

Kazanımlar:

- Grup üyeleri birbirleriyle tanışır.

- Grup kuralları tartışılır, grup üyeleri grupla ilgili sorumluluklarını fark eder.
- Katılımcılar iş birliği içinde grup çalışmasına katılır.
- Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri tartışılır ve ihtiyaçları ile ilgili bilgiler edinilir.

Materyal:

Laptop, projeksiyon, Form-1, renkli keçeli kalemler, renkli afiş kağıtları

Süreç:

1. Uygulayıcı katılımcılara kendini tanıtır. Katılımcıların da kendilerini kısa bir şekilde tanıtmalarını ister.
2. Katılımcılara programın bilgisi verilir ve eğitim programının içeriği ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılır.
3. Katılımcılara grubun kurallarının olması gerektiği anlatılır. Kurallar üzerinde konuşulur. Grubun tamamının kurallara uyması gerektiği hatırlatılıp ve grup sözleşmesi imzalatılır.
4. Katılımcılara kısa bir tanışma oyunu oynatılır. Katılımcılar halka oluşturur. Sırayla herkes önce ismini söyler ve daha sonra ismiyle birlikte bir hareket ve ritim yapar. Tüm katılımcılar bunu yaptıktan sonra sıra ilk başlayan katılımcıya gelince bu sefer herkese sağındaki adını, ritmi ve hareketiyle birlikte söyler.
5. Tanışma etkinliğinin ardından katılımcılara Form-1 “Neden Buradayım?” dağıtılır ve doldurmaları istenir. Formlar uygulayıcı tarafından toplanır.
6. Uygulayıcı katılımcıları dört gruba ayırır. Etkinlik – 1 yaptırılır. Her gruba renkli büyük fon kartonu ve renkli kalemler verilir. Grupta bulunan ebeveynlerin çocuklarının özelliklerini tartışarak bu etkinliği yapmaları istenir.
7. Özel yetenekli çocukların özellikleri ve bibliyoterapi ile ilgili hazırlanan slaytlar üzerinden paylaşımlarda bulunulur. Katılımcıların soruları cevaplanır.
8. Katılımcılara ödev verilir.

Ev Ödevi: “Karne Oyunu” kitabı (Clements, 2017)

3.9.2. İkinci oturum.

Süre: 90 dakika

Amaçlar:

- Karne Oyunu kitabı üzerinden stres, kaygı, korku kavramlarını tanımak, tartışmak

- Kaygı ve korku arasındaki farkı öğrenmek ve kaygı kontrolü hakkında fikir geliştirmek

- Kaygı kontrolü konusunda ebeveyn olarak neler yapılabileceğini tartışmak

Kazanımlar:

- Stres ve kaygının çocuklar üzerindeki etkisini fark eder.
- Kaygı kontrolünün önemini fark eder.
- Özel yetenekli bir çocuğunun ebeveyn olarak kaygının kontrolü ile ilgili neler yapılabileceğini tartışır.

Materyal:

Laptop, projeksiyon, Form – 2, 3, 4

Süreç:

1. Uygulayıcı grup kurallarının hatırlatır ve bir önceki oturumun kısa bir özeti yapılır.
2. “Karne Oyunu” ile ilgili hazırlanan tartışma soruları (Form-2) katılımcılar tarafından cevaplanır.
3. Tartışma sorularının üzerinden stres, korku, kaygı ve kaygı yönetimi konuşulur.
4. Katılımcılara Form – 3 dağıtılır ve cevaplamaları istenir. Cevaplar üzerinde tartışılır.
5. “Karne Oyunu” kitabı üzerinden zeka, özel yetenek ile ilgili kavramlar, özel yetenekli çocukların karakteristik özellikleri tartışılır.
6. “Kaygı Nedir?” sunumunun üzerinden kaygı ve korkunun farkı, kaygı kontrolü ile ilgili bilgi paylaşımında bulunulur.
7. Katılımcılara Form-4 dağıtılır ve cevaplamaları istenir. Cevaplar üzerinde kaygı kontrolü ile ilgili ebeveyn olarak yapılabilecekler tartışılır.
8. Yapılanlar kısaca özetlendikten sonra, diğer haftanın kitap ödevi verilir.

Ev Ödevi: “Kirpinin Zarafeti” kitabı (Barbery, 2014)

3.9.3. Üçüncü oturum.

Süre:90 dakika

Amaçlar:

•“Kirpinin Zarafeti” kitabı üzerinden mükemmeliyetçiliği derinlemesine konuşabilmek

- Özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ile ilgili detaylı tartışabilmek
- Ebeveynlerin, mükemmeliyetçilik ile ilgili neler yapabildiklerini düşünmek

Materyal:

Zar, şekerler, Form-5, 6

Kazanımlar:

- Mükemmeliyetçi tutumların neden olabileceği olayları fark eder.
- Özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçi tutumlarına karşı ebeveyn olarak neler yapabileceğini fark eder.

Süreç:

1. Grubun kuralları hatırlatılır.
2. Bir önceki hafta yapılanların özeti katılımcılara hatırlatılır. .
3. “Kontrol edemediklerim” adlı oyun oynatılır. Birinci bölümde bir kişi zarı atarak başlar. Çift sayı atarsa ortadan bir şeker alır ve diğerlerinin de görmesi için önüne koyar. Çift sayı atamazsa, zar bir sonraki kişiye geçer. Ortadaki hediyelerin hepsi bitene kadar grup üyeleri zar atar. Oyunun sonunda bazıları birden fazla hediye alırken, bazıları hiçbir şey almayabilir. Oyunun ikinci bölümünde zaman tutulur(5 dakika gibi). Bu sefer çift sayıda zar atınca, ortadan hediye almak yerine, gruptan istediği birinden hediye seçer. Zaman dolana kadar oyuna devam edilir. Oyunun sonunda bazıları diğerlerinden daha fazla hediye almış olabilir. Oyunun sonunda her grup üyesine bir şeker verilir.
4. Oyunun sonunda hayatımızda kontrol edemediğimiz şeylerle ilgili konuşulur. Kontrol edemediğimiz durumlarda duygularımızla nasıl baş edebildiğimiz tartışılır.
5. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form-5) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.
6. Carol Dweck’in “Not Yet” TEDx videosu izletilir.
7. Özel yetenekli çocuklar mükemmeliyetçilik ile ilgili hazırlanan sunum katılımcılarla paylaşılır.

8. Kirpinin Zarafeti kitabının üzerinden mükemmeliyetçi ilgili karakterler üzerine tartışılır.

9. Form-6 katılımcılara dağıtılır ve ailelerin yapabilecekleri üzerine konuşulur.

10. Katılımcıların varsa soruları cevaplandıktan sonra bir sonraki haftanın ödevi verilir.

Ev Ödevi:

“Bazen Olmaz” kitabı (Gürses Tatar, 2017)

3.9.4. Dördüncü oturum.

Süre:90 dakika

Amaçlar:

- “Bazen Olmaz?” kitabı üzerinden başarı ve motivasyon ile ilgili derinlemesine düşünüp tartışabilmek
- Özel yetenekli çocuklarda başarı, beklenmedik ve düşük başarısızlık kavramlarını açıklamak
- Ebeveynlerin, başarı ve motivasyon ile ilgili neler yapabildiklerini düşünmek.

Kazanımlar:

- Başarı ile ilişkili olan kavramlar üzerine farkındalık geliştirir.
- Özel yetenekli çocukların başarı ve motivasyonla ilgili tutumlarını kavrar.
- Ebeveyn olarak kendi başarı ve başarısızlık tutumlarını fark eder.

Materyal:

Bilgisayar, projeksiyon, form-8, etkinlik - “Benim Çocuğum” kağıdı

Süreç:

1. Grubun kuralları hatırlatılır.
2. Uygulayıcı tarafından bir önceki hafta işlenen konunun kısa bir özeti yapılır.
3. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form- 8) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.
4. Uygulayıcı tarafından, özel yetenekli çocuklarda başarı, beklenmedik ve düşük başarı ve motivasyon ile ilgili yapılan araştırmaların örnekleri verilir.

5. “Benim Çocuğum” adlı form ve renkli kalemler katılımcılara dağıtılarak bu formu doldurmaları istenir. Katılımcılardan elipsin içine çocuklarının yüzlerini istedikleri şekilde çizmeleri istenir. Elipsin dışına ise çocuklarında gördükleri tüm özellikleri bir simgeyle göstermeleri istenir. Simgeleri yerleştirirken çocuklarında görmek istedikleri özellikleri elipsin yakınına görmek istemediklerini uzağa yerleştirmeleri istenir. Katılımcıların çocuklarında hiç görmek istemedikleri özellikleri ise dikdörtgenin dışına çizmeleri istenir.

6. Katılımcıların varsa soruları cevaplandıktan sonra bir sonraki haftanın ödevi verilir.

Ev Ödevi:

“Yeteneksiz” kitabı (Korman, 2017)

3.9.5. Beşinci oturum.

Süre: 90 dakika

Amaçlar:

- “Yeteneksiz” kitabı üzerinden sorumluluk ile ilgili derinlemesine düşünüp tartışabilmek
- Çocuklarda sorumluluk duygusunun bilinci, özel yetenekli çocuklarda sorumluluğun gelişimi ile ilgili konuşmak

Kazanımlar:

- Sorumluluk gelişimini fark eder.
- Özel yetenekli bir çocuğa sahip ebeveynin sorumluluklarını fark eder.

Materyal:

- Form-10, “Yap – Yapma” formu, kalem.

Süreç:

1. Katılımcılara grubun kuralları hatırlatılır.
2. Bir önceki hafta yapılanların özeti aktarılır.
3. Her katılımcıya “Yap – Yapma” yazan kağıtları dağıtılır ve evde ebeveynlerinden en çok duydukları mutlaka yapmaları gerekenleri yap kısmına asla yapmamaları söylenenleri yapma kısmına yazmaları istenir. Her katılımcı kağıdı doldurduğunda, katılımcılar ayağa kaldırılıp sırtlarına bu kağıtlar yapıştırılır. Müzik eşliğinde gezmeleri ve diğer üyelerin sırtlarında gördükleri kendileri ile benzer olan

durumlara tik atmaları istenir. Çalışma tamamlandığında katılımcıların sırtlarından kağıtlar çıkartılır ve en çok tik alanlar üzerine konuşulur. Kendilerinin yazmayıp başkalarında gördükleri, en çok akıllarında kalan cümleler ile ilgili paylaşımda bulunulur.

4. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form-10) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.

5. Sorumluluk ile ilgili hazırlan slaytlar üzerinden sorumluluk gelişimi anlatılır.

6. Katılımcıların varsa soruları cevaplandıktan sonra bir sonraki haftanın ödevi verilir.

Ev Ödevi:

“Momo” kitabı (Ende, 2017)

3.9.6. Altıncı oturum.

Süre: 90 dakika

Amaçlar:

- “Momo” kitabı üzerinden olumlu – olumsuz problem çözme ile ilgili derinlemesine düşünüp tartışabilmek

- Problem çözme becerileri ve çatışma yönetimi hakkında değerlendirme yapabilmek

Materyal:

Bilgisayar.

Kazanımlar:

- Etkin dinleme, çatışa yönetimi ve problem çözme konularının ilişkisini düşünebilir.
- Özel yetenekli bir çocuğa sahip ebeveynin etkin dinleme becerisi hakkında detaylı bilgi sahibi olur.

Süreç:

1. Grubun kuralları hatırlatılır.
2. Bir önceki hafta yapılanların kısa bir tekrarı yapılır.
3. Momo kitabı ile ilgili katılımcıların düşünceleri alınır. Daha sonra sorular üzerinden kitap ile ilgili ayrıntılı tartışılır.

4. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form-11) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.

5. “Etkin Dinleme ve Çatışma Yönetimi” ile ilgili hazırlanan slaytlar üzerinden kitapla ilgili bağlantılar kurulur.

6. Katılımcıların çocukları ile ilgili çatışma anında neler yaptıkları ve neleri farklı yapabilecekleri konuşulur.

7. Bir sonraki haftanın ödevi verilir.

Ev Ödevi:

“Matilda” kitabı (Dahl, 2018)

3.9.6. Yedinci oturum.

Süre:90 dakika

Amaçlar:

• “Matilda” kitabı üzerinden **işlevsel ve tutarsız** ebeveyn tutumları ile ilgili derinlemesine düşünüp tartışabilmek

Materyal:

Bilgisayar, Dixit kartları

Kazanımlar:

İşlevsel ve tutarsız ebeveyn tutumlarını fark eder.

Süreç:

1. Grubun kuralları hatırlatılır.

2. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form-12) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.

3. Ebeveyn tutumları ile ilgili hazırlanan slaytlar üzerinden işlevsel ve tutarsız ebeveyn tutumları konuşulur.

4. Katılımcılardan Dixit oyun kartlarına bakarak kendi çocukluk yıllarını düşünmeleri ve bir kart seçmeleri istenir.

5. Seçilen kartlar üzerinden katılımcıların kendi çocukluk zamanları ve onların hatırladığı ebeveyn tutumları konuşulur. Kitapla bağlantılar kurularak bu ebeveyn tutumlarının etkileri tartışılır.

6. Bir sonraki haftanın ödevi verilir.

Ev Ödevi:

“Uçuk Kaçık Loretta” (Nöstlinger, 2018)

3.9.8. Sekizinci oturum.

Süre: 90 dakika

Amaçlar:

• “Uçuk Kaçık Loretta kitabı üzerinden tepkisel ve etkileşime açık ebeveyn tutumları ile ilgili derinlemesine düşünüp tartışabilmek

Materyal:

• Bilgisayar, Dixit kartları, küçük zarf ve kağıtlar

Kazanımlar:

• Tepkisel ve etkileşime açık ebeveyn tutumlarını fark eder.

Süreç:

1. Grubun son oturumu olduğu hatırlatılır.
2. Geçen hafta seçilen kartlar hatırlanarak oturuma başlanır.
3. Bu hafta ile ilgili hazırlanan sorular (Form-13) katılımcılara çalışmanın bir gün öncesindeki akşam gönderildiği için sorular ve cevaplar üzerinde tartışılmaya geçilir.

4. Kitapta yer alan ebeveynlerin, tutumları üzerinde etkileşime açık ve tepkisel ebeveyn tutumları ayrıntılı bir biçimde konuşulur.

5. Kapanış etkinliğine geçilir. Katılımcılara özel yetenekli çocuklarla ilgili çok şey bilen bir bilgenin gelip onlara altın bir öğüt verdiği söylenir. Bu öğütün onların ebeveynlik tutumlarında çok işe yarayacağı vurgulanır. Daha sonra her katılımcıya küçük bir zarf ve kağıt dağıtılır ve bu öğüdü yazmaları istenir. Katılımcılar kağıtları zarflara koyarak sepete atarlar. Her katılımcı kendisinin yazmadığı bir zarfı alır ve isterse grupta paylaşır. Bu zarf katılımcılarda bu çalışmanın bir hatırası olarak kalır.

6. Katılımcılara teşekkür ederek oturum sonlandırılır.

Bibliyoterapi temelli aile eğitim programı 19 Aralık 2019 Çarşamba günü başlamış, 8 oturum 20 Şubat 2019 tarihinde sona ermiştir. Oturumlar Antalya Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenler odasında, 17.30 - 19.25 saatleri arasında yapılmıştır.

3.10. İşlem

Bibliyoterapi temelli aile eğitim programı için seçilen kitaplarda Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği-Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynler ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nin alt başlıkları temel alınmıştır. Bu başlıklara göre oluşturulan haftalık plan aşağıdaki gibidir:

1. Haftanın konusu: Tanışma, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri
2. Haftanın konusu: Stres - "Kaygı Yönetimi"
3. Haftanın konusu: Mükemmeliyetçilik
4. Haftanın konusu: Motivasyon – Başarı
5. Haftanın konusu: Sorumluluk
6. Haftanın konusu: Olumlu - olumsuz problem çözme - "Çatışma Yönetimi"
7. Haftanın konusu: Ebeveyn Tutumları – İşlevsel ve tutarsız
8. Haftanın konusu: Ebeveyn Tutumları – Tepkisel ve etkileşime açık

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, bibliyoterapi temelli aile eğitiminin özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerde genel ebeveyn farkındalık düzeyleri ve ebeveynlik uygulamaları üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik olarak elde edilen bulgulara ve betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Mevcut çalışmada dağılımlar incelenmiştir. Çarpıklık, basıklık değerleri, histogramların ve verilerin normal dağıldığı ama örneklem 30'un altında olduğu için non parametrik testler tercih edilmiştir (Field, 2013). Bu sebeple araştırmada deney ve kontrol grupları 15'er kişiden oluştuğu için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

4.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği – ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nin Betimleyici İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında bibliyoterapi temelli aile eğitim programının özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerde genel ebeveyn farkındalık düzeyleri ve ebeveynlik uygulamaları düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Bu bağlamda sonuçlar ilk olarak grup içi daha sonra gruplar arası karşılaştırmalara dayalı olarak sırasıyla sunulmuştur.

Bu karşılaştırmalara geçmeden önce ise deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen ebeveyn farkındalık ve ebeveynlik uygulamaları puanları gözden geçirilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarına katılan özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin genel ebeveyn farkındalık düzeyleri puanları Tablo 5'de ve ebeveynlik uygulamaları puanlarına ilişkin öntest puanları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarına Katılan Özel yetenekli çocuğu olan Ebeveynlerin Ebeveyn Farkındalık Puanlarına İlişkin Öntest Puanları

<i>Ebeveyn Farkındalıkları</i>	<i>Ön test</i>	
	<i>Dene</i>	<i>Kont</i>

y rol

Tablo 5 (devam)

	y	rol
Geçerli kişi sayısı	15	15
Ortalama	142.1	141.8
Std sapma	3	6
En düşük değer	11.89	6.12
En yüksek değer	126	134
	173	152

Tablo 5 incelendiğinde ebeveyn farkındalık puanları bakımından deney grubunda yer alan bireylerin puan ortalamaları 142.13, standart sapması 11.89; kontrol grubunda yer alan bireylerin puan ortalamaları 142.86, standart sapması ise 6.12'dir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarına Katılan Özel yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Ana Babalık Uygulamaları Puanlarına İlişkin Öntest, ve Sontest Puanları

<i>Ana Babalık Uygulamaları</i>	Öntest	
	Deney	Kontr ol
Geçerli kişi sayısı	15	15
Ortalama	168.6	169.1
Std sapma	6	3
En düşük değer	11.87	9.36
En yüksek değer	141	157
	186	189

Tablo 6 incelendiğinde ebeveyn uygulamaları puanları bakımından deney grubunda yer alan bireylerin puan ortalamaları 168.66, standart sapması 11.87; kontrol grubunda yer alan bireylerin puan ortalamaları 169.13, standart sapması ise 9.36'dır.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği – ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının EFÖ-ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ - ÜZÇE'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	Ölçüm			
		Ön Test		Son Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Deney	15	142.13	11.89	152.46	8.52
Kontrol	15	141.86	6.12	139.73	7.15

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin EFÖ – ÜZÇE ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 142.13, standart sapması 11.89 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 152.46, standart sapmasının 8.52 olduğu; kontrol grubundaki bireylerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 141.86, standart sapması 6.12 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 139.73, standart sapmasının 7.15 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre deney grubunda yer alan bireylerin öntestten sonra sontest puanlarında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Diğer yandan kontrol grubunda yer alan bireylerin puanlarında önemli bir değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	Ölçüm
------	---	-------

		Ön Test		Son Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Deney	15	168.66	11.87	169.13	13.55
Kontrol	15	169.13	9.36	168.33	8.58

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği’nin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 168.66, standart sapması 11.87 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasının 169.13, standart sapmasının 13.55 olduğu; kontrol grubundaki bireylerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 169.13, standart sapması 9.36 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasının 168.33, standart sapmasının 8.58 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre öntest ve sontest puanlarında birbirine yakın bir seyir olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında gözle görülür bir farklılık olmadığı söylenebilir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ - ÜZÇE’den ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği’den Bibliyoterapi Programı Öncesinde Aldıkları Ortalama Puan Farkının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Grupların EFÖ-ÜZÇE’den ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği’den almış oldukları puanlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki bireylerin eğitim programı uygulanmadan önceki farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. İlişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 9 ve 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ – ÜZÇE’den aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	15	15.03	225.50	105.50	0.78
Kontrol	15	15.97	239.50		

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde EFÖ-ÜZÇE'den aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, deney ve kontrol grubu arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=105.5, p>.05$).

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği

G rup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	F
D eney	5	16.5	24	1	.
K ontrol	5	14.5	21	27.50	547

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan bireyler ile böyle bir programa katılmayanların ebeveynlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=127.5, p>.05$).

4.4. Gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Bu başlık altında çalışma kapsamında her bir test için gerçekleştirilen ölçümlerin gruplar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara ilişkin analiz edilen sontest karşılaştırmaları sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EFÖ-ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.

Deney öncesinde deney ve kontrol grupları arasındaki ön testlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırma için Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve bu teste ilişkin ölçeğin alt boyutlarını da içeren sonuçlar Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	W	p
Toplam farkındalık ön test	Deney	15	15,03	225,5	105.5	0.78
	Kontrol	15	15,97	239,5		
Stres-çatışma ön test	Deney	15	13,43	201,5	81.5	0.20
	Kontrol	15	17,57	263,5		
Mükemmeliyetçilik ön test	Deney	15	18,47	277	157	0.06
	Kontrol	15	12,53	188		
Motivasyon-başarı ön test	Deney	15	13,33	200	80	0.18
	Kontrol	15	17,67	265		
Kendi kendini yönetme-sorumluluk ön test	Deney	15	18,20	273	153	0.09
	Kontrol	15	12,80	192		

Tablo 11’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının, Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği toplam puanları açısından ve alt boyutları olan stres-çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	W	p
Toplam ebeveynlik uygulamaları	Deney	15	16,50	247,5	127.5	.547
	Kontrol	15	14,50	217,5		
Olumlu problem çözme	Deney	15	16,10	241,5	121.5	.723
	Kontrol	15	14,90	223,5		
Olumsuz problem çözme	Deney	15	16,90	253,5	133.5	.390
	Kontrol	15	14,10	211,5		
İşlevsel	Deney	15	15,40	231	111	.967
	Kontrol	15	15,60	234		
Tablo 12 (devam)						
Tepkisel	Deney	14	14,93	209	104	.982
	Kontrol	15	15,07	226		
Tutarsız	Deney	15	14,77	221,5	101.5	.657
	Kontrol	15	16,23	243,5		
Etkileşime açık	Deney	15	12,67	190	70	.079
	Kontrol	15	18,33	275		

Tablo 12'de görüldüğü gibi Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda ve alt boyutları olan; olumlu problem çözme, olumsuz problem çözme, işlevsel, tepkisel, tutarsız ve etkileşime açık anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının Ebeveyn Farkındalıkları ve Ana Babalık Uygulamaları bakımından deneysel işleme başlamadan önce birbirine denk olduğu da görülmektedir.

4.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular. Deney ve kontrol grupları arasındaki sontestlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırma için Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13 ve Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Ebeveyn Farkındalık Düzeylerinin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	W	p
Toplam ebeveyn farkındalık son test	Deney	15	152.4	21,20	318	198	.001
	Kontrol	15	139.7	9,80	147		
Stres-çatışma son test	Deney	15	59.4	17,73	266	146	.170
	Kontrol	15	56.6	13,27	199		

Tablo 13 (devam)

Mükemmeliyetçilik son test	Deney	15	26.1	21,33	320	200	.001
	Kontrol	15	20.8	9,67	145		
Motivasyon-başarı son test	Deney	15	37.6	17,00	255	135	.357
	Kontrol	15	37	14,00	210		
Kendi kendini yönetme-sorumluluk son test	Deney	15	29.3	21,40	321	201	.001
	Kontrol	15	25.2	9,60	144		

Tablo 13’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının genel ebeveyn farkındalık düzeyleri sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit

edilmiştir ($p=.001$). Büyük düzeyde etkiye sahip olan bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki bireylerin genel ebeveyn farkındalık düzeyleri kontrol grubunda bulunan bireylerden daha yüksektir.

Ebeveyn farkındalıkları alt boyutlarından olan stres-çatışmada da deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p=.17$). Mükemmeliyetçilik alt boyutunda deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=.001$). Bu farkın etkisini büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda mükemmeliyetçilik düzeyleri son test puanları kontrol grubu son test puanlarından daha yüksektir. Diğer alt boyutlardan olan motivasyon-başarıda da deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p=.37$). Son olarak kendi kendini yönetme-sorumluluk alt boyutunda ise deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=.001$) Bu farkın etkisini büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda kendi kendini yönetme-sorumluluk düzeyleri son test puanları kontrol grubu son test puanlarından daha yüksektir.

Ana-Babalık Uygulamaları Ölçeği'nden alınan puanlarda da ve alt boyutları olan olumlu problem çözme, olumsuz problem çözme, işlevsel aile, tepkisel, tutarsız ve etkileşime açığa ilişkin Mann-Whitney U Testine ilişkin bulgular Tablo 14'de sunulmuştur

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Babalık Uygulamaları Düzeyleri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	W	p
Ana - babalık uygulamaları	Deney	15	16,77	251,50	131.500	0.441
	Kontrol	15	14,23	213,50		
Olumlu problem çözme	Deney	15	17,03	255,50	135.500	0.350
	Kontrol	15	13,97	209,50		
Olumsuz problem çözme	Deney	15	17,60	264,00	144.000	0.195
	Kontrol	15	13,40	201,00		

İşlevsel	Deney	14	13,32	186,50	81.500	0.312
	Kontrol	15	16,57	248,50		
Tepkisel	Deney	15	15,80	237,00	117.000	0.866
	Kontrol	15	15,20	228,00		
Tutarsız	Deney	15	14,90	223,50	103.500	0.719
	Kontrol	15	16,10	241,50		
Etkileşime açık	Deney	15	13,60	204,00	84.000	0.241
	Kontrol	15	17,40	261,00		

Tablo 14’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ana babalık uygulamaları ve alt boyutları olan olumlu problem çözme, olumsuz problem çözme, işlevsel aile, tepkisel, tutarsız ve etkileşime açık düzeyleri son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

4.5. Gruplar İçi Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarının her birinin kendi içlerinde EFÖ – ÜZÇE ve Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği aracılığıyla aldıkları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin gerçekleştirilen grup içi karşılaştırmalar sırasıyla sunulmuştur.

4.5.1. Deney ve kontrol grubunun EFÖ – ÜZÇE alt boyutlardan aldıkları öntest-sontest puanlarına göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular. Deney ve kontrol grubunun EFÖ - ÜZÇE alt boyutlardan aldıkları öntest-sontest puanlarına göre genel ebeveyn farkındalık düzeyleri ve alt boyutları olan stres-çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk ön test ve sontest analizleri için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Değişkenlere ilişkin ortalamalar standart sapmalar ve Wilcoxon Testi sonuçları ve bunlara ilişkin etki büyüklükleri Tablo 15 ve Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 15

Deney Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

EFÖ-ÜZÇE ve alt boyutları	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Toplam ebeveyn farkındalık ön test	Negatif sıralar	2	3,25	6,50	-3,040	.002
Toplam ebeveyn farkındalık son test	Pozitif sıralar	13	8,73	113,50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				
Stres-çatışma ön test	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	-2,955	.003
Stres-çatışma son test	Pozitif sıralar	11	6,95	76,50		
	Eşit	3				
	Toplam	15				
Mükemmeliyetçilik ön test	Negatif sıralar	1	2,50	2,50	-3,027	.002
Mükemmeliyetçilik son test	Pozitif sıralar	12	7,38	88,50		

Tablo 15 (devam)

	Eşit	2					
	Toplam	15					
Motivasyon-başarı ön test	Negatif	1	1,50	1,50	-2,666	.008	
Motivasyon-başarı son test	sıralar						
	Pozitif sıralar	9	5,94	53,50			
	Eşit	5					
	Toplam	15					
Kendi kendini yönetme- sorumluluk ön test	Negatif	3	9,50	28,50	-1,515	.130	
	sıralar						
Kendi kendini yönetme- sorumluluk son test	Pozitif sıralar	11	6,95	76,50			
	Eşit	1					
	Toplam	15					

Tablo 15’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun toplam ebeveyn farkındalık düzeylerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=.002$). Bu farkın büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda toplam ebeveyn farkındalık düzeyleri son test puanları, ön test puanlarından daha yüksektir. Ebeveyn farkındalıkları alt boyutlarından olan stres-çatışma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=.003$). Mükemmeliyetçilik alt boyutunda da öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=.002$). Diğer alt boyutlardan olan motivasyon-başarıda da benzer şekilde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=.008$). Diğer yandan kendi kendini yönetme-sorumluluk alt boyutunda ise öntest ve sontest arasından herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p=.13$).

Tablo 16

Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ebeveyn farkındalık ölçeği ve alt boyutları	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
---	---------	---	-----------------	--------------	---	---

Tablo 16 (devam)

Ebeveyn farkındalık ön test	Negatif sıralar	9	7,72	69,50	-1,687	0,092
Ebeveyn farkındalık son test	Pozitif sıralar	4	5,38	21,50		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Stres-çatışma ön test	Negatif sıralar	6	7,42	44,50	-1,042	0,298
Stres-çatışma son test	Pozitif sıralar	5	4,30	21,50		
	Eşit	4				
	Toplam	15				
Mükemmeliyetçilik ön test	Negatif sıralar	7	5,57	39,00	-1,994	0,051
Mükemmeliyetçilik son test	Pozitif sıralar	2	3,00	6,00		
	Eşit	6				
	Toplam	15				
Motivasyon-başarı ön test	Negatif sıralar	7	4,79	33,50	-1,317	0,188
Motivasyon-başarı son test	Pozitif sıralar	2	5,75	11,50		
	Eşit	6				
	Toplam	15				
Kendi kendini yönetme-sorumluluk ön test	Negatif sıralar	6	4,17	25,00	-1,027	0,305
	Pozitif sıralar	2	5,50	11,00		
Kendi kendini yönetme-sorumluluk son test	Eşit	7				
	Toplam	15				

Tablo 16’da görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun genel ebeveyn farkındalık düzeyleri ve alt boyutları olan stres-çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon-başarı, kendi kendini yönetme-sorumluluk öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.5.2. Deney ve kontrol grubunun Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği alt boyutlardan aldıkları öntest-sontest puanlarına göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular. Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarının her birinin kendi içlerinde ilişkilerde Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği aracılığıyla aldıkları ebeveyn uygulamaları puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analizlere yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin ebeveyn uygulamaları için gerçekleştirilen grup içi karşılaştırmalar sırasıyla sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda deney grubu öntest ve sonteste ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney Grubunun Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği ve alt boyutları	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ana Babalık Uygulamaları sontest – öntest	Negatif sıralar	5	7,10	35,50	-1,070	0,284
	Pozitif sıralar	9	7,72	69,50		
	Eşit	1				
	Toplam	15				
Olumlu problem çözme sontest – öntest	Negatif sıralar	4	8,38	33,50	-,844	0,399
	Pozitif sıralar	9	6,39	57,50		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Olumsuz problem çözme sontest – öntest	Negatif sıralar	3	4,17	12,50	-,779	0,436
	Pozitif sıralar	5	4,70	23,50		
	Eşit	7				
	Toplam	15				

Tablo 17 (devam)

İşlevsel aile sontest – öntest	Negatif sıralar	8	5,50	44,00	-1,723	0,085
	Pozitif sıralar	2	5,50	11,00		
	Eşit	4 ^a				
	Toplam	14				
Tepkisel sontest – öntest	Negatif sıralar	4	5,50	22,00	-,059	0,953
	Pozitif sıralar	5	4,60	23,00		
	Eşit	5				
	Toplam	14				
Tutarsız sontest – öntest	Negatif sıralar	4	4,88	19,50	-,216	0,829
	Pozitif sıralar	4	4,13	16,50		
	Eşit	7				
	Toplam	15				
Etkileşime açık sontest – öntest	Negatif sıralar	3	6,50	19,50	-1,588	0,112
	Pozitif sıralar	9	6,50	58,50		
	Eşit	3				
	Toplam	15				

Tablo 17’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun ebeveyn uygulamaları ve alt boyutları olan olumlu problem çözme, olumsuz problem çözme, işlevsel aile, tepkisel, tutarsız ve etkileşime açık düzeylerinin öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Grubunun Ebeveyn Farkındalık Düzeyleri ve Alt Boyutları Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği ve alt boyutları	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ana Babalık Uygulamaları	Negatif sıralar	9	7,00	63,00	-1,246	0,213
sontest – öntest	Pozitif sıralar	4	7,00	28,00		
	Eşit	2				
	Toplam	15				
Olumlu problem çözme	Negatif sıralar	5	7,00	35,00	-1,501	0,133
sontest – öntest	Pozitif sıralar	4	2,50	10,00		
	Eşit	6				
	Toplam	15				
Olumsuz problem çözme	Negatif sıralar	5	3,50	17,50	-1,633	0,102
sontest – öntest	Pozitif sıralar	1	3,50	3,50		
	Eşit	9				
	Toplam	15				
İşlevsel aile sontest – öntest	Negatif sıralar	2	4,50	9,00	-,333	0,739
	Pozitif sıralar	4	3,00	12,00		
	Eşit	9				
	Toplam	15				
Tepkisel sontest – öntest	Negatif sıralar	2	3,50	7,00	-1,265	0,206
	Pozitif sıralar	5	4,20	21,00		
	Eşit	8				
	Toplam	15				
Tutarsız sontest – öntest	Negatif sıralar	2	2,00	4,00	-,577	0,564
	Pozitif sıralar	1	2,00	2,00		
	Eşit	12				

Tablo 18 (devam)

	Toplam	15				
Etkileşime açık sontest – öntest	Negatif sıralar	5	4,20	21,00	-1,265	0,206
	Pozitif sıralar	2	3,50	7,00		
	Eşit	8				
	Toplam	15				

Tablo 18’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun ebeveyn uygulamaları ve alt boyutları olan olumlu problem çözme, olumsuz problem çözme, işlevsel aile, tepkisel, tutarsız ve etkileşime açık düzeyleri ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.



Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada, bibliyoterapi yönteminin özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi incelenmiştir. Özel yetenekli çocuğu olan 15'i deney, 15'i kontrol grubu olan toplam 30 ebeveyn üzerinde yapılan çalışmaya göre bibliyoterapi temelli eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarını arttırdığı kanıtlanmıştır. Ebeveynlik uygulamalarında ise değişim gözlenmemiştir. Araştırmanın bulgularına göre tartışma bölümü, 2 bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerinin eğitimi ve ikinci bölümde bibliyoterapi uygulanan ve uygulanmayan özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına dair bulgular tartışılmıştır.

5.1. Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile ilgili araştırma literatüründe çeşitli eksikler vardır. Bunların ilki özel yetenekli çocuklar, duygusal ve davranışsal sorunlara karşı savunmasız olabilmektedirler. Bu savunmasızlığa etki eden faktörlerin neler olabildiği ile ilgili çok az kanıt vardır. İkincisi özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları zorluklar tam olarak anlaşılammış ve tanımlanamamıştır. Diğerleri ise ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına yardımcı olabilecek ampirik olarak kanıtlanmış ebeveynlik müdahalelerinin olmayışdır (Morawska ve Sanders, 2009).

Okulöncesi dönemden başlayarak ailelerin eğitiminin önemli olduğu son yıllarda yapılan farklı çalışmalarla da desteklenmektedir (Şahin ve Kalburan, 2009). Özel yetenekli ebeveynlerin ise çocuklarını anlama, onları destekleme konusunda farklı talepleri olabilmektedir. Bu aileler çocukları ile ilgili güncel araştırmaları öğrenmek istegindedirler ve bu ilgilerini açık bir biçimde ortaya koymaktadırlar (Eris, Seyfi ve Hanoz, 2009). Yurtdışında yapılan pek çok çalışma ebeveynlerin özellikle özel yetenekli çocuklarının özellikleri, gelişimleri, onların ihtiyaçlarını anlama konusunda aynı zamanda çocuğa sınır koyma, motivasyonlarını artırma, akademik başarısını destekleme gibi konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını desteklemektedir (Kahraman, 2016). Özel yetenekli çocukların akademik gelişimlerinde aile desteğinin önemi vurgulayan çalışmalar literatürde mevcuttur.

Aile ortamının ise özel yetenekli çocukların sadece sosyal etkileşimlerini olumlu anlamda desteklemesinin yanı sıra sosyal yetkinliklerde öne çıkan özsaygı, öz yeterlilik, stres kontrolü gibi alanlarda da etkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir. (Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Eris vd. (2009) belirttiği gibi aileler özel yetenekli çocukların sosyal – duygusal gelişimleri ve olası riskler ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilecekleri programlara ihtiyaç duymaktadırlar.

Ülkemizde Kurtulmuş (2010), özel yetenekli çocuğu olan ailelerle yüz yüze görüşerek ve web sayfası üzerinden bilgisayar desteği temelli aile eğitim çalışmasında deney grubundaki ebeveynlerin ve çocukların aile ilişkilerini algılama ve çocukların mükemmeliyetçilik özellikleri üzerine olumlu etkileri olduğunu desteklemiştir.

Karakuş (2010) özel yetenekli anne ve babaların karşılaştıkları güçlükleri belirleyebilmek için çocukları Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden velilere ulaşmış ve özel yetenekli bir çocuğa sahip olmanın güçlüklerini, beklentilerini ve çözüm önerilerinin açık uçlu sorularla araştırmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli çocuğu olan anne babaların çocuklarının soruları, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, örgün eğitimleri, eğitsel çalışma alışkanlıkları gibi konularda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır.

Afat (2013b) özel yetenekli ailelerin farkındalıklarını arttırmak için geliştirdiği 10 haftalık aile eğitim programında özel yetenekli çocuğu 1.sınıfa devam eden ailelerle çalışmıştır. Ailelere uygulanan psikoeğitim programının temelini insancıl, bilişsel ve davranışçı kuramlar oluşturmuştur. Araştırma sonunda özel yetenekli çocukları olan ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarında olumlu değişikliğe sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Leana-Taşcılar, Özyaprak ve Yılmaz (2014) 6 ile 8 yaş arası özel yetenekli çocuğu olan 154 ebeveynle gerçekleştirdikleri 8 oturumdan oluşan uzaktan eğitimle özel yetenekli çocuklarıyla ilgili ebeveynlerin farkındalıklarının arttığını tespit etmişlerdir.

Saranlı ve Metin (2014), özel yetenekli 3., 4. ve 5.sınıf öğrencileri ve aileleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında “SENG Özel Yetenekliler Aile Eğitimi Programının (Social Emotional Needs of Gifted Children) etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ailelerin özel yetenekli çocuklarının sosyal- duygusal ve

ruhsal uyumuna ilişkin algılarının olumlu anlamda değişim gösterdiği, fakat ailelerinden aldıklarını düşündükleri sosyal destek açısından çocuklarının düşüncelerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Oğurlu, Yalın ve Birben (2015) özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ailelerin tutumlarını inceledikleri araştırmalarında çocukların mükemmeliyetçilik özellikleri ile aile tutumları arasında bir ilişkiye rastlanmadığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonucu ise özel yetenekli çocukların ailelerinin daha çok demokratik tutum sergiledikleri bu nedenle de bu ailelerde yüksek düzeyde uyum olduğu, aile bireylerinin açık iletişime önem verdikleri, birbirlerini destekledikleri yönündedir.

Kahraman (2016) özel yetenekli çocukların aileleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında ailelere altı haftalık psiko-eğitim programı uygulamıştır. Araştırmasının sonucunda özel yetenekli çocuğu olan ailelerin çocuğuyla iletişimlerinde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını anlamaları, onların ve ebeveyn olarak kendilerinin ihtiyaçlarını farkında olmalarını, olumlu iletişim için gerekli olan tutum ve davranışları öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

Oğurlu (2016) özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik aile eğitim programında ailelerin anne babalık becerilerine ilişkin öz yeterlilik düzeyi ve özel yetenekli çocuklarla ilgili farkındalık düzeyine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, özel yetenekli çocuğu 2.sınıfa devam eden 43 aile ile 8 oturumluk aile eğitiminin ardından, ailelerin anne babalık becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarında olumlu anlamda artış görülmüştür.

Yapılan bu çalışmaların da desteklediği gibi özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin farklı eğitimlere ihtiyaçları vardır. Tüm bu çalışmaların ortaya koyduğu gibi eğitimler ailelerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının artmasını sağlamış, iletişimlerini kuvvetlendirmiş, aile tutumları konusunda yol gösterici olmuştur.

5.2. Sonuçlar

Bibliyoterapi ailede yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için kullanılabilir. Ayrıca aile terapisi, oyun, bilişsel ve davranışçı terapiye kolaylıkla uyarlanabilir

(Phehrsson,2006; akt. Özen ve Köksalan, 2019). McCulliss ve Chamberlain (2013) bibliyoterapi ile ilgili yapılan çalışmaları derledikleri araştırmalarında bibliyoterapinin aile ile ilgili konuları içeren araştırmalarda boşanma, ailenin zihinsel rahatsızlıkları, ebeveyn yeterliliği gibi konular üzerinde odaklanıldığını tespit etmişlerdir. Bibliyoterapinin ailelere uygulandığı çalışmalardan biri olan ebeveyn yeterliliğini arttırmada bibliyoterapinin etkisini incelemek isteyen araştırmacılar, Almanya’da okul öncesi dönemde olan aileler için “Triple P-Positive Parenting Program” (Sanders, Markie-Dadds ve Turner, 2003) adını verdikleri kendi kendine yardım kitapçıkları hazırlamışlar ve terapist destekli kısa ve uzun vadede etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan anneler kontrol grubundakilere göre davranış problemlerinin kontrol edilmesindeki becerilerinin arttığı ve işlevsiz ebeveynlik uygulamalarında kısa ve uzun vadede önemli düşüşler yaşadıkları bildirilmiştir. Çalışmaya katılan babalar da ise marjinal değişiklikler tespit edilmiştir (Hahlweg, vd., 2008)

Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde bibliyoterapi yönteminin kullanımı ile ilgili hem dünyada hem de ülkemizde çalışmalar yapılmıştır (McCulliss ve Chamberlain, 2013; akt. İlter, 2015). Özel yetenekli çocuğu olan ailelerde bibliyoterapi kullanımı ile ilgili bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. MEB’in Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017 raporunda özel yetenekli çocuğu olan aileler ile ilgili rehberlik programlarının olmamasını bu alanla ilgili zayıf bir yan olarak tespit edilse de ailelerin çocukları ile ilgili tanılamaya ve eğitimlerinin geliştirilmesi ile ilgili istekli olmalarını da fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Özel yetenekli çocuğu olan aileler hem çocuklarının eğitimi hem de onları daha iyi yönlendirebilmek adına kendilerinin de eğitimine önem vermektedirler.

Özel yetenekli çocuklar ve aileleri hakkında bilgi sahibi olan aile danışmanları potansiyel sorunlara çözüm bulmada aileye kolaylık sağlamaktadırlar. Özellikle tanılamamanın ardından aileler çok farklı bilgiye maruz kalıp kendi rolleri ile ilgili bile endişe yaşayabilmektedirler (Afat, 2013b). Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin yaşayabilecekleri yalnızlık ve umutsuzluk hissini ortadan kaldırabilmek için özel yetenek alanın uzmanları ile biraraya gelmelidirler (Leana-Taşçılar, Ozyaprak ve Yılmaz, 2016). Özel yetenekli ailelerin kendilerine özgü olan sorunları için gerekli

olan desteği verebilecek aile danışmanlarının çoğu özel yeteneklilik alanı ile ilgili bilgiye sahip değildir (Fornia ve Frame, 2001).

Bu alışmada Ebeveyn Farkındalıkları leği – zel Yetenekli ocuğu Olan Ebeveynler'in (EF-ZE) yanı sıra ebeveynlik uygulamalarındaki değişimi anlayabilmek adına Ana Babalık Uygulamaları leği kullanılmıştır. Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarında olumlu değişim için bibliyoterapi temelli aile eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, bibliyoterapi temelli aile eğitim programı uygulanan özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalık düzeyleri bibliyoterapi uygulanmayan özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlere göre yüksek çıkmıştır. Ebeveynlik uygulamalarında ise olumlu bir değişim gözlenmemiştir. Çalışmamız sonuçlarına göre bibliyoterapi temelli aile eğitim programı özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının arttığını ortaya koymuştur.

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının artması ve ebeveynlik uygulamalarında olumlu değişim için bibliyoterapi temelli aile eğitim programı hazırlanmıştır. Bibliyoterapi yöntemi için çalışma öncesinde ciddi bir hazırlık yapmak gerekmektedir. Bu nedenle 8 haftalık bibliyoterapi temelli aile eğitimi öncesinde belirlenen alt başlıklara en uygun kitapların seçilmesine gayret edilmiştir. Kitaplarla ilgili yapılacak tartışmaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için her hafta için tartışma soruları hazırlanmıştır. Konuyla ilgili ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve okunan karakterle ilgili özdeşleşmelerini kolaylaştıracak etkinlikler de çalışma öncesinde hazırlanmıştır. Her oturumda mutlaka bir hafta önce işlenen konunun kısa bir zeti yapılmıştır. Kitaplar ve karakterler arasında bağlantılara değinilmiştir.

Bu araştırmada bibliyoterapi temelli aile eğitim programının özel yetenekli çocuğu olan ebeveynler için ebeveyn farkındalıkları ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalıklarını arttırdığını kanıtlamıştır. Öte yandan ebeveynlik uygulamalarında olumlu bir değişim yaratmamıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında ebeveyn farkındalıklarında son test puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında bibliyoterapi temelli aile eğitim programının katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, ebeveynlerin EFÖ - ÜZÇE alt ölçeklerinde aldıkları son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiştir. Buna göre bibliyoterapi temelli aile eğitimi sonunda, programa katılan ebeveynler ile bu tür programa katılmayanların EFÖ – ÜZÇE'nin genel ebeveyn farkındalıkları düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. EFÖ- ÜZÇE'nin alt boyutları olan mükemmeliyetçilik ve kendi kendini yönetme – sorumluluk alt boyutunda ise anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grup içi kıyaslamalara baktığımızda, Wilcoxon Sıralı Mertebeler testine göre ise stres – çatışma, mükemmeliyetçilik ve motivasyon – başarıda anlamlı derecede farklılık olmuştur.

Son oturumun ardından katılımcılara çevrimiçi olarak uygulanan değerlendirme anketinde cevaplar bu farkın etkisini ortaya koymaktadır:

“Bu çalışmadan önce –öğretmenlerden gelen yorumlardan dolayı- “Kızımın sorunları var ve biz mi göremiyoruz?” diye düşünüyorduk. Bu kitaplar ve karakterleri okudukça kızımdaki özelliklerin aslında onların karakteristik özellikleri olduğunu fark ettim. Ben bu konuda rahatlayıp tavırlarımı değiştirdikçe kızımın tutumlarında da farklılıklar oldu. Özellikle arkadaşlık ilişkileri konusunda artık onu daha farklı şekilde yönlendirebiliyorum. Aile ilişkimize bu eğitimin epey katkısı oldu.”

“Ebeveyn olarak programa katılmak istememdeki amaç farkındalığının artması ve kendimi geliştirmektir. Kitaplar özenle seçilmişti, kitapları okumaktan daha sonra ise yorumlayıp tartışmaktan çok keyif aldım. Eğitime katılan diğer arkadaşların tecrübelerini paylaşmaları da çok faydalıydı.”

“Beklentimin çok üstünde bir eğitim oldu. Çok keyifli ve samimi bir ortamda, tek olmadığımı hissettiren ve kafamda çözemediğim pek çok şeye yanıt bulabildiğim bir programdı.”

“Bir kitap okuyup farklı yaş gruplarındaki çocukların ebeveynleri ile ileride nasıl bir değişim olacağını görerek ve nasıl davranmam gerektiğini öğrenerek kitap okumaya farklı bir anlam katan bir eğitimdi. Kafamdaki oğluma nasıl davranacağım,

sorunlarıyla nasıl baş edebileceğim hakkındaki sorulara cevaplar ve farklı çözüm önerileri buldum.”

“Aslında bu eğitimin büyük bir çoğunluğu daha önce duyduklarımızla aynı gibi görünse de kitaplar üzerinde konuşup tartışmak, yalnız olmadığımı hissetmek, paylaşmak anne olarak bana çok büyük bir rahatlama verdi. Eğitim sırasında kendimi çok rahat hissettim, yeni öğrendiğim bilgileri de uygulamaya çalıştım.”

“Çocuklarımın öfke kontrolüyle ilgili sorunla yaşıyordum. Eğitimde tutumlarımda nasıl değişiklikler yapmam gerektiğini fark ettim.”

“Her hafta yeni kitap ve konu sunulmuş olması ve çeşitli oyunlar oynanması bizleri daha etkin bir katılımcı yaptı. Farklı sosyolojik yapıdaki ailelerle olmayı ve onları dinlemeyi sevdim.”

Seçilen kitaplarda özel yetenekli çocukların olması ailelerin ilgisini daha da arttırmıştır. Kitaplar ve konulara göre hazırlanan tartışma sorularını ilk iki haftanın ardından katılımcıların isteği üzerine - tartışmaya daha fazla vakit kalması kalabilmesi için - evde doldurmayı tercih etmişlerdir. Grubun kaynaşması için bazı haftalar seçilen etkinlikler katılımcılar tarafından çok beğenilmiştir. Etkinliklerin veya o haftanın konusuna göre seçilen oyunlar grup üyelerinin birbirini tanmasına fırsat vermiş ve katılımları daha etkin bir hale getirmiştir.

Katılımcıların bu eğitimde en beğendiği yanlar; daha çok kitap okumaya fırsat bulmak, ortamın samimiyeti, interaktif olması, kitaplar üzerinde konuşmak, farklı ailelerle bir arada olmak, eğitmenin tarzı olarak belirtilmiştir. Eğitimin zor yanları ise; yoğun iş temposu içinde kitap okumayı yetiştirmek, devamsızlık yapmamak, farklı yaş gruplarında çocukların ailelerin olması gibi etkenler yer almıştır.

Araştırmanın diğer bulgularına baktığımızda ise Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği sonuçlarının anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bibliyoterapi temelli aile eğitim programı için seçilen kitaplar ve sonrasında yapılan tartışmaların bilişsel düzeyde olduğu ve ebeveynlik uygulamaları kısmında analiz boyutuna yansımadağı bulunmuştur. Ebeveynlik uygulamalarına etki etmek kolay değildir. Pek çok ebeveyn kendi tutumunu demokratik tutum olarak idealize etse de ebeveynlik uygulamalarına bu tutumu yansıtması kolay olmamaktadır. Ebeveynlik uygulamalarında fark yaratmak için bu çalışmanın yanı sıra bireysel görüşme ve

süpervizyon desteği de gerekebilir. Ebeveynlik uygulamaları uzun süren bir değişimi de barındırmaktadır.

Bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan ebeveynler ile böyle bir programa katılmayanların genel ebeveyn farkındalıkları ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik uygulamalarında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Ülkemizde ve dünyada yapılan benzer çalışmalara göre özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan aile eğitim programlarının ebeveynlik yaklaşımları, özel yetenekli çocukların gelişim dönem ve özellikleri, çocuklarla iletişim gibi ihtiyaç duyulan benzer konularda ebeveynlerin birbirleriyle bilgi paylaşması, deneyimlerini aktarmaları ebeveynleri geliştirmektedir (Kahraman, 2016). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bu çalışmanın ileride yapılacak benzer çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.3 Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma bibliyoterapi temelli aile eğitim programının özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin farkındalıklarının arttığını ortaya koymuştur. Özel yetenekli çocukların ebeveynleri bu alanla ilgili araştırma, kitap veya seminer gibi çalışmalara oldukça ilgilidir. Ebeveynler seminer gibi çalışmaların yerine etkin olarak katılabilecekleri, sorularını sorup diğer anne babaların yaptıklarını, onların çözümleri, önerilerini dinleyebilecekleri eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Ebeveynler özel yetenekli çocuğuyla ilgili onlara özgü özelliklerini, sorunlarını konuşabilecekleri ortamların sayısı ise son derece sınırlıdır. Bu nedenle özel yetenekli çocukların ailelerine özel çalışmaların sayısı kesinlikle artmalıdır.

Bu araştırmanın örneklem grubu sınırlıdır. Bu nedenle daha sonra yapılacak araştırmalarla çalışma genelleştirilebilir. Benzer çalışma belli yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerine özel bibliyoterapi çalışmaları ayrıca yapılabilir. Ergenlerin veya ilkokula devam eden çocukların kendilerine has sosyal, duygusal veya akademik sorunları olabilmektedir. Bu çalışmaya katılan ebeveynlerden bazıları geniş yaş aralığının olmasını bir avantaj olarak görürken bazı ebeveynler ise benzer yaş aralığını tercih etmişlerdir.

Özellikle özel yetenekli ergenlerin ebeveynlerine, bu yaş döneminin sıkıntılarına özel seçilecek kitaplarla, filmlerle özel yetenekli çocuklarının

tutumlarını daha iyi anlamaları kolaylaştırabilir ve diğer ebeveynlerin çözümlerini duymak çocuklarıyla iletişimlerinde farklı stratejiler öğrenmek ebeveynlere iyi gelebilir. Bu çalışmanın ardından özellikle ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynler bu döneme dair kitap önerileri istemişlerdir. Bundan sonraki çalışmalar ergenlik döneminde olan özel yeteneklilerin ebeveynlerine dair olabilir. Bir diğer öneri ise bibliyoterapi uygulamasının hem ergenler hem de onların aileleri üzerinde yapılacak eş zamanlı bir çalışmayla sınanabilir.

Ebeveynlik uygulamalarında değişim sağlanabilmesi için bibliyoterapinin yanı sıra ailelerle yaşanan olayların üzerine ayrıntılı görüşmeler yapılabilmesi, süpervizyon desteğinin verilmesi veya küçük gruplarla ebeveynlik uygulamalarında farklılıkların üzerine çalışması etki edebilir. Ebeveynin kendi öz değerlendirmesinin yanı sıra çocuğunun da ebeveynin tutumunu değerlendirmesi ve uygulamalar üzerinde çalışılması ebeveynlik uygulamalarına etki edebilir.

Özel yetenekli çocukların okullarında ise onların özelliklerini bilen, sosyal duygusal anlamda çocukları destekleyebilecek öğretmenlerin sayısı azdır. Bu çalışmaya katılan aileler okullardaki öğretmenlerin de özel yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu sık sık vurgulamışlardır. Ülkemizde merkezi sınavlara hazırlık sürecinde, okulların ve devamında öğretmenlerin sonuç odaklı yaklaşımları öğrencileri ve aileleri zorlamaktadır. Özel yetenekli çocukların sorgulayıcı veya yaratıcı yönleri, sınıf ortamında gelişemediği gibi bu yönleri çoğu zaman öğretmenler tarafından zorlayıcı bulunmaktadır. Öğretmenler Bilsem'e devam eden öğrencilerinden test ve deneme sınavlarından yüksek başarı ve hatta sınavı tam yapmalarını beklemektedir. Bazı öğretmenler ise istediği sonuçları alamadığında ise özel yetenekli öğrencisinin tanısı sorgulamaktadır. Bu tür durumlar öğrencilerin kaygı, mükemmeliyetçilik, motivasyon gibi duygusal alanlarda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Ebeveynler sık sık öğretmenlere özel yetenekli çocuklarının bu yönlerini anlatmak zorunda kalmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına özel yetenekli öğrenciler ile ilgili dersler verilmeli ve kendi branşlarında neler yapabilecekleri ayrıca anlatılmalıdır. Derslerde yaratıcı etkinliklerin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dair de dersler olmalıdır. Öğretmenler, ailelerden daha donanımlı olursa onları sağlıklı bir şekilde yönlendirebilirler.

Okullarda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların ise özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgilerinin sınırlı olması ailelerin danışacakları ve güven duyacakları uzman konusunda zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bilesem'e devam eden öğrenciler ve aileler bu konuda şanslı olsalar da tanılanmamış özel yetenekli çocuklar ve ebeveynleri için süreç daha zorlayıcı olabilmektedir. Bu nedenle rehber ve psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde özel yetenekli öğrenciler ile ilgili derslerin olması gerekmektedir.

Bibliyoterapi çalışmalarında seçilecek kitap son derece önemlidir bu nedenle özel yetenekli çocuklar ile ilgili kitapların sayısının artması bu tür çalışmaların verimliliğini arttıracaktır. Aileler kendi çocukları gibi özel yetenekli çocuklardan bahseden kitapları daha fazla bir merakla okumaktadırlar.

Kaynakça

- Afat, N. (2013a). Çocuklarda üstün zekanın yordayıcısı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-168.
- Afat, N. (2013b). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Afat, N. (2017). Dinleyen ve dinlenen aile. M. Z. Leana - Taşcılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (ss. 257 - 289). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33, 137-148.
- Akarsu, F. (2004a). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 447-461). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2004b). Üstün yetenekliler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 127-155). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akarsu, F. (2004c). Enderun üstün yetenekliler için saray okulu. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 97-103). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 169-195). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., ve Acker, M. M. (1993). The parenting scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2),137-144.
- Arslan, K. (2017). *Üstün yetenekli çocukların anneleriyle olan ilişkileri ve başarı güdülleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Ataman, A. (2004). Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? Enderun üstün yetenekliler için saray okulu. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 467 - 480). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayas, B. (2018). Üstün yeteneklileri tanılamaya giriş. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (s. 1-14). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, B. (2009). Ergenlik Döneminin Öğrenmeye Etkisi. *Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları, 2. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu* (ss. 87-95). İstanbul: TC İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 Yaş Grubu Bireylerin Genel Zekâ Düzeyleri İle Psikolojik Semptom Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1, 1, 77-103 .
- Bahtiyar, M. ve Şahin, F. (2017). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimi. *DU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 140-154.

- Bain, S. K., ve Bell, S. M. (2004). Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly* , 167-188.
- Barbery, M. (2014). *Kirpinin zarafeti*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zeka gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birdişi, F. ve Özdemir, H. (2009). Türkiye’de Nitelikli Kamusal Eğitim Politikaları İçinde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Avrupa Birliğinde Yer Alan Uygulamalar. 2. *Ulusal Üstün Yetenekli ve Zekalılar Kongresi*. Eskişehir.
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: Bibliotherapy. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 21, 3, 115-119.
- Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Review*, 8:1, 10-15.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapi (Okuma Yoluyla Sağaltım) Yönteminin Kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 46-56.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyüme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Clements, A. (2017). *Karne oyunu*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- 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). *The right book at the right time*. Bloomington: Delta Kappa Educational Foundation .

- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., ve Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 37-40.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların özellikleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (Ed.) , *Seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 111 - 127). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çalışkan, M. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çekiç, A., Türk, F., Buğa, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Alabama ebeveyn davranışları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 66 (728-743).
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *GEFAD*, 38(1): 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Alemdar, M. (2010). Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 849-860.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Suveren, S. (2013). Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukları Belirlenmesinde Öğretmen ve Aile Görüşleri ile Çocukların Performanslarının Tutarlılığının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453
- Dahl, R. (2018). *Matilda*. İstanbul: Can Yayınları.
- Darling, N., ve Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin* , 113. 3, 487-496.
- Davaslıgil, U. (2004). Üstün çocuklar. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* (ss. 211-220). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

- Davaslıgil, U. (2004b). Üstün çocuğa sahip ailelerin eğitimi. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı* (ss. 461-466). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davis, G. A. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., ve Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Edinburg: Pearson Education .
- Demir, İ. (2011). Ergenlik dönemi problemleri ve anne - babalar. H. Yavuzer (Ed.), *Ana - baba okulu* (ss. 189 - 217). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duclos, G. (2016). *Benlik saygısı yaşam için bir pasaport*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dufour, Monique (2014). *Reading for Health: Bibliotherapy and the Medicalized Humanities in the United States, 1930-1965*. Diss. Virginia Polytechnic Institute and State U, Print.
- Dursun, Ş., ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 1, 18-21.
- Edwards, P. A., ve Simpson, L. (1986). Bibliotherapy: A strategy for communication between for parents and their children. *Journal of Reading*, 30, 2, 110-118.
- Ende, M. (2017). *Momo*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Eris, B., Seyfi, R., ve Hanoz, S. (2009). Perceptions of Parents with Gifted Children about Gifted Education in Turkey. *Gifted and Talented Internationa*, 23-24, 55-65.
- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., ve Fric, P. J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 5.
- Forehand, R. L., Merchant, M. J., Long, N., ve Garai, E. (2010). An Examination of Parenting the Strong-Willed Child as Bibliotherapy for Parents. *Behavior Modification*, 34(1) 57 -76 .

- Fornia, G. L., ve Frame, M. W. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9, 4, 384-391.
- Francis, R., Hawes, D. J. ve Abbott, M. (2015). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 1-24.
- Freeman, J. (2013). "The long-term effects of families and educational provision on gifted children". *Educational and Child Psychology*, 30 (2): 7-17
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness Children* (s. 1-12). New York: Springer.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zeka: yeni ufuklar*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gladding, S. T., ve Gladding, C. (1991). The ABCs of Bibliotherapy for School Counselors. *The School Counselor*, 39, 1, 7-13.
- Gottschalk, L. A. (1948). Bibliotherapy as an adjuvant in psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 63, 2-37.
- Gualdi, G., Libro, E., ve Zanetti, M. A. (2016). When is the challenge for students complicated? Search through high potential and adolescence. *Talincrea*, 3(2): 41-59 .
- Gubert, B. K. (1993). Sadie Peterson Delaney: Pioneer Bibliotherapist. *American Libraries*, 124-30.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: tekli zeka anlayışından çoklu zeka yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 336-356.
- Gürses Tatar, Ö. (2017). *Bazen olmaz*. İstanbul: Kronik Kİtap.
- Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., ve Feldmann, M. (2008). Therapist-Assisted self-administered bibliotherapy to enhance parental competence . *Behavior Modification*, 32, 5, 659-681 .
- Halsted, J. W. (2009). *Some of My Best Friends are Books*. 3. Baskı. Scottsdale: Great Potential Press.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., ve Money, E. Y. (2005). Bibliotherapy. *School Psychology International*, 26(5): 563-580.

- Heller, K. A., ve Schofield, N. J. (2008). Identification and Nurturing the Gifted from an International Perspective. I. S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (s. 93 -114). New York: Springer.
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlter, B. (2017). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (s. 71-100). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- İlter, B., Leana-Taşçılar, M. Z., Saltukoğlu, G. (2018). The Effects of The Bibliotherapy Technique on Perfectionism Levels in Gifted Children: An Experimental Study. *European Journal of Education Studies*,
- Jack, S. J., ve Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy Practice and Research. *School Psychology International* , 29(2): 161–182. .
- Janavičienė, D. (2010). Bibliotherapy process and type analysis: review of possibilities to use it in the library. *Tiltai*, 119-132.
- Jones, J. L. (2006). A Closer Look at Bibliotherapy . *Young Adult Library Services* , 24-27.
- Kahraman, H., Irmak, T. Y. ve Başokcu, T. (2017). Parenting Practices Scale: Its Validity and Reliability for Parents of School-Aged Children. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 17, 745–769.
- Kahraman, S. (2016). *Ebeveynin üstün yetenekli çocuğuyla iletişimini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,, 33,103-121.
- Kanlı, E. (2014). Yaratıcı bilimsel çağrışımlar testinin geliştirilmesi ve testin psikometrik özelliklerinin araştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karakuş, F. (2010). Üstün yeteneklilerin ana-babalarının karşılaştığı güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 127-144.
- Kararımak, Ö., Kocabaş, E. Ö. ve Toker, N. (2016). Ergenlerde olumsuz kimlik gelişiminin önlenmesine yönelik aile rehberlik programı. *Yaşadıkça Eğitim*, 1-20.
- Kaşkaloğlu Almulla, E. (2018). Üstün yeteneğin tanınmasında yetenek ve akademik başarı testlerinin kullanımı. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması* (s. 55-71). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Katz, G., ve Wattm, J. A. (1992). Bibliotherapy: The Use of Books in Psychiatric Treatment. *Can.J.Psychiatry*, 37, No.3, 173-178.
- Kaufman, S. B. ve Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. I. S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (s. 71-91). New York: Springer.
- Keiley, M. K. (2002). Affect Regulation And The Gifted. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, ve S. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (s. 43-50). Texas: Prufrock Press.
- Korman, G. (2017). *Yeteneksiz*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Konyalıoğlu, A. P. (2013). Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, T. (2018). Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Leana, M. Z. ve Köksal, A. (2007). Üstün ve normal zihin düzeyindeki ilkökul öğrencilerinin IQ ve EQ'ları arasındaki ilişki. *Uluslar Arası Duygusal Zeka ve İletişimi Sempozyumu*. İzmir.
- Leana-Taşçılar, M. Z., Ozyaprak, M. ve Yılmaz, O. (2016). An Online Training Program for Gifted Children's Parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 65,147-164.

- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisine genel bakış. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (s. 1-30). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leana - Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: model önerisi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 118-136.
- Leana-Taşçılar, M. Z. ve Kanlı, E. (2014). Üstün Zekalı ve Normal Gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-Saygı düzeylerinin incelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:47, Sayı:2, 1-20.
- Leana - Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi Programının Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Öz Saygı Düzeylerine Etkisi, Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute, 20(37).
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., ve Thomson, D. T. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly* , 56(2) 90 –104 .
- Lenkowsky, R. S. (1987). Bibliotherapy: A review and analysis of literature. *The Journal of Special Education* , 21(2): 123–32.
- Marrs, R. W. (1995). A Meta-Analysis of Bibliotherapy Studies. *American Journal of Community Psychology*, 23, No. 6.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25:1, 23-38.
- McCulliss, D., ve Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents—Schoolbased application and research. *Journal of Poetry Therapy* , 26:1, 13-40.
- Megdaglio, S. (2016). Üstün yetenekli bireylerin danışmanlığı için duyuşsal-bilişsel terapi. S.Megdaglio, ve J. S. Peterson (Eds.), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* (s. 35-68). Ankara : Nobel Yayıncılık.
- Miller, J. (2018). Medicines of the Soul: Reparative Reading and the History of. *Mosaic: an interdisciplinary critical journal*, 51, 2, 17-34 .

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı* (2013-2017). <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden 17 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Monique S. Dufour. (2014). *Reading for Health: Bibliotherapy and the Medicalized Humanities in the United States, 1930-1965*. Virginia Polytechnic Institute and State U.
- Monn, S. M. (2016). Danışmanlık Konuları ve Araştırma. S. (Ed.) Mendaglio, ve J. S. Peterson içinde, *Üstün Yetenekliler Danışmanlık Modelleri* (s. 7-32). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moon, S. M., ve Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 59–80.
- Morawska, A., ve Sanders, M. R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children: Conceptual and Empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3, 163-173.
- Moy, J. D. (2017). Reading and Writing One's Way to Wellness: The History of Bibliotherapy and Scriptotherapy. S. M. Ed. Hilger (Eds.), *New Directions in Literature and Medicine Studies* (s. 15-31). Urbana, USA: Palgrave Macmillan.
- Nazlı, S. (2001). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? . *Roeper Review*, 22:1, 10-17.
- Neihart, M.; Reis, Sally M; Robinson, Nancy M.; Moon, Sidney (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, ve S. Moon (Eds.). , *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (s. 267 - 289). Texas: Prufrock Press.
- Ogurlu, U., Yalin, H. S. ve Birben, F. Y. (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 1-18.
- Nöstlinger, C. (2018). *Uçuk kaçık Loretta*. İstanbul: Nemesis Kitap.
- Ogurlu, U., Yalin, H. S. ve Birben, F. Y. (2018). The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 1-18.

- Oğurlu, Ü., Yalın, H. S., ve Birben, F. Y. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi. *International Periodical For The Languages*, 751-764.
- Oğurlu, Ü. (2016). Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145-159.
- Oğurlu, Ü. ve Yaman, Y. (2010). Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-223.
- Oğurlu, Ü., Birben, F. Y., Öpengin, E. ve Yalın, H. S. (2016). Üstün Zekâlı Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu İlişkisi . *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31: 161- 184 .
- Oğurlu, Ü., Yalın, H. S. ve Yavuz-Birben, F. (2016). The relationship between social-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, 1-20.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. S. I. Pfeiffer (Eds), *Handbook of Giftedness in Children* (s. 53 - 70). New York: Springer.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development creativity and optimal adjustment. *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (s. 205 -213). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., ve Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3) 199 – 216 .
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, Sayı 7, 133-150.
- Öpengin, E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti. F. Şahin (Ed), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (s. 211-233). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbaş, E. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik rehberlik ve öğretmenlerine yönelik müşavirlik hizmeti. M.Z. Leana -Taşcılar (Ed), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (s. 231). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 89-108.
- Özen, Y. ve Köksalan, B. (2019). A New Way Of Learning and Well-Being: Bibliotherapy . *European Journal of Education Studies* , 5,10, 118-134.
- Özer, K. (2008). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pardeck, J. T. (2013). *Using Books in Clinical Social Work Practice A Guide to Bibliotherapy*. New York: Routledge Press.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly* , 53,4; 280-282.
- Peterson, J. S., ve Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (s. 223-247). New York: Springer.
- Pfeiffer, S. I., ve Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of Academically Gifted Students. *Special Services in the Schools*, 16:1-2, 83-93.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children* . Allen Unwin.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., ve Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for Children With Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 3, 436–444.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Riordon, R. J., ve Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy: Does It Work? *Journal of Counseling and development*, 67, 506-508.
- Rizza, M. (1997). A parent's guide to helping children: Using bibliotherapy at home. *The National Research Center on the Gifted Adn Talented 1997, Winter Newsletter*.
- Robinson, N. M. (1993). Parenting the Very Young, Gifted Child. *National Research Center on the Gifted and Talented*, 9308, 8-23.

- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. S. I. Pfeiffer (Eds), *Handbook of Giftedness in Children* (s. 33 -52). New York: Springer.
- Russell, D. H., ve Shrodes, C. (1950). Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts Program. I . *The School Review*, 58, 335-34.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 110-132.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 18, 1, 89-108.
- Saranlı, A. G., ve Metin, E. N. (2014). SENG Üstün Yetenekliler Aile Eğitimi Modelinin Üstün Yetenekli Çocuklar ve Ailelerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 175, 1-13.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 139-163.
- Satir, V. (2016). *Aile terapisi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 183-197.
- Shrodes, C. (1950). Bibliotherapy. *The Reading Teacher*, 9, 1, 24-29.
- Sidney M. Moon. (2002). Counseling needs and strategies. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, ve S. M. Moon (Eds), *The Social and Emotional Development of Gifted Children* (s. 153-158). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Siegle, D., ve Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roepers Review*, 23:1, 39-44.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness*. New York: Springer Publishing Company.

- Silverman, L., ve Golon, A. S. (2008). Clinical Practice with Gifted Families. I. S. Pfeiffer (Ed), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (s. 199-222). New York: Springer.
- Sümer, N. (2012). Ana babalık ve bağlanma. Sayıl M. ve Yağmurlu B. (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* (s. 169-191). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sümer, N., Aktürk, E. G. ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.
- Sümer, N., Aktürk, E. G. ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-12.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün Yetenekli Bireylerin Tanılanması ve . *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- TBMM (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, TBMM, PDF Kitap, (Sayısı:427), Ankara, <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/129/ss427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, adresinden erişilmiştir, 19 Temmuz 2018.
- Thomas, V., Ray, K. E., ve Moon, S. M. (2016). Üstün yetenekli bireyler ve ailelerine danışmanlığa bir sistem yaklaşımı. S. Mendaglio, ve J. S. Peterson (Eds.), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri* (s. 69-97). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topçu, S. (2017). Özel yetenekli öğrencilerde içsel ve dışsal motivasyon. M. Z. Leana-Taşcılar (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin psikolojisi* (s. 35 - 61). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ural, B. (2006). *Ergenlik dönemi - Cinsel eğitim*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

- Uyanık, B. G., ve Tuna, Ş. (2016). Farklı Gelişim Gösteren Çocukların Eğitimine Aile Katılımı. A.Kulaksızoğu (Ed), *Farklı Gelişen Çocuklar* (s. 221-231). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., ve DeVries, A. R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçın Özdemir, F. Ç. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164.
- Yaman, Y. ve Oğurlu, Ü. (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11-2, 22, s.1-21.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana - baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2011). Saldırganlık ve aile. H. Yavuzer (Ed.), *Ana - Baba Okulu*.(s. 403-424). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yusuf, R. B., ve Taharem, M. S. (2006). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 75-90.

EKLER

A. Kitap Özetleri

Karne Oyunu (Clements, 2004). 179 syf.

Nora Rose Rowley, okula gitmek zorunda olduğu için giden ama bu zorlamadan ve beklentilerden hoşlanmayan bir çocuktur. 5.sınıfın karnesine bütün notlarını iki getirmek için uğraşır, fakat bir öğretmeni üç verdiği için epey üzülür. Nora'nın kendisiyle ilgili herkesten sakladığı gerçekleri vardır.

Nora fark edilmenin iyi bir şey olmadığına karar verir. İnsanların onu zorlayarak, onun iyi yapabildiği işleri gösteri formatına sokmak istemez ve kendini gizlemeyi tercih eder. Anaokulunda okumayı kendisi söker, ama kendini belli etmek istemez. Philbrook İlköğretim Okulu'nun ilk haftasında, Nora okumayı bildiği için sıkılacağına emindir ve orada kedi gibi olmayı tercih eder. Nora'nın bu kararı ailesinin okula çağırılmasıyla son bulur. Nora, iki haftanın sonunda kedi olmaktan vazgeçer; ama kendisi gibi olmak da istemez. Taklitçi olmayı seçer. Taklitleri sırasında kendisinin ne kadar ileri seviyede olduğunu da fark etmiştir. Diğerleri gibi değildir, kendisinin bir dahi olduğunu anlar.

Nora'nın gözlemleri sırasında, sınıf arkadaşları arasında Stephen Curtis onun daha çok ilgisini çeker. Nora'ya göre onun en iyi arkadaşı Stephen'dır. Stephen'ın dersler konusunda ki tavrı dördüncü sınıfa geldiğinde değişmiştir, çünkü Conneticut Seviye Sınavı ailelerin ve okulun epeyce önem verdiği bir sınavdır. Nora, bu sınavda ortalama bir öğrencinin yapması gerektiği kadarını bilerek yapmış ve ortalama bir sonuç almıştır. Stephen'ın aldığı sonuç da kötü olmasa da ailesinin pek hoşuna gitmemiştir. Nora'nın gözlemlerine göre Stephen için okul artık bir mücadele, rekabet alanıdır. Nora, beşinci sınıfı düşündüğünde ise Stephen için daha çok endişelenmiştir, çünkü o ablasının 5.sınıfta nasıl bir not makinesine dönüştüğünü hatırlamaktadır.

Nora'nın karnesini yani tüm notların iki sadece bir notun üç olduğunu gören anne ve babası şoke olurlar. Notlarını konuşmak için okul müdürüne giderler. Toplantının sonucunda, tüm öğretmenlerinin Nora ile yakından ilgilenilmesine ve rehberlik öğretmenin birkaç değerlendirme yapması kararı alınır. Bu sırada kütüphane öğretmeni Bayan Brant, Nora'nın kullandığı bilgisayarın tarama

geçmişine bakar ve bu dersten iki alan öğrencisinin; alternatif enerji kaynakları üzerine ayrıntılı inceleme yaptığını, Jane Goodhall Enstitüsü'nden bir primat uzmanıyla mesajlaştığını, MIT'in üniversite düzeyindeki bir astronomi kursuna kaydolduğunu anlar.

Rehberlik öğretmeni Dr. Trindler, Nora'ya yaptığı zeka testinde ise gerçek ortaya çıkar. Aslında bu test sırasında Nora yine ortalama bir skor alacağını düşünerek üç sorudan birine yanlış cevap verse de çıkan sonuç oldukça yüksek bir IQ'ya işaret etmektedir: 188. Bu sonuç üzerine Dr. Trindler, okulda Nora'yı gözlemlemeye başlar ve Nora'nın herkesten gizlediği gerçek ortaya çıkar: Nora bir dâhidir. Dr. Trindler, okul müdürüne durumu bildirir tabii onlar da aileye. Özellikle annesi bu durumu coşkuyla karşılar ve hemen kızının üniversitesi için planlar yapmaya başlar. Nora kendisiyle ilgili tüm gerçeği en yakın arkadaşı Stephen'a anlatır. Özellikle neden o notları aldığını bunun planın bir parçası olduğundan bahseder. Stephen'ın bu olay çok hoşuna gider ve heyecanlanır. Nora artık özel yetenekli bir çocuktur ve herkes tarafından bilinecektir. Peki ya o öyle davranmazsa?

Stephen ve Nora tüm okulun ve ailelerin ilgisini çekecek plan yaparlar. Bu plan ikisinin başını biraz derde soksa da işler daha sonra yoluna girer. Nora normal bir çocuk olmak istediğini, arkadaşlarıyla futbol oynamak istediğini ve başarmak istediği konularda da söz hakkının olması gerektiğini ailesine ve öğretmenlerine derin bir konuşmayla anlatır. Nora hayatına normal bir insanmış gibi devam edebilecektir.

Kirpinin Zarafeti (Barbery, 2014). 300 syf.

Renee, elli dört yaşında ve yirmi yedi yıldır Grenelle sokağının lüks bir apartmanında kapıcılık yapan bir kadındır. Eğitim hayatını on iki yaşında, ailesine tarlada ve evde yardım etmek için bırakmış olsa da Renee felsefe, sanat ve antropolojiye meraklı vaktinin çoğunu kitap okuyarak geçirir ve çok zekidir. Renee, zeki olmasını insanlardan saklar ve kapıcı dairesinde sıradan bir hayat sürmek ister. Ona göre hayatta en büyük kusuru çok zeki olmasıdır. Apartman sakinlerinin onu sürekli televizyon izleyen bir kapıcı olarak görmesi için evinde sürekli televizyonu açık tutar; ama o evin farklı bir yerinde okumalar yapar, film izler. Bu okumalar; ileri seviyede tarih, felsefe, siyasal iktisat, sosyoloji, psikoloji, psikanaliz ve en çok da dünya klasikleridir. Bir yandan da Amerikan, İngiliz ve Japon sinemasına meraklıdır.

Aynı apartmanda oturan on iki yaşındaki Paloma ise, ailesi ile yaşayan sık sık derin düşüncelere dalan ve yetişkinlerin dünyasını eleştiren bir çocuktur. Paloma'nın babası meclis üyesi, annesi edebiyat uzmanı, ablası ise felsefe okumaktadır. Paloma varlıklı bir ailenin çocuğudur ve çok zekidir. Özel yetenekli olduğunu bilir, ailesinin beklentisinin daha da artmaması için bu durumu saklamaya çalışsa da sakladığı haliyle bile okul birincidir. Evde sürekli yalnız kalmak ister, derin düşüncelere dalar ve ailesi ile pek konuşmaz. Bu nedenle evin belli yerlerinde yalnız kalabilmek, derin düşüncelerine dalıp istediği yazıları yazabilmek adına sürekli saklanır. Paloma, on üç yaşına gireceği on altı haziranda intihar etmeyi ve evini yakmayı planlamaktadır. Paloma aynı zamanda Japonca manga okumaya meraklıdır ve okulda aldığı Japonca dersleri sayesinde bu dili öğrenmiş ve okumalar konusunda hızla ilerlemiştir.

Renee ve Paloma'nın birbirlerini yakından tanıyıp fark etmeleri apartmanlarına yeni taşınan Japon Mösyö Ozu sayesinde olmuştur. Mösyö Ozu, Renee'nin sıradan bir kapıcı olmadığını fark eder. Japonca'ya olan merakı olan Paloma ile Mösyö Ozu'nun sohbetleri başlar ve her ikisi de Renee'yi daha yakından tanımak isterler. Paloma, Renee'nin evine gittiğinde çay içmek için eve girer ve aslında Renee'nin kendisini orada insanlardan gizlediğini fark eder. Paloma, Renee ile daha çok vakit geçirmek ister ve annesinden izin alır. Mösyö Ozu ise Renee'yi bir akşam evine akşam yemeğine davet eder. Renee bu davete çok şaşırılmış olsa da bir şekilde kendini zorlayarak katılır ve ilk defa kendini gizlemeden rahatça edebiyat, felsefe ve sinema tarihinden konuşur. Mösyö Ozu, Renee ve Paloma'nın arkadaşlıkları ilerler.

Renee'nin güzel bir güne uyandığı bir sabah ona araba çarpar ve hayatını kaybeder. Paloma ve Mösyö Ozu bu acıya birlikte dayanmaya çalışırlar. Paloma ise artık intihar etmekten vazgeçmiştir.

Bazen Olmaz (Gürses Tatar, 2017). 193 syf.

Özlem Gürses Tatar'ın iş, sanat ve spor alanlarında ülkemizde öne çıkan isimlerle yaptığı röportajlarının ana konusu onların başarısızlık hikayeleri. Bu hikayelerin öncesinde ve sonrasında yaşananlar, başarı ile ilgili düşünceleri, ailelerinden edindikleri başarı iletileri röportajlarda derinlemesine ele alınıyor. Röportaj yapılan isimler; Cem Yılmaz, Ali Sabancı, Arda Turan, Cem Boyner, Hanzade Doğan Boyner, Muhtar Kent, Mustafa Denizli, Zeynep Bodur Okyay, Hüsnü Özyeğin ve Abdülkadir Konukoğlu'dur.

Yeteneksiz (Korman, 2017). 242 syf.

Donovan Curtis, Hardcastle devlet okulunda 8.sınıfta okuyan, bölgede pek çok okuldan atılmış, bulunduğu okulda da vukuatları olan bir öğrencidir. Bir gün okulda aldığı bir cezadan kurtulmak için kaçır ve okulun maçının olduğu yere doğru arkadaşlarıyla gider. Yolda okulun tepesinde bulunan büyük Atlas heykeli dikkatini çeker, yerden aldığı bir dal parçası ile heykele vurur. Heykelin tepesi kopar, büyük bir gümbürtüyle okulunun maçının olduğu spor salonuna doğru ilerler. Spor salonu ciddi bir hasar alır. Hardcastle Bölge Okulları'nın müdürü Doktor Schultz, Donovan Curtis'i cezalandırmak için odasına çağırır ve işte burada olanlar olur. Ceza alması için öğrencinin adını yazdığı kağıt yanlışlıkla sekreteri tarafından özel yetenekliler programına dahil olan öğrenci olarak karıştırılır ve Curtis'in ailesine programa dahil olması için davetiye gider.

Donovan Curtis'in ailesine okula kabul edilmesi ile ilgili davetiye geldiğinde, ailesi hem çok şaşırır hem de gurur duyarlar bu durumdan. Curtis, özel yetenekliler okuluna gitmek istemese de başının büyük bir belada olduğunu bildiğinden dolayı, Doktor Schultz'dan saklanma fikri hoşuna gider. Kitabın bu bölümünde Doktor Schultz'un gözünden, özel yetenekliler okulunun çeşitli öğrencilerinin ve öğretmenlerinin gözünden bölümler okuyoruz. Chloe Garfinkle, IQ'su 159 olan kız öğrencidir. Akademinin ciddi havası onu sıkıya başlamış diğer okullarda yapılan eğlencelerse oldukça ilgisini çekmektedir. Noah Youklis'in IQ'su 206'dır ve akademideki en zeki öğrencidir. Noah Youklis ise akademiden kendini attırmak istemektedir. Abigail Lee'nin IQ'su 171'dir, oldukça hırslı ve çok çalışkan bir öğrencidir. Bay Osborne ise akademinin robotik takımının hocasıdır.

Curtis, akademi olarak adlandırılan özel yetenekliler okuluna vardığında öğretmenlerin ve öğrencilerin yaklaşımları onu epeyce şaşırtır. Curtis'in sınıfa girmesi ile sınıfta pek çok denge değişmeye başlar. Okula devamının çok kısa bir süre sonrasında öğretmenleri ve arkadaşları Curtis'in özel yetenekli olmadığını fark eder ve öğretmenleri yeniden sınava alınması için başvururlar. Bu süre içinde ise Curtis hem sınıfta hem de robotik takımında getirdiği sıra dışı çözümlerle Bay Osborne'nun ve sınıf arkadaşlarının sevgisini kazanır. Robotik takımının katılacağı yarışma için okulda Curtis'inde içinde olduğu grup yoğun bir şekilde çalışır. Curtis fark etmeden ilk başta ona çok garip gelen özel yetenekli çocuklara alışmaya başlar ve hatta onlarla vakit geçirmek hoşuna gider.

Akademideki öğretmenlerin başvurusu üzerine Curtis yeniden sınava alınır ve sınavı geçer. Sınavı geçmesine bir öğrenci yardım etmiştir, ama kimin yaptığını Curtis bile anlamaz. Doktor Schultz ise kazadan sorumlu olan öğrenciyi yazdığı kağıdı bulamaz fakat öğrenciyi bulmak için okuluna bile gider. Aradan zaman geçse de pes etmez o öğrenciyi bulmak için sürekli uğraşır. Derken bir gün akademiye ziyareti sırasında karşılaşmasalarda farklı bir yerden çağrışım yapar ve bütün olay anlaşılır. Curtis okuluna geri döner. Eski okuluna dönse de artık aynı Curtis değildir. Hem akademiye özlemektedir hem de orada olduğu süre boyunca hazırlandıkları robotik yarışmasında takımını yalnız bırakmak istememektedir. Bunu bir şekilde fark eden arkadaşları ve ablası onu yarışmaya götürürler. Curtis, yarışma sırasında rahat duramaz ve bir yerde takım arkadaşlarına desteğe gider. Yarışmayı kaybetmeler de ablasının doğumu hepsini biraz daha birbirlerine yakınlaştırır.

Momo (Ende, 2017). 300 syf.

Momo büyük bir kentin yıkık dökük tiyatro harabesinde yaşayan küçük bir kızdır. Kıyafetleri eski üstü başı biraz kirlidir, ayakları çıplak bir şekilde ona verilenlerle yetinir. Momo, çok iyi bir dinleyicidir. Bu özelliği sayesinde çocuklar, büyükler onu hiç yalnız bırakmazlar. Derdi olan, canı sıkılan, oyun oynamak isteyen soluğu Momo'nun yanında alır. Onun yanında her şey başka bir keyiflidir. Momo'nun pek çok arkadaşı olsa da en yakın arkadaşı hikaye anlatıcısı Gigi ve ihtiyar Beppo'dur. Momo'nun arkadaşlarıyla geçireceği bolca zamanı vardır hatta onun en çok zamanı vardır.

Bir gün hayaletimsi bir topluluk olan duman adamlar ortaya çıkarlar. Kentte yavaş yavaş pek insanı zaman tasarrufu yapmaya ikna ederler. Onlardan etkilenen insanların sayısı giderek artmakta ve Momo'nun arkadaşları da buna dahil olmaktadır. Duman adamlar Momo'yu etkileyemezler. Momo'nun en yakın dostları Gigi ve ihtiyar Beppo duman adamları fark etmiş olsalarda onlarda Momo'dan uzaklaşırlar.

Bu zor zamanda Momo'nun karşına bir kaplumbağa çıkar ve onu Horo Usta'ya götürür. Horo Usta ve Momo yaptıkları planla insanları duman adamların etkisinden kurtarmaya çalışırlar.

Matilda (Dahl, 2007). 252 syf.

Bay ve Bayan Wormwood'un iki çocukları vardır: Matilda ve Michael. Michael normal –ailesinin istediği gibi- bir çocuktur, fakat Matilda ise daha bir buçuk yaşındayken düzgün bir şekilde konuşmaya başlamıştır. Üç yaşına geldiğinde ise gazetelere ve kitaplara ilgisi artmış ve hızlı bir şekilde okumaya başlamıştır. Matilda'nın ailesinin bu durum dikkatini çekmediği gibi kızlarının ortalıkta pek de görünmemesini isterler. Matilda'nın kitaplara olan ilgisi ise anne ve babasını rahatsız etmektedir. Matilda evde okuyacak kitap bulamamaktadır. Babasına göre ise kitaplar yalanlarla doludur ve okumak vakit kaybıdır. Evde ailecek yaptıkları yegane etkinlik televizyon karşısında yemek yemektir. Matilda gizlice köyün kütüphanesine gider ve orada kitap okumaya başlar. Kütüphaneye ilk gittiğinde çocuk kitapları okumaya başlar. Köyün kütüphanesinde çalışan Bayan Phelps, henüz dört yaşında olan Matilda'nın çocuk kitaplarını bitirip farklı arayışlar da olduğunu görünce ona yardım etmek ister. Matilda'ya kitap önerilerinde bulunur, kitapları ödünç alabileceğini söyler. Bunun üzerine Matilda evde yalnız kaldığı vakitler odasında kütüphaneden ödünç aldığı kitapları okur ve yeni dünyaları keşfe çıkar.

Anne ve babası, Matilda'yı pek umursamadıkları gibi, ona sürekli cahil ve aptal olduğunu söylemektedirler. Annesi gündüzleri epey vaktini arkadaşlarıyla oyun oynayarak geçirir, zengin olduklarına sevinirdi. Babası ise bu zenginliği insanları kandırarak sağlardı. Anne ve babasının onu suçlayıcı tavırları arttıkça Matilda bu duruma çok içerlenirdi. Bir gün onlara kendisine göre yöntemlerle ceza vermeyi düşünür. Planları çok ayrıntılı bir şekilde yapar ve asla yakalanmaz.

Günler geçer ve Matilda okula başlar. Sınıf öğretmeni Bayan Honey, ilk günden Matilda'nın özel yetenekli bir çocuk olduğunu keşfeder. Bu durum karşında çok heyecanlanır ve hemen okulun Başöğretmeni Bayan Trunchbull'a durumu anlatmak ister. Başöğretmen, Matilda'nın babasını dinlemiş ve Matilda'nın baş belası bir çocuk olduğuna kendi inandırmıştır. Bayan Honey, Matilda ile ilgili desteği Başöğretmenden göremeyeceğini anlar. Ailesine Matilda'nın özel bir çocuk olduğunu söylemek için eve ziyarete gider ve ailenin oldukça ilgisiz tutumlarını fark eder. Sonunda Bayan Honey, Matilda'yla kendisinin ilgilenmesi gerektiğine karar verir.

Başöğretmen Bayan Trunchbull'un okulu idare yöntemi ise son derece değişiktir. Matilda'ya göre Başöğretmeni Bayan Trunchbull ile aynı okulda olmak, kobra yılanı ile aynı kafeste olmaya benzetmektedir. Matilda, Trunchbull ile

karşılaşmak istemese de Başöğretmenin derslerine geldiği bir gün işler karışır ve o bambaşka bir yeteneği olduğunu keşfeder. Matilda, düşünce gücüyle nesnelere hareket ettirebilmektedir. Bu mucizeyi, öğretmeni Bayan Honey'ye anlatır. Bu süreçte Bayan Honey ile Matilda yakınlaşır. Matilda onun evinde gider ve ne kadar zor şartlar altında yaşadığını fark eder. Matilda ise öğretmenin hayatını bu kadar zorlaştıran kişinin teyzesi Bayan Trunchbull olduğunu anlar.

Matilda kendisinde fark ettiği mucizeyi geliştirir ve bu sefer Trunchbull'a bir ders vermek için kullanır. Yine son derece iyi bir plan yapar ve öğretmeni Bayan Honey'nin babasından kalma evini sahte belgelerle el koyan teyzesinden kurtarmak ister ve plan işe yarar. Bu sırada babasının dolandırıcılıktan başı derse girmiştir ve ülkeyi acele bir şekilde terk etmek isterler, ama Matilda onlarla gelmeyi değil öğretmeni Bayan Honey ile kalmak ister.

Uçuk Kaçık Loretta (Nöstlinger, 2018). 128 syf.

Banliyöde bulunan sitede yaşayan Kel Kafa, Kene, Kıvırcık ve Dişlek yakın arkadaşlardır. Yaz tatilinin sonuna doğru, Kel Kafa ve Kıvırcık'ın evlerinin arasına yeni komşuları taşınır. Komşuları, düzenli evlerin içinde yaşayan düzenli ailelerin aksine, hurda işi ile uğraşan aykırı kıyafetler giyen anne ve baba ile iki çocuklarıdır.

Kel Kafa, yeni taşınan komşularına merakla bakarken arabadan çıplak ayakları ve tuhaf kıyafetleri ile Loretta iner. Kel Kafa, Loretta'ya ilk baktığı an büyülenmiştir, aşık olmuştur. Loretta hızlıca onun yanına gelir ve tanışır. Kel Kafa'nın ise annesi, yeni komşularından oldukça rahatsızdır. Yüksek sesle müzik dinlemekte ve eşyalarını çimlerinin üzerinde dağınık bir şekilde bıraktıkları için uyarılmaları gerektiğini düşünmektedir. Annesi insanlarla düzgün toplumsal ilişkiler kurmayı seven, iyi örnek olmayı önemseyen bir kadındır.

Kel Kafa'nın arkadaşları Kene, Kıvırcık ve Dişlek tatilden dönerler. Loretta onlarla da hemen kaynaşır. Kel Kafa bu duruma bozulur. Loretta'yı onlarla paylaşmak istemez. Kel Kafa'ya aşık olan Kıvırcık, Kel Kafa'nın Loretta'dan hoşlandığını hemen anlar. Loretta ise Kıvırcık'ın elbiselerine, bikinilerini çok beğenmiştir, çünkü kendisinin pek bir kıyafeti yoktur. Çoğu zaman eski kıyafetleri giymekte, bikini olarak da bir şalı göğüslerine sarmaktadır. Loretta, Kıvırcık'ın peşine bırakmaz hep onunla vakit geçirmek ister. Kel Kafa ise bu duruma üzülmemektedir. Loretta'nın yanında olmak istediği için o da Kıvırcık'ın evine gider. Kel Kafa'nın

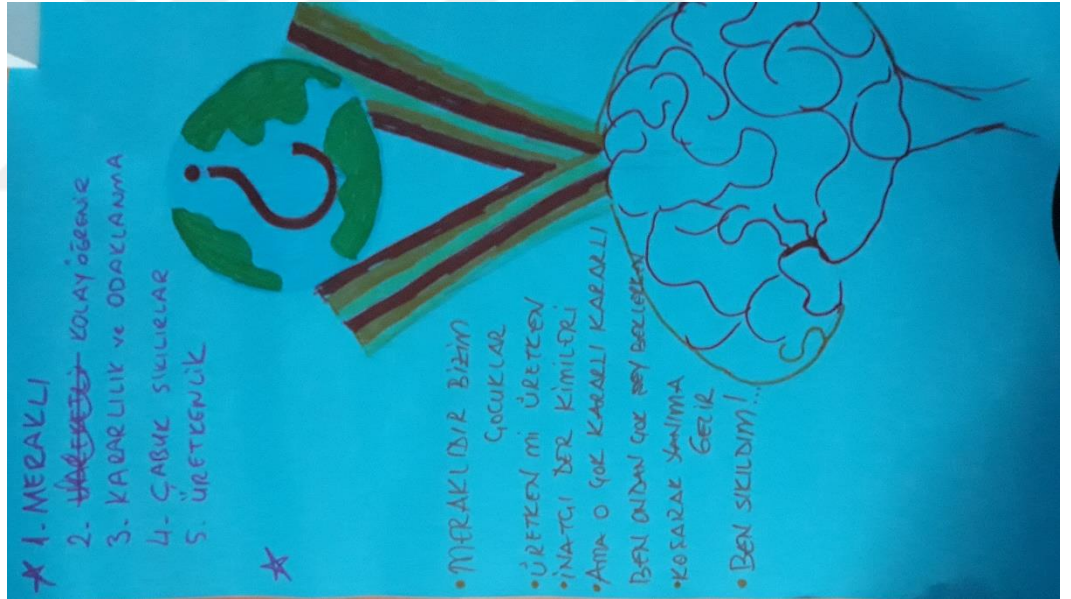
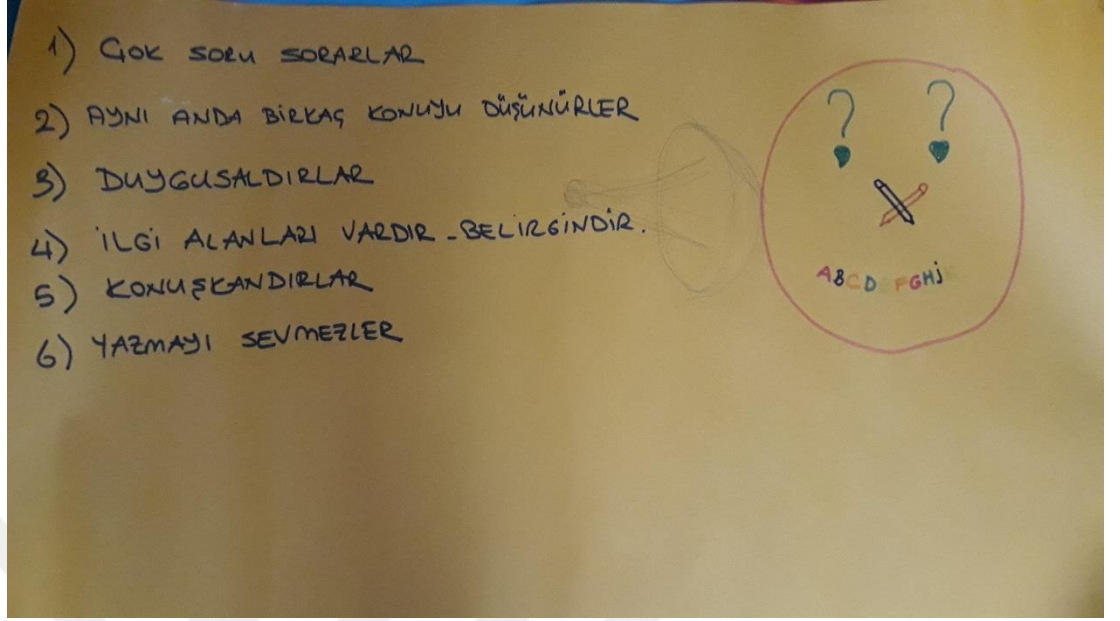
annesi ise onun asla Loretta ile vakit geçirmesini istemez. Kel Kafa annesi ile sürekli çatışır ve bu durumdan çok yorulmuştur. Annesini çoğu zaman dinlemez. Babası ise oğlunun aşık olduğunun farkındadır. Oğluna bu durumu annesine fark ettirmemesini tembihler.

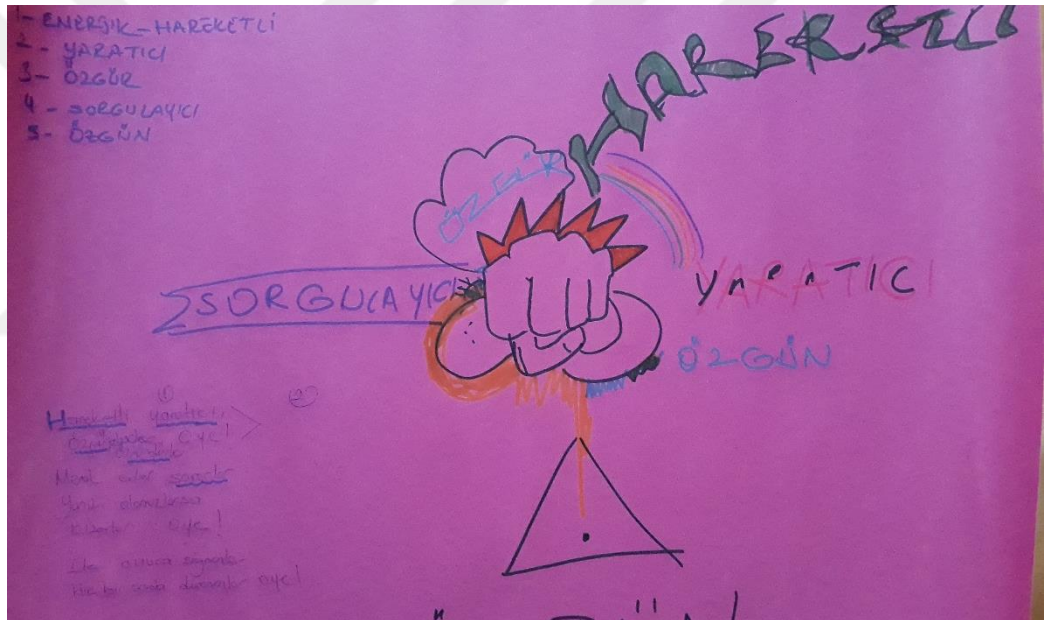
Loretta'nın ailesi onu evde bırakıp birkaç günlüğüne şehir dışına, iş için giderler. Loretta evde tek başına kalır. Kıvırcık'ın dedesi Loretta'nın evde tek başına kalmasına dayanamaz ve sosyal hizmetlere durumu bildirir. Gelen görevliler, Loretta'yı götürür. Kel Kafa'nın annesi bu duruma çok sevinir; ama Loretta'nın gidişi Kel Kafa'yı derinden etkiler. Odasından dışarı çıkmaz, sürekli yatağında yatar. Okullar başlayınca okula gitse de eski Kel Kafa değildir. Yakın arkadaşları Kene, Kıvırcık ve Dişlek onun hep yanında olurlar fakat Kel Kafa'nın durumu hiç iyi değildir.

Bir gün Kıvırcık'a, Loretta'dan bir kartpostal gelir. Zarfın üzerinde adresi yazmaktadır ve iyi olduğundan bahseder. Kel Kafa zarfın üzerinde yazan adresi görür ve öğlen hemen önce okuldan kaçır daha sonra evden. Amacı Loretta'yı kurtarmaktır, onu bulunduğu yerden kaçırıp birlikte yaşayabileceği bir yere götürmeyi planlar. Tren, otobüs, taksi pek çok aracı kullanarak Loretta'nın yanına varmayı başarır. Loretta, Kel Kafa'yı karşında görünce çok şaşırır. Kel Kafa ona planlarından bahseder. Parası vardır, birlikte kaçıp Afrika'ya gidebilirler ve orda evlenebilirler. Loretta ise bu planlara çok şaşırır ve gitmek istemediğinden bahseder. Loretta o evde kalmaktan mutludur, eğitime başladığını ve her şeyin yolunda gittiğini anlatır Kel Kafa'ya. Kel Kafa bu duruma çok şaşırır ve ne yapacağını bilemez. Otobüs durağına doğru gider ve orda uyuya kalır. Ertesi sabah devriye gezen polisler onu bulurlar. Ailesine haber verilir ve babası onu almaya gelir. Kel Kafa eve dönüp aradan zaman geçtiğinde artık eskisi gibi kendini odalara kapatmaz, artık daha iyidir. Ama çok değişmiştir. Keman çalmayı öğrenir ve palyaço sirki olmak için araştırmalar yapar.

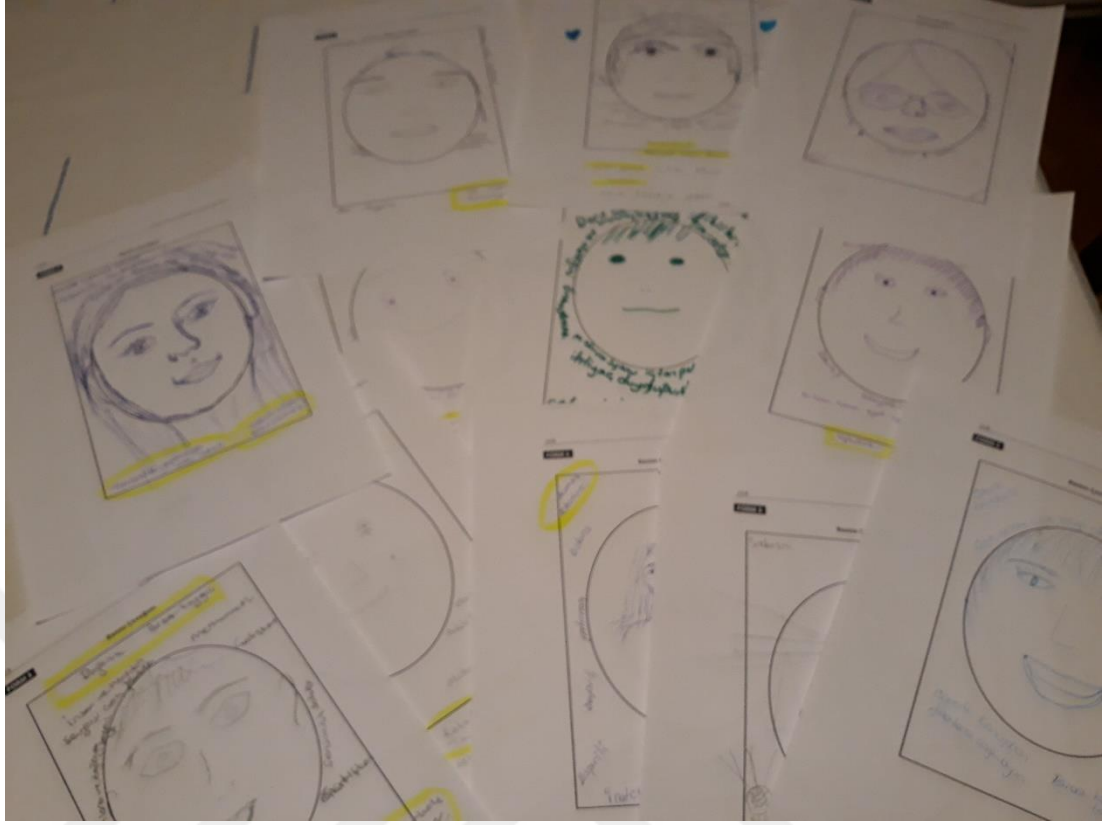
B. Etkinlik Örnekleri

1.Hafta – “Afiş Çalışması”





Etkinlik – “Benim Çocuğum”



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Acar Arıcan, Selda

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 06.11.1982, İzmir

Medeni Durum: Evli

Email: acarselda.mail@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Mimar Sinan Üniversitesi	2004
Lise	İzmir Şemikler Lisesi	1999

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2006 - 2007	Uğur Dershanesi	Rehber Öğretmen
2007 - 2014	Sevinç Dershanesi	Rehber Öğretmen
2014 - 2017	Bahçeşehir Etiler Koleji	Rehber Öğretmen
2019 - ...	Antalya Akant Ortaokulu	Rehber Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

2012 Okul Öncesi Dönemde Farklı Gelişen Çocukları Ayırt Etme”, Bülent Madi

2013 Çözüm Odaklı Rehberlik Eğitimi, Bahçeşehir Üniversitesi

2014 Kişiyeye Özgü Öğretim Modeli Öğretim İlkeleri, Bahçeşehir Koleji

2014 Sosyal Beceri Eğitiminde Oyunların Kullanımı, Altis Danışmanlık

2015 Her Danışanın Bilmesi Gereken 40 Teknik, MEF Üniversitesi

2015 - 2017 Bakış Eğitim Danışmanlık, Aile Danışmanlığı

2017 Barışçıl Okul Ortamı, Rehberlik Sempozyumu

2018 Hepimizin Sınavı, Rehberlik Sempozyumu

2018 Eğitimde Yaratıcılık, Esra Kanlı – Özel Antalya Akant Okulları