

**BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ
ÇOCUKLARIN EMPATİ DÜZEYİNE ETKİSİ**

TUNÇ KURT

MAYIS 2018

**BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ
ÇOCUKLARIN EMPATİ DÜZEYİNE ETKİSİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

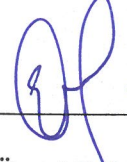
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUNÇ KURT

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

MAYIS 2018

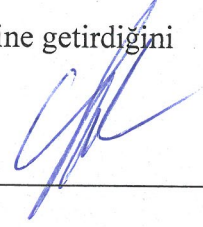
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE

Enstitü Müdürü

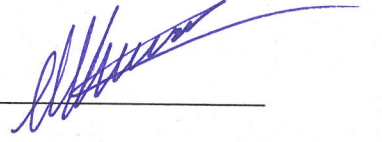
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN

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

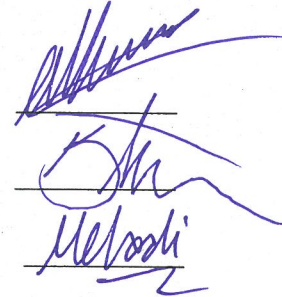
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI (Üye)

Dr. Öğr. Üyesi Melodi ÖZYAPRAK (Üye)



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

Tunç KURT

İmza:



ÖZ

BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EMPATİ DÜZEYİNE ETKİSİ

Kurt, Tunç

Yüksek Lisans, Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

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

Mayıs 2018, 103 sayfa

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini incelemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel bir okulun Üstün Potansiyelliler Eğitim Programında eğitim gören 2. sınıf düzeyinde, 8 yaşında 9'u erkek, 8'i kız, toplam 17 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciyle yürütülmüştür. Bu çalışmada; Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği(WISC-R), Reid, Davis, Horlin, Anderson, Baughman & Campbell (2012) tarafından geliştirilen Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği(ÇEGÖ), Bryant (1982) tarafından geliştirilen ve Gürtunca (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği(ÇEEÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenler içerisinde öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin empati düzeyleri oluştururken, bağımsız değişkenini bibliyoterapi temelli eğitim programı oluşturmaktadır.

Üstün zekâlı 17 öğrenciye çalışma öncesinde ÇEGÖ ve ÇEEÖ uygulanmıştır. Seçkisiz olarak öğrencilerin 9'u deney, 8'i kontrol grubuna atanmıştır. Oluşturulan gruplar arasında öntest bakımından fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacının geliştirdiği, 40 dakikalık 8 oturumdan oluşan bibliyoterapi programı, okulun tahsis ettiği sınıfta uygulanmıştır. Programın sonunda ÇEGÖ ve ÇEEÖ tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubunun empati düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı, bu artışın ÇEGÖ alt boyutlarından bilişsel boyutunun ($U=0.000$, $p<.01$), davranışsal boyutunun ($U=0.000$, $p<.01$) ve duyuşsal boyutunun ($U=14.500$, $p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu

saptanmıştır. ÇEEÖ'ye göre bibliyoterapi uygulanan öğrenciler ile uygulanmayanların empati düzeyleri arasında son test puanlarına göre ($U=14.50$, $p<.05$) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre bibliyoterapi yöntemi, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyinin arttırılması için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın ileriki bibliyoterapi çalışmaları için örnek olacağı düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâ ve Yeteneklilik, Zekâ, Empati, Bibliyoterapi



ABSTRACT

THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY METHOD ON THE EMPATHY LEVELS OF GIFTED AND TALENTED CHILDREN

Kurt, Tunç

Education of Gifted and Talented Children, Master Program

Thesis Advisor: Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR, Faculty Member, PhD

May 2018, 103 pages

The aim of this study is to analyze the effect of bibliotherapy method on the empathy levels of the gifted and talented children. This study has been conducted with totally 17 (of whom 8 of them are girls and 9 of them are boys) 2nd grade gifted and talented students who attend their education at a private school's Superior Potentials Program in 2018-2019 academic year. Within the scope of this study; Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R), The Kids' Empathic Development Scale (ÇEGÖ) which was developed by Reid, Davis, Horlin, Anderson, Baughman & Campbell (2012) and An Index of Empathy for Children and Adolescents which was developed by Bryant (1982) and adapted to Turkish by Gürtunca (2013) were used as data collection tools. In this study, random designs among real experimental designs with pretest-posttest control group were used. While the dependent variable consists of the empathy levels of the students, the independent variable is the education program based on bibliotherapy.

Before the study, ÇEGÖ and ÇEEÖ were applied to 17 students who were diagnosed with intellectual giftedness. 9 of the students were assigned to experimental group and 8 of them were assigned to control group randomly. Mann Whitney U Test was used to control whether there is difference between the groups with regards to pretest. The education program based on bibliotherapy which was developed by the researcher and consists of 40 minutes' 8 sessions was applied at the

classroom allocated by the school. At the last session of the education program, ÇEGÖ and ÇEEÖ were applied again. At the end of the research, it was discovered that the empathy levels of the experimental group increased meaningfully and that cognitive and behavior size of this increase was ($U=.000$, $p<.01$) and affective size was ($U=14.500$, $p<.05$), both of which are sub-dimensions of ÇEGÖ. According to the ÇEEÖ, at the end of this bibliotherapy application, a meaningful difference of $p<.05$ level has been discovered between the students who attended to the education program based on bibliotherapy and who did not. Research findings revealed that bibliotherapy has been an effective method for increasing the empathy levels of the gifted and talented children. This study is thought to be an example for the future bibliotherapy studies.

Keywords: Gifted and Talented, Intelligence, Empathy, Bibliotherapy

Emre Ortan ve Şivan Ögdün'ün
değerli anısına



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans maceramın en başında okuduğum bir makale ile bibliyoterapi yönteminin tam da bana göre bir konu olduğunu anlamıştım. O makale, makalenin yazarı ve tez danışmanım Sayın Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR ile tanışmama vesile oldu. Bana tez yazım sürecinde destek olan, bana yol gösteren ve bilgilerini benimle paylaşan, çalışmalarımı titizlikle takip eden, yorulduğum her anda beni motive eden değerli tez danışmanın Marilena Z. LEANA-TAŞCILAR'a teşekkürü borç bilirim.

Varlıklarını her an hissettiğim, hayatım boyunca bana emek verip sevgi gösteren annem Kübra KURT'a, babam Mustafa KURT'a ve ağabeyim Tuna KURT'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tez çalışmam esnasında desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Onur ÇALI ve Hatice Derya KÜÇÜK'e teşekkür ederim.

Özellikle tez yazım aşamasında vazgeçtiğim ya da ümitsizliğe düştüğüm her anda bana güç veren, kaldığım noktadan cesaretle yeniden başlamamı sağlayan ve her şeyden önemlisi sevgisini her zaman hissettiğim Nur AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
Bölüm 1 Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Soruları.....	4
1.4 Çalışmanın Önemi.....	5
1.5 Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Üstün Zekâ ve Yeteneklilik.....	6
2.1.1 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitime ilişkin tarihsel gelişimi.....	9
2.1.2 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri.....	9
2.1.2.1 Fiziksel özellikler.....	9
2.1.2.2 Sosyal-duygusal özellikler.....	10
2.1.2.3 Bilişsel özellikler.....	11
2.1.2.4 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okuma özellikleri.....	11
2.2 Empati.....	12
2.2.1 Empatinin tanımı.....	13
2.2.2 Empatinin tarihi gelişimi.....	14
2.2.3 Empatinin bileşenleri.....	14
2.2.3.1. Empatinin bilişsel bileşenleri.....	15
2.2.3.2 Empatinin duygusal bileşenleri.....	15

2.2.4 Empati modelleri.....	15
2.2.4.1 Hoffman modeli	15
2.2.4.1.1 Taklitçilik.....	16
2.2.4.1.3 Doğrudan özdeşleşme	16
2.2.4.1.4 Dolaylı özdeşleşme	16
2.2.4.1.5 Rol alma	16
2.2.4.2 Feshbach üç bileşen modeli.	17
2.2.4.2.1 Diğerlerinin duygusal durumlarını ayırt etme yeteneği.	17
2.2.4.2.2 Diğerinin rolünü ve perspektifini alma yeteneği.....	17
2.2.4.2.3 Duygusal tepki verebilme	17
2.2.4.3 Davis modeli.	17
2.2.4.3.1 Empatik ilgi.....	17
2.2.4.3.2 Hayal gücü.	17
2.2.4.3.3 Kişisel sıkıntı	18
2.2.4.3.4 Perspektif alma.....	18
2.2.4.4 Dökmen aşamalı empati sınıflaması.	18
2.2.4.4.1 Onlar basamağı	18
2.2.4.4.2 Ben basamağı	18
2.2.4.4.3 Sen Basamağı.....	18
2.2.5 Empati ve sempati arasındaki fark.	18
2.2.6 Empati gelişimi	19
2.2.7 Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda empati.....	20
2.3 Bibliyoterapi	20
2.3.1 Bibliyoterapinin tanımı.	21
2.3.2 Bibliyoterapinin tarihi gelişimi.	21
2.3.3 Bibliyoterapinin amaçları.....	22
2.3.4 Bibliyoterapinin çeşitleri.....	24
2.3.5 Bibliyoterapinin süreci	25
2.3.5.1 Özdeşleşme.	25
2.3.5.2 Katarsis(arınma).....	25
2.3.5.3 İçgörü.	25
2.3.5.4 Genelleştirme.	26
2.3.6 Bibliyoterapinin uygulanması.	26

2.3.6.1 Bibliyoterapi uygulayan kişide bulunması gereken özellikler	28
2.3.7 Bibliyoterapide kullanılan materyalin seçimi	29
2.3.8 Bibliyoterapinin faydaları	31
2.3.8.1 Bilişsel değişimler	31
2.3.8.2 Duygusal değişimler	32
2.3.8.3 Sınıf ve öğrenciler için faydaları	32
2.3.9 Bibliyoterapinin sınırlılıkları	33
2.3.9.1 Katılımcıdan kaynaklı sınırlılıklar	33
2.3.9.2 Uygulayıcıdan kaynaklı sınırlılıklar	33
2.3.9.3 Bibliyoterapi sürecinin kendisinden kaynaklı sınırlılıklar	34
2.3.10 Bibliyoterapi ile ilgili Dünya’da yapılan araştırmalar	34
2.3.11 Bibliyoterapi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	36
Bölüm 3 Yöntem	38
3.1 Araştırma Modeli	38
3.2 Evren ve Katılımcılar	38
3.2.1 UP programı (Üstün potansiyelliler eğitimi)	39
3.3 Verilerin Toplanması	40
3.4 Veri Kaynakları	40
3.5 Veri Toplama Araçları	41
3.5.1 WISC-R Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği	41
3.5.2 Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği	41
3.5.3 Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği	42
3.6 Veri Analiz İşlemleri	43
3.7 Sınırlılıklar	43
3.8 Sayıtlar	43
3.9. Bibliyoterapi temelli eğitim programı	44
3.9.1. Birinci oturum	44
3.9.2. İkinci oturum	45
3.9.3. Üçüncü oturum	47
3.9.4. Dördüncü oturum	48

3.9.5. Beşinci oturum	49
3.9.6. Altıncı oturum	50
3.9.7. Yedinci oturum	51
3.9.8. Sekizinci oturum	52
3.10 İşlem.....	53
Bölüm 4 Bulgular	55
4.1 Üstün Zekâlı Öğrencilerin WISC-R, Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği(ÇEEÖ) ve Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği(ÇEGÖ)'nin Betimleyici İstatistiklerine İlişkin Bulgular	55
4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den ve ÇEEÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	55
4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den ve ÇEEÖ'den Bibliyoterapi Programı Öncesinde Aldıkları Ortalama Puan Farkının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular	57
4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ ve ÇEEÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	58
4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular	60
4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Ön Test- Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular	61
4.7 Deney ve Kontrol Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular...	63
Bölüm 5 Tartışma ve Sonuçlar	65
5.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminde Empatinin Önemi	65
5.2 Empati Becerilerinin Gelişiminde Bibliyoterapinin Önemi.....	68
5.3 Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Empati Boyutları.....	69
5.4 Sonuçlar	71
5.5 Öneriler	71
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	89

EK-1: Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği	89
EK-2: Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (Örnek Maddeler)	90
EK-3: Kitap Özetleri	90
EK-4: Etkinlik Örnekleri.....	97
ÖZGEÇMİŞ	102



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Bibliyoterapinin Amaçları.....	23
Tablo 2 Bibliyoterapinin Çeşitleri.....	24
Tablo 3 Çocuklarda Bibliyoterapi Uygulama Alanları.....	35
Tablo 4 Üstün Zekâlı Öğrencilerin WISC-R, ÇEEÖ ve ÇEGÖ'nün Betimleyici İstatistikleri.....	55
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 7 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ.....	57
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ.....	58
Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 11 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	60
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 14 Deney Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.....	63
Tablo 15 Kontrol Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımını modeli	26
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
ÖSKD	Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen
WISC-R	Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği
ÇEGÖ	Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği
ÇEEÖ	Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlık olması sebebiyle bulunduğu çevrede diğer insanlar ile iletişim halinde olmak durumundadır. İletişim temel bir gereksinimdir. Bireyin karşısındaki kişiler ile ilişkisi için; bireyin kendisine ilişkin algılarını, ilişkilerin niteliğini, kalitesini ve bireyin bu ilişkilere bağlı geribildirimlerini referans almak mümkündür (Kaya ve Siyez, 2010). Bireylerin iletişim kurarken sahip oldukları empatik beceri düzeyleri, iletişimin kalitesini artıran en önemli öğelerdendir. Bireyin karşısındaki kişiye vermek istediği mesajın nasıl algılanabileceğine ya da anlaşılabilmesine dair bilgisinin olması, iletişim sürecine katkı sağlar (Çetin, 2008). Kişilerarası iletişimdeki yeterlilik üstün zekâlı ve yetenekli çocukların toplum içerisinde başarılı ve yardım sever olmasında, her şeyden önce bir birey olması yolunda en önemli faktördür (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2016, s. 53). İletişim becerilerine sahip olmayan kişiler, birbirini suçlama, kavga etme, iletişim kuramama gibi davranışlar gösterir (Yılmaz, 2003a). Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için kaynak ve alıcı arasında güven duygusu oluşmalıdır. Kendini karşısındaki kişinin yerine koyup, onun gözüyle bakıp onun hissettiklerini yaşayabilmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 2002; akt. Oğurlu ve Yaman 2010).

Alan yazına baktığımızda üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyi üzerine yapılmış az sayıda çalışma olsa da genel olarak üstün yetenekli çocukların ahlaki muhakemesi üzerine yapılan araştırmalar, bu çocukların daha yüksek ahlaki akıl yürütme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Chovan & Freeman, 1993). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, karşısındaki kişilerin düşüncelerini, duygularını ve istekleri sezme yeteneğine sahiptir (Davaslıgil, 2004, s. 219). Üstün zekâlı ve yetenekliler, başka kişilerin duygusal durumunu anlayabilme ve bu duruma bir başkasının sebep olduğu çıkarımını yapabilme yeteneğine sahiptirler (LeVine & Tucker, 1986; akt. Oğurlu ve Yaman 2010). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, çoğunlukla başkalarının duygularına ve haklarına karşı hassas bir yapıya sahiptirler,

bu yüzden problemler doğrultusunda empati kurabilirler. Sosyal sorunlara karşı duyarlılık üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda sıklıkla görülür. Bu empatik eğilim yalnızca kendi çevresi için değil dünyanın geneli için de geçerlidir (Clark, 2015, s. 97).

Empati, başka bir kişinin hikâyesini yargılama ya da önyargı olmaksızın dinleme arzusu ve yeteneği olarak da tanımlanabilir (Ingram, 2003). Empati; hassasiyet ve başka bir insanın yarısı ile tanışabilme kabiliyetini gerektirir (Kalliopuska, 1992). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empayi düzeylerinin gelişmiş olduğu görüşüne karşın üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda eş zamanlı olmayan gelişim alanları, sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Bu olumsuz gelişim de iletişim anlamında sorunlar doğurabilmektedir (Dağlıoğlu, 2014; akt. Çitil ve Ataman 2018).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, normalde yaş gruplarının üzerinde olan benzersiz bilişsel yeteneklere sahip olmasına rağmen eş zamanlı olmayan gelişim nedeniyle, başkaları ile empati kurmaları için yeterli yeteneği gösteremeyebilir (VanTassel-Baska, Olszewski-Kubilius & Kulieke, 1994). Üstün zekâlı çocuklar, anlaşılammaktan kaynaklanan sosyal dışlanma tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Özellikle sosyal hayatta yaşadıkları sorunların kendileriyle yeterli empati kurulmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar kendileriyle empati kurulmadığı için empati kurmayı öğrenememektedir. Bunun sonucu olarak karşılarındaki kişi ile empati kurmakta zorlanmaktadırlar (Bal ve Bilge, 2016). Empati kurma yeteneğinin öğrenilebilir ve öğretilebilir bir yetenek olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati kurma konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda bibliyoterapi yöntemi, empati düzeyini geliştirmek için etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazında, bibliyoterapiye yönelik pek çok farklı tanımlama yapılmıştır, bu tanımların genelinde bibliyoterapinin kişinin kitapları kullanarak sorunlarını çözmeye yardımcı olan bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır (Pardeck & Pardeck, 1985). Bibliyoterapinin terapötik yönüne vurgu yaparak benzer problemleri olan çocukların problemlerle nasıl yüzleştğini gözlemlemelerini sağlayan terapötik

bir okuma olarak tanımlar (Bailey, 1964; akt. Cornett & Cornett, 1980, s. 9). Bibliyoterapi duygusal değişimler oluştur, okuru empatiye yönlendir, okurda olumlu tutumlar yaratır, hoşgörü, saygı ve diğerlerinin kabulünü teşvik eder. Okuru modelleri taklit etmek için teşvik eder ve bu sayede duygusal baskıları azaltır (Cornett & Cornett, 1980, s. 15). Bilişsel düzeyde; kişileri, insanların düşünce ve davranışlarını çok fazla karakter üzerinden anlamalarını sağlar ve farklı yaşam biçimlerine tanık olup kendisi dışındaki çıkarların gelişmesini teşvik eder (Gladding & Gladding, 1991, s. 10).

Bibliyoterapi yöntemi, çocukların kişisel ve sosyal yargılarını ve empati düzeylerini geliştirmelerinde, hoşgörü göstermelerinde, başkalarına saygı duyulması konusunda ve başkaları tarafından kabul edilmesinde yardımcı bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Lucas & Soares, 2013). Bibliyoterapi, insanların yaşamları ve durumları hakkında başkalarıyla özdeşleşerek kendine özgü ve evrensel çözümler bulmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu sebeple hem ilham hem de teselli sağlar (Riordan & Wilson, 1989). Çocuklar, günlük hayatlarında zorluklarla ya da yaşamı değiştiren deneyimlerle karşılaştıklarında, benzer durumlara veya deneyimlere sahip başkalarını okumak çocuklara yardımcı olabilir (Berns, 2004).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranlarıyla kıyaslandığında okumaktan keyif alma, erken yaşta okumayı öğrenme, yaşlılarından ileri düzeyde okuma, kavrama ve dil becerilerine sahip olduğu bilinmektedir. Bibliyoterapi okumaya dayalı bir yöntem olduğu için üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yaşadığı sorunlarla baş etmesinde önleyici bir teknik olarak kullanılmalıdır (İlter, 2017, s. 291). Bibliyoterapi, büyümlü bir düzeltme veya değişimin desteklenmesi için tek müdahale yöntemi değildir fakat öyküler, öğrencilerin güvenli ve tanıdık bir ortamda baş etme becerilerini öğrenmeleri için bir fırsat sunar (Heath vd., 2005). Kitaplar, çocukların kendileri ve başkaları hakkında bilgi edinmeleri için tek yol olabilir. Edebiyat yalnızca gerçekleri değil, aynı zamanda insan olaylarının ve insanlık durumunun öykülerini de anlatır. Edebiyat zihinleri değiştirmenin de ötesinde, kalpleri de değiştirme gücüne sahiptir (Ferris, 1995; akt. Cole & Valentine 2000).

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini araştırmaktır. Bu araştırmada test edilen denence şu şekildedir: Bibliyoterapi temelli eğitim programına katılan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyleri, katılmayanların empati düzeyine göre anlamlı ölçüde artar.

1.3 Araştırma Soruları

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilmiş olan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Deney grubu ve kontrol grubunun öntest 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 öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan çalışmada, araştırma soruları ekseninde bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisine ilişkin hipotezler aşağıdaki şekildedir.

H₁: Deney grubu ve kontrol grubunun ön-test puanlarında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır

H₂: Deney grubu ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark oluşacaktır.

H₃: Deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olacaktır.

H₄: Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

1.4 Çalışmanın Önemi

Herhangi bir çatışmada ya da çözümsüzlük durumunda, kişilerden birine empatik olması gerektiğinin tavsiye edildiğini sıklıkla görmüşüzdür. Bu tavsiyede altı çizilen durum, anlaşılma isteği ve ihtiyacıdır. Anlaşılma isteği daha çok toplum içinde ırksal azınlıklar, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler gibi azınlıktaki insanların anlaşılammalarında ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra empatik anlayışa ihtiyaç duyan gruplardan biri de üstün zekâlı ve yetenekli bireylerdir (Bal ve Bilge, 2016). Türkiye’de empati ve üstün zekâlılar üzerine yapılmış çalışmalar olsa da bibliyoterapi ve empati üzerine kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Bu anlamda bu çalışma, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini değerlendirmek üzere yapılan ilk çalışmadır. Çalışma bulgularının bibliyoterapi yöntemi ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyinin artırılması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların anlaşılma ihtiyacını, edebiyatın iyileştirici gücüyle sağlaması açısından da önem kazanmaktadır.

1.5 Tanımlar

Üstün zekâ ve yetenek: Üstün zekâ ve yeteneklilik; genel yetenekler, kişisel görüş ve motivasyonun toplamıdır (Feldhussen, 1986; akt. Çepni, Gökdere ve Küçük 2002).

Bibliyoterapi: Bibliyoterapi, kişilik değerlendirmesinde ve uyum, büyüme süreci için kullanılabilen, okuyucunun kişiliği ve edebiyat etkileşimi arasında dinamik bir etkileşim süreci olarak kabul edilebilir (Russell & Shrodes, 1950).

Empati: Empati, diğer insanla birlikte hissetmektir. Empati, insanın karşısındaki kişinin düşüncelerini ve duygularını anlama konusunda yaklaşması anlamına gelir (Ingram, 2003).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Üstün Zekâ ve Yeteneklilik

Alan yazında bireyin performans düzeyi ve davranışlarına ilişkin pek çok üstün zekâlı tanımı bulunmaktadır (Clark, 2015, s. 29) fakat çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olması sebebiyle son haline ulaşmış ve kesin bir üstün zekâlı ve yetenekli tanımına ulaşmak oldukça güçtür (Davaslıgil, 2004, s. 283). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için yapılan tanımlamalardan birisi Marland Raporu (1972)'de belirtilmiştir. Raporda, yüksek performansa sahip çocukların bazı alanlardan en az birinde olağan üstü başarı göstermesi olarak kabul görmüştür. Bu alanlar şu şekildedir:

1. Genel zihinsel yetenek
2. Özel akademik yetenek
3. Yaratıcı ve üretken düşünme
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve sahne sanatları
6. Psikomotor yetenek

Columbus Grubu, 1991'de üstün yeteneklileri “akranlarına göre ileri bilişsel yeteneklere ve yüksek yoğunluğa sahip olan, bu nitelikleri akranlarına göre farklı içsel deneyim ve farkındalık ortaya koyan, eş zamanlı olmayan bir gelişim sergileyen birey” olarak tanımlamıştır (akt. Kaya, Erdoğan & Çağlayan, 2014)

Üstün zekâ tanımları tarihine baktığımızda muhafazakâr tanımlardan liberal tanımlara doğru bir değişim gözlenmektedir. Muhafazakâr tanımlar zekâyı rakamlarla sınırlamaktadır. 130 ve üstü IQ puanı, üstün zekâlı olmak için eşik puan kabul edilmiştir. Lewis M. Terman, 140 ve üstü IQ puanına sahip olan çocukları deha çocuklar olarak nitelendirmiştir (Sak, 2014, ss. 4-5).

Howard Gardner, zekânın sadece IQ puanı ile sınırlandırılmayacağını, çoklu zekâ teorisi ile belirtmiştir. Gardner'a göre 7 tip zekâ vardır. Bunlara 1999 yılında 8. bir tip eklemiştir. Bunlar:

1. Dil zekâsı: Sözel algılama, semantik, sözlü ve yazılı ifade etmektedir.
2. Mantık- matematik zekâsı: Sayma becerisi, mantıkta tümevarım ve tümünden gelim algısını ifade eder.
3. Uzamsal zekâ: Üç boyutlu biçimleri algılamayı ifade eder.
4. Müzik zekâsı: Notaları algılama, müzik besteleme ve seslendirmeyi ifade eder.
5. Kinestetik(bedensel) zekâ: Hareket becerisini ifade eder.
6. Kişilerarası(sosyal) zekâ: Başkalarının motivasyonunu algılama yeteneğini ifade eder.
7. İçsel zekâ: Kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini, duygularını anlama yeteneğini ifade eder.
8. Doğa zekâsı: Varlıkları sınıflandırma, hayvan ve bitkileri fark edip sınıflandırma yeteneğini ifade eder (Gardner, 2012, ss. 129-310).
9. Varoluşsal zekâ: Ruhsal bir evren anlayışını, evreni ve doğayı, varoluşsal meseleleri anlama yeteneğini ifade eder (Stenberg, 1999).

Renzulli (2012)'e göre üstün zekâ, topluma fayda sağlayan, yaratıcı ve üretken kişidir ve üstün zekâ, 3 bileşenden oluşur. Üç halka modeli şu bileşenlerden oluşur:

1. Ortalamanın üstünde yetenek
2. Göreve adanmışlık
3. Yaratıcılık

Gardner gibi zekânın IQ ile sınırlandırılmasına ve ölçülmesine tepki gösteren bir isim de Robert Sternberg'tir. Stenberg, 3 bölümden oluşan, Üç zekâ teorisini ortaya koymuştur. Bu teorinin bölümleri şu şekildedir:

1. Analitik beceri: Temel akademik becerilerdir. Zekâ testleri okuma becerisi ve analitik ve mantık testleri ile ölçülür.
2. Sentezci üstünlük: İçgüdü, iç görü, sezme gibi kavramlar bu zekâ türüne aittir.

3. Pratik üstünlük: Analitik ve sentezci üstünlüğü durumlar içerisinde kullanma becerisidir (Davis, 2014a, ss. 98-99).

Gagné (1985) genel üstün zekâlı tanımlarına kaşı çıkarak, üstün özellikler ve yetenek kavramlarını birbirinden ayrı tutulması gerektiğini savunmuştur. Gagné'nin geliştirdiği Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı (Differentiated Model of Giftedness and talent, DMGT) ile üstün zekâ ile üstün yeteneği teorik olarak birbirinden ayırmıştır. Üstün zekânın üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir modeldir. Her iki kavram kesin çizgilerle ayrılırken, her iki kavramı da nicel olarak belirtmiştir (Sak, 2014, s. 27). Üstün zekâ, en az bir yetenek alanında, bireyin akranları arasında en az % 10'luk üst sınırında yer almasını sağlayacak derecede, eğitilmemiş ve kendiliğinden ortaya çıkan üstün doğal yeteneklerin sahip olmak ve kullanmaktır. Üstün yetenek ise, en az bir insan faaliyeti alanında sistematik olarak geliştirilmiş yeteneklerin veya becerilerde üstünlük konusunda akranların en az % 10'luk üst kısmında kalacak derecede üst düzey bilgi sahibi ve aktif olmasıdır. Kuram; entelektüel, yaratıcı, sosyo-duyuşsal ve duyuşsal-motor olmak üzere dört yetenek alanı önerir. Bu yetenek alanlarından sosyo-duyuşsal yetenek, çocukların günlük olarak sınıf arkadaşları, öğretmenler ve ebeveynleriyle etkileşimde kullandıkları sosyal beceriler olarak tanımlanır (Gagné, 2000).

1991 yılında toplanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda, "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramları "üstün yetenek" başlığı altında toplanmıştır. Raporda "üstün yetenek" kavramı, "üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir." olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013). 2006 tarihli "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"ne göre üstün yetenekli birey tanımı "Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren" şeklinde yapılmıştır (MEB, 2006). 2007 tarihli Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesinde ise üstün yetenekli birey tanımı "Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenciler"

şeklinde yapılmıştır (MEB, 2007). Strateji ve Uygulama Planı'nda üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarına “üstün” kelimesi yerine aynı kelimeye karşılık gelmek üzere “özel” kelimesi kullanılmıştır (MEB, 2013).

2.1.1 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tarihsel gelişimi. İnsan zekâsı üzerine yapılan ilk araştırmalar 19. Yüzyılda Agassiz ve Morton'un kafatası hacmi ve zekâ arasındaki ilişkinin araştırması olarak karşımıza çıkmaktadır fakat gerçek anlamda bilimsel ilk araştırma çalışmaları 19. Yüzyılın ikinci yarısında Sir Francis Galton'un yaptığı çalışmalardır. Galton, dâhiliğin aileden çocuğa geçtiğini ve deha kişilerin akrabaları içerisinde bir ya da birkaç dehanın bulunduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda Galton'un Kalıtsal Zekâ adlı kitabı üstün zekâ alanında dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. 20. Yüzyılın başlarında ise Binet ve Simon, ilk zekâ ölçeğini geliştirmişlerdir. Spearman, Genel Zekâ Kuramını ortaya atmış, akabinde Terman, üstün zekâlı öğrenciler üzerine yaptığı araştırmalar yapmıştır (Sak, 2014, ss. 6-7). Kùltürler, üstün zekâlılığın tanınmasını ve geliştirilmesini, bir topluma potansiyel katkıda bulunanları bir lider olarak görmüşlerdir. Plato'nun filozof kral kavramı, üstün zekâlı ve yetenekli insanların toplumu yöneten ve onlara önderlik eden özelliğini vurgulamaktadır. Çin hanedanlıkları ve Konfüçyüs, yeteneklerine göre tüm sosyal tabakalardan gelenleri eğitmek için üstün zekâlılık kavramında değer kazanmıştır (VanTassel-Baska, 2010).

2.1.2 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, farklılaşmış bir grup olduklarından tüm gelişim özellikleri hepsinde aynı değildir. Heterojen bir grup olmalarına rağmen ortak özelliklere sahiptir (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2016, s. 34). Yüksek düzeyde bilişsel gelişim gösteren üstün zekâlı ve yetenekli bir çocuk, yüksek düzeyde duyuşsal gelişim göstermek zorunda değildir (Clark, 2015, s. 46). Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri; fiziksel özellikler, bilişsel özellikler ve sosyal-duygusal özellikler olarak üç başlıkta incelenebilir (TBMM, 2012).

2.1.2.1 Fiziksel özellikler. Geçmişte yapılan araştırmalarda çocukların fiziksel gelişimleriyle üstün yeteneklilik arasında bağlantı kurulmuş olmasına karşın, günümüzde, fiziksel gelişim ile üstün yeteneklilik arasında doğrudan bir ilişki

kurulamayacağı düşüncesi genel kabul görmektedir. Tanılamada, fiziksel özelliklerin bir etkisi olduğu düşünülmemektedir (TBMM, 2012).

Clark (2015, s. 51)'e göre zihinsel yetenekleri üst düzey gelişmiş bireyler, zihin ve beden arasında uyumsuzluk yaratabilir. Bu uyumsuzluk, onların fiziksel aktivitelerden uzak durmalarına neden olabilir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları, akranlarından ayırt eden fiziksel özellikler şunlardır:

1. Yüksek ayırt etme duyuları ile çevreden alınan olağanüstü uyaran
2. Fiziksel ve zihinsel gelişimde ön görülemeyen aykırılıklar
3. Standartlar ve atletik beceriler arasındaki gecikmeden kaynaklı düşük tolerans
4. Fiziksel olarak iyi olmama durumunun olasılığı ve fiziksel etkinlikten vazgeçiş

Whitemore ve Maker (1985)'e göre üstün yetenekli çocuklar üst düzey bilişsel becerilerle, motor becerilerin eşzamanlı gelişme göstermemesi sebebiyle potansiyellerini ortaya koyamayabilirler. Bunun sonucu olarak, yetenekleri yerine neden yapamadıklarına yönelik olarak kendilerini değerlendirme eğilimine yönelirler (akt. Karakuş, 2010).

2.1.2.2 Sosyal-duygusal özellikler. (Clark, 2015, s. 49)'e göre duygusal kökenli bilgiler üstün zekâlı çocukların içindeki ve dışındaki kaynaklardan gelmektedir. Bunlar, yüksek duyarlılık gibi çocuğun işlem yapmasında gerekli duygulardır. Çoğunlukla, üstün zekâlı çocukların karakteristik özelliği olarak görülen sosyal vicdanın erken ortaya çıkışı, değer yapısının gelişmesi ve değerlerin sosyal eyleme dönüşmesi için önemlidir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar; farkındalığı oluşmamış duygular hakkında ileri düzeyde bilgi birikimine sahiptir. Farklı olduğunu hissederler ve öz farkındalıkları gelişmiştir. Mizah anlayışına yatkınlık gösterirler. Adalet duygusu erken dönemde kendini gösterir ve memnuniyet duygusu erken gelişir. İleri düzeyde duygusal yoğunluk yaşarlar, yüksek beklenti içinde olduklarından mükemmeliyetçidirler. Soyut değerler ve kişisel eylemler arasında tutarsızlık yaşayabilirler. İleri düzeyde ahlaki yargılama ve liderlik yeteneğine sahiptirler. Yüksek güdülenme özelliğine sahiptirler. Toplumsal sorunları çözmeye ve kavramlaştırmada ileri düzey bilişsel ve duygusal beceri gösterirler. Toplumun üst

düzyer ihtiyaçlarına katılım isteği gösterirler ve sosyal, çevresel sorunlara karşı çözüm üretme eğilimi içindedirler.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar sosyal bir ortamda aidiyet duygusu ihtiyaı içindedirler. Bu anlamda bibliyoterapi yöntemi, evrensel insan ihtiyaçlarının tatmin edilmesinde katkıda bulunan bir yöntem olarak görülmelidir. ocuk için, çocuğa sevgi ve saygı gösterilmesi; bir topluluk ya da akranları tarafından duygularının kabul edilmesi birer ihtiyaçtır. Akran grubu üyeliğini sağlayamayan çocukların çoğu hayatlarından memnun değildir. Aile grubu üyeliği, bu aidiyet ihtiyaını kısmen karşımlarken hepimiz dostluklara ve diğer grup özdeşleşmelerine ihtiyaç duyarız (Cornett & Cornett,1980, ss. 13-14).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların arkadaş edinememeleri ve yalnız olmaları ya da yalnızlığı tercih etmelerinin sebebi içe dönük ya da dışa dönük olmalarından kaynaklanabilir. Bazı üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, doğalarının gerektirdiği gibi başka insanlarla iletişim kurmayı sevmez, bunun yerine kitapların dünyasında kayolmayı tercih edebilirler (Leana-Taşcılar, 2017, s. 22).

2.1.2.3 Bilişsel özellikler. Clark (2015, ss. 47- 48)'e göre bilişsel gelişim, çevreden kazanılan deneyimin anlamlandırılması ve bütünleştirilmesini ifade etmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar; olağanüstü düzeyde bilgi ve muazzam bir hafızaya, üst düzey algılama yeteneğine, alışılmışın ötesinde ilgi alanlarına, özgün fikir yürütme becerisine sahiptir. İleri seviyede dil gelişimi ve sözel yetenek gösterirler. Bilgiyi işlemede ileri düzey kapasite, düşünme işlemindeki hız, esnek düşünce süreçleri, geniş kapsamlı sentez yapma, sonlandırma ve erteleme aşamasında dakiklik, kavramsal çerçeve oluşturma yeteneği, sonuçları öngörme, genelleme yapma, görselleştirerek düşünme, ilişkileri görme ve disiplinleri birleştirme kapasitesinin yüksekliği gibi bilişsel yetenekler gösterirler. Bunların yanı sıra karşısındakine ve kendine karşı değerlendirici yaklaşım içerisindedirler.

2.1.2.4 Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların okuma özellikleri. Hafenstein ve Tucker (1997), özel yetenekli çocukların ilgilendikleri konuya karşı yoğun ilgi gösterdiklerini, çok meraklı olduklarını, ileri düzey problem çözme becerisine sahip olduklarını vurgulamaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, ilgi duydukları bir konu hakkında çok miktarda bilgiyi özümseyebilirler. Dilin ince ayrıntılarını

anlayabilirler, bağlantı kurabilirler. Öykülerdeki kışkırtıcı olay dizilerini çözmeye yatkın oldukları için üstün zekâlı karakterler veya çok boyutlu karakterler içeren kitaplar ilgilerini çeker (Weber & Cavanaugh, 2006).

Abilock (1999) özel yetenekli okuyucularla ilgili beş özellik tespit etmiştir:

1. Yetenekli okuyucular, sık okuyan, yetenekli, esnek okuyuculardır.
2. Yetenekli okuyucular okuduklarını takip ederler.
3. Yetenekli okuyucular, dil bakımından zengin metinleri tercih ederler.
4. Yetenekli okuyucular, özel ihtiyaçlarına cevap olarak güçlü taraflarını kullanırlar.
5. Yetenekli okuyucular, severek okuyacakları kitapları bulan tutkulu okuyuculardır (akt. Weber & Cavanaugh, 2006).

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar; okula başlamadan önce okumayı öğrenebilirler. En geç ikinci sınıfta bağımsız okumaya başlarlar. Üçüncü sınıfta güncel favori yazarlarını tanımlamış olabilirler. Beşinci sınıfta iyi bir okuma alışkanlığı kazanabilirler. Altıncı sınıfa geldiklerinde spor, bilgisayar ya da video oyunlarına ilgi duymaları durumunda okuma alışkanlıkları azalabilir. Sekizinci sınıfta, müfredat dışı okumalar, bazı öğrencilerde sonradan tekrar ortaya çıkmış olsa bile, bazılarında tamamen ortadan kalkmış olabilir. Entelektüel edebiyatı okuyabilme yeteneğine sahip olan çocuklar, bu tür kitaplara yönlendirildikleri takdirde kitaplardan büyük ölçüde yararlanabilirler (Halsted, 2009, s. 92).

Oğurlu (2014) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eleştirel okuma düzeylerinin kitap okuma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre kitap okuma sayfa sayısı ile eleştirel okuma puanları arasında ilişki anlamlı bulunmuştur.

2.2 Empati

Günlük yaşamda empatik anlayışın insanları birbirine yaklaştıran, iletişimi kolaylaştıran bir özelliğe sahip olması; insanların başkaları tarafından anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissetmelerini sağlar ve bu sayede kendilerini iyi hissederler. Empati; tek taraflı bir etkinlik değildir. Yalnızca empati kurulan kişi için değil, aynı zamanda empati kuran kişi için de yararlıdır (Dökmen, 2008, s. 169). Bir

insanı anlamak için dünyaya karşımızdaki kişinin bakış açısıyla bakmamız gerekmektedir. Olayları onun gibi algılamak, yaşamak ve onunla empati kurmak için o kişinin rolüne girmek gerekmektedir (Dökmen, 2008, s. 158).

Empati, başka bir kişinin duygularını etkili bir şekilde anlamaya çalışmaktır. Bu, başka bir kişinin duygusal durumunun nitel paylaşımını ve anlık tanımlama yoluyla anlaşılmasını içerir. Bir başka kişiye karşı bu tür hassasiyet, olgun insan ilişkilerinin oluşturulmasında temel bir faktör olarak görülmektedir. Gerçek empatiye ulaşma becerisi, ruhsal olgunluğu yansıtır, bir kişinin başka bir kişiyi tehdit olmadan ya da kişinin kendi sınırlarını kırma, kimliğini kaybetme korkusu olmadan sevgi ile ilgilenmesini sağlar (Kalliopuska, 1992).

2.2.1 Empatinin tanımı. Alan yazına baktığımızda empatinin farklı yıllarda farklı araştırmacılar tarafından çeşitli empati tanımları yapıldığı görülmektedir (Özbaş, 2010). Bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması şeklinde bilinen yaygın empati tanımının gerisinde pek çok kuramsal öge bulunmaktadır. Bundan dolayı bugünkü tanımlara ulaşılması zaman almıştır (Dökmen, 2008, s. 157). Rogers (1975), empatiyi; karşımızdaki kişinin özel algısal dünyasına girmek, karşısındaki kişinin hislerinin değişim sürecinde onun yaşadığı duygulara karşı duyarlı olmak, geçici bir süreyle karşısındaki kişinin hayatını yargılamadan yaşamak ve o hayata nazikçe yaklaşmak olarak tanımlamıştır (çev. Akkoyun, 1983).

Dymond (1949), empatiyi; kendini başkalarının düşüncesine, hissine ve hareketine hayali bir biçimde aktarması ve yapılandırması, Klis ve Kossewska (1996), insanın yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyen bütünsel bir süreç, Kalisch (1973), kişinin mevcut duygularını doğru bir şekilde algılamak için başka bir kişinin hayatına girme kabiliyeti olarak tanımlamaktadır.

Ivey, Ivey ve Morgan (1997)'e göre empati, başka birinin dünyasına girerek onun deneyimleri tahmin etme ve etkileşim esnasında ortaya çıkan düşünce, duygu ve davranışlara bağlanma yeteneğidir (akt. Ingram, 2003). Ingram (2003)'e göre empati, kişinin, karşısındaki kişinin düşüncelerini ve hislerini anlama yaklaşımı içerisinde olmak demektir.

2.2.2 Empatinin tarihi gelişimi. Günümüzde kullanılan empati sözcüğünün bilinen iki kaynağı vardır. Bunlar Almandaki “einführung” ve Eski Yunandaki “empathia” terimleridir. Almandaki “einführung” terimini ilk kullanan araştırmacılardan biri olan Lipps 1897’de “einführung” terimini bir insanın kendisini karşısındaki nesneye yansıtıp, o nesneyi kendi içerisinde özümsemesi olarak tanımlamıştır. 1909 yılında Titchener, “einführung” terimini Eski Yunandaki “empathia” sözcüğünü kullanarak İngilizce’ye “empathy” olarak çevirmiştir. “empathia” sözcüğü Yunanca’da “em” “içine, “pathia” ise “algılama” anlamına gelmektedir (akt. Dökmen, 2008, ss. 367-368). Empati terimini, ilk defa 19. Yüzyıl ortalarında Robert Vischer, bir sanat kuramı terimi olarak kullanmıştır. Vischer’e göre sanat eserleri seyircilerin adalet ve duygu durumlarını etkileyebilme gücüne sahiptir (Yüksel, 2015, s. 3).

Empati, 1920’lerden bu yana kişilik kuramcıları ve psikoterapistler tarafından kullanılmıştır. Freud, psikanalitik kuramında bugünkü anlamıyla empati kavramına benzer olarak özdeşim kavramını kullanmıştır. Freud, empatiyi kişinin karşısındaki kişinin ruhsal yaşamını kavramak şeklinde değil, o kişinin deneyimleri ile düşünmek şeklinde ifade etmiştir (Emery, 1987).

2.2.3 Empatinin bileşenleri. Empati, ilk kez 1960’ların başında Hogan tarafından tanımlanmıştır. Hogan, empatiyi “bir başka kişinin durumundan ya da aklından geçenlerin gerçek ya da hayali bir tutumu” olarak tanımlamıştır. Hogan’ın tanımı bilişsel düzeydeyken, empatiyi temel alan diğer araştırmacılar, empatiyi duygular açısından tanımlamışlardır. Mehrabian ve Epstein, 1972’de, empatiye, “farkındalık” anlamı yüklemiş ve “başkalarının duygusal deneyimlerine karşı daha yüksek tepki vermek” tanımını yapmıştır (akt. Hochstatter, 2012, p. 13).

Gerçek anlamda empati kurabilmek için, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamak gerekir, empati kurabilmek için yalnızca duygu ve düşünceleri anlamak yeterli değildir. Karşımızdaki kişinin rolüne girip düşüncelerini anlamak bilişsel bir etkinlikken, karşımızdaki kişinin duygularını hissetmek duygusal bir etkinliktir. Duygu ve düşünceleri bir bütün olarak görmek gerekmektedir (Dökmen, 2008, s. 158).

2.2.3.1. Empatinin bilişsel bileşenleri. Bilişsel bakış açısına göre empati, başkalarının düşüncesini, psikolojisini ya da daha spesifik olarak duygularını anlamaktır. Empatinin bilişsel bileşenleri; sosyal tahmin testleri, başkalarının tutum ve davranışını tahmin etmek ve rol almak olmak üzere üç kategoride incelenebilir (Strayer, 1987, p. 218). Bir çatışma durumunu, başka bir kişinin bakış açısıyla incelemek için bilişsel empati düzeyi gerekmektedir (Feshbach, 1975). Bilişsel psikoloji açısından, empati ve rol alma yeteneği arasındaki ilişki çoğunlukla paraleldir. Bu yetenek, diğer bilişsel faktörlerle birlikte bir dizi ardışık aşama olarak yavaş yavaş gelişir. Perspektif alma ve rol alma; bir başka kişinin duygularını, yaşam durumunu anlama ve başka bir kişinin düşüncelerinin, duygularının ve eylemlerinin doğru tahmin edilip anlaşılması için bir ön şarttır. Bilişsel gelişim yaklaşımı, öğrenme psikolojisi teorisi ve rol teorisi ile yakından ilişkilidir. Rol oynama ve sözel düzeydeki rol eğitimi, empati yaşama şansının artırılmasında etkili olmuştur (Kalliopuska, 1992).

2.2.3.2 Empatinin duygusal bileşenleri. Empati sadece bilişsel terimlerle tanımlandığında, bilişsel işlevlerin kendisine olan katkısının ötesinde çok az teorik faydası vardır. Bilişsel bir tanım kendine yöneliktir olmasının yanı sıra bilişsel bir tanım, empatinin yaygın olarak kabul görmüş bir yönünü, yani onun duygusal boyutunu göz ardı eder. Başka bir kişinin duygularını anlamak, mutlaka empatik bir tepkiye yol açmaz. Empatinin bilişsel boyutu önemliyken, empatiyi kendine özgü mülkiyeti inşa eden duygusal bileşenlerdir. Başka bir kişinin rolünü alma yeteneği bile empatik bir tepki vermez. (Feshbach, 1975). Empatinin ortaya çıkabilmesi için; duyguları yaşama yeteneği ve duygusal tepkinin yeterli düzeyde verilebilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2015, s. 7).

2.2.4 Empati modelleri. Martin Hoffman, Norma Feshback ve Mark H. Davis empati ile ilgili kapsamlı teoriler oluşturan araştırmacılarıdır. Bu araştırmacılar aralarında farklar olsa da birbirini tamamlamaktadır (Yüksel, 2015, s. 7).

2.2.4.1 Hoffman modeli. Hoffman (2000, p. 5), empatinin çok yönlü olduğunu vurgular ve beş farklı empatik uyarılma modu olduğunu öne sürer. Bunlardan ilk üçü; ilkel, otomatik ve temel olarak istemsiz olan; taklitçilik, klasik koşullanma ve doğrudan özdeşim kurmadır. Bu üç modun uyandırdığı empati; pasif,

istemsiz bir duygusal cevaptır ve en alt düzeyde bilişsel bir süreç gerektirir. Bu üç modun yanı sıra, iki yüksek dereceli bilişsel mod olan, dolaylı özdeşleşme ve rol yapmadır.

2.2.4.1.1 Taklitçilik. Kişi, karşısındaki kişi ile yüz yüze geldiğinde, taklitçilik kendiliğinden ve doğal olarak meydana gelir ve bir eşleşme sağlar. Yüz yüze iletişim, tüm insanlar yapısal olarak benzediği için eşleşme sağlanır (Hoffman, 2000, ss. 5-6). Hoffman (2008, p. 441)'a göre taklitçilik; birinin yüzünü, sesini kendiliğinden taklit eden, ya da duyguların postural ifadelerini, kendi yüzünde veya postural kas sisteminde değişiklikler üreterek; bu değişiklikleri beynimizde tetikler, bu da ötekinin duygularına benzeyen duygularla sonuçlanır.

2.2.4.1.2 Klasik şartlanma. Kişi, karşısındaki kişinin sıkıntılı ifadesini kendine şartlı olarak edinebilir. Anne-bebek etkileşiminde bu kaçınılmaz bir durumdur çünkü annenin sıkıntısı sonucunda annenin vücudu sertleşir ve bu fiziksel işlem sırasında duygu bebeğe aktarılır. Annenin yüz ve sözel sıkıntı ifadeleri daha sonra fiziksel temasın olmadığı durumlarda bile çocukta sıkıntıya yol açabilecek koşullu uyaranlara dönüşür (Hoffman, 2008, p. 441).

2.2.4.1.3 Doğrudan özdeşleşme. Daha önce başkalarının sıkıntı ifadesine benzer bir durum yaşamış bir kişi, karşısındakinin sıkıntısını, kendi tecrübesi ile eşleştirebilir. Örneğin ebeveynlerinin boşanmasını tecrübe etmiş biri, aynı durumu yaşayan bir arkadaşı ile empati kurmasını sağlayabilir (Hoffman, 2008, p. 441).

2.2.4.1.4 Dolaylı özdeşleşme. Bu mod, bireyin sıkıntısını, karşısındaki kişiye dil aracılığı ile iletmesine dayalıdır. Dil ve tecrübe arasında ilişki vardır (Hoffman, 2008, p. 442).

2.2.4.1.5 Rol alma. Kişinin hayal gücünü kullanarak kendisini başkasının yerine koyup karşısındaki kişinin nasıl hissettiğini sorguladığı moddur. Rol alma üç şekilde gerçekleşir. Birincisi “ kendi kendini odaklama”dır. Karşısındakini etkilemekte olan uyaranların kendisini etkilediğini hayal etmek, geçmişte yaşadığı benzer olaylarla ilişkilendirmektir. İkincisi “diğerine odaklama”dır. Karşısındaki kişinin duygularına, güncel yaşam koşullarına ve benzer durumlarda karşısındaki kişinin davranışına katılmayı içerir. Üçüncü bakış açısı, “hem kendi hem de

başkalarına odaklama”dır. Kendini odaklamanın duygusal yoğunluğundan ve diğer odaklanmış perspektifin karşısındaki kişi için sürdürülen ilgiden yararlanan paralel süreçlerden oluşur. Her üç bakış açısı da gönüllü kontrol altındadır ve zamanla ortaya çıkarılabilir, ancak bir başka kişinin üzüntüsüne veya mağdurun sıkıntısına dikkat çeken önyargılı biçimlere tanıklık etmeleri de mümkündür (Hoffman, 2008, p. 442).

2.2.4.2 Feshbach üç bileşen modeli. Feshbach, empatinin bileşenlerini ve empati kavramının gelişimini içeren bir model geliştirmiştir (Yüksel, 2015, s. 10). Feshbach, empatiyi üç bileşenli bir empati modeli üzerinden tanımlamıştır. Bu bileşenlerden ikisi bilişseldir. Diğerlerinde duyuşsal durumları ayırt etme, etiketleme yeteneği, başka bir kişinin bakış açısını ve rolünü üstlenme yeteneği bulunmaktadır. Duygusal kapasite ve duyarlılık üçüncü bileşeni oluşturmaktadır (Feshbach & Kuchenbecker, 1974).

2.2.4.2.1 Diğerlerinin duygusal durumlarını ayırt etme yeteneği. Bireyin karşısındaki kişinin duygusal durumunu ayırt edebilecek düzeyde bilişsel becerilere sahip olmasını ifade eder (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.2.2 Diğerinin rolünü ve perspektifini alma yeteneği. Bireyin karşısındaki kişinin durumunu, onun bakış açısından bilişsel olarak algılayabilmesidir (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.2.3 Duygusal tepki verebilme. Bireyin şahit olduğu duyguyu yaşaması gerektiğini ifade eder (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.3 Davis modeli. Davis’e göre empatinin dört boyutu vardır (Yüksel, 2015, s.10).

2.2.4.3.1 Empatik ilgi. Kişinin karşısındaki kişiye yönelmiş olan herhangi bir duruma karşı duygusal tepki verebilmesidir. İlgi, şefkat ve merhamet gibi duyguları içeren duyarlı olabilme durumu olarak tanımlanabilir (Yüksel, 2015, s. 10).

2.4.4.3.2 Hayal gücü. Hayal gücü yüksek olan bireyler duygusal tepkilere karşı daha duyarlıdır ve bu tepkilerden daha çok etkilenirler. Kitap, film ve oyunlardaki fantezi karakterler ile özdeşleşme eğilimini ifade etmektedir (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.3.3 *Kişisel sıkıntı.* Başkalarının olumsuz yaşantılarından duyulan rahatsızlık ve endişe duygusunu ifade eder (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.3.4 *Perspektif alma.* Kişinin karşısındaki kişinin bakış açısını alma yeteneğidir. Kişiler arası ilişkilerin tatmin edici olmasını sağlar. Başkasının açısından görebilmeyi ifade eder (Yüksel, 2015, s. 10).

2.2.4.4 Dökmen aşamalı empati sınıflaması. Dökmen (2008, s. 173) empati ölçme araçlarına ilişkin kişisel eleştirilerini getirmiş ve bu alanda yeni sınıflamalara ve ölçme araçlarına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu düşünceden hareketle Aşamalı Empati Sınıflaması'nı ortaya koymuştur. Bu sınıflama “onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı” olmak üzere üç basamaktan oluşur.

2.2.4.4.1 *Onlar basamağı.* Bu basamakta tepki veren kişi, karşısındaki kişinin dile getirdiği sorunu düşünmemektedir. Sorun yaşayan kişinin duygu ve düşünceleri umursamaz, kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmaz. Bu basamakta tepkiler genelleme şeklinde gelişir. Tepkiler daha çok toplumun konuya ilişkin görüşünü yansıtır (Dökmen, 2008, ss. 173-174).

2.2.4.4.2 *Ben basamağı.* Bu basamakta sorunu dinleyen kişi benmerkezcidir. Karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamak yerine karşısındakini eleştirir. Kendi yaşantısından örnek verdiği için kısmen karşısındakini rahatlatmış olsa da bilişsel ve duygusal açıdan karşısındaki kişinin rolüne giremediği için yeterli bir empati düzeyi yakalayamaz (Dökmen, 2008, ss. 174-175).

2.2.4.4.3 *Sen Basamağı.* Bu basamakta sorunu dinleyen kişi karşısındaki kişinin rolüne girdiği için olaylara onun penceresinden bakabilir. Toplumun ya da kendisinin düşüncelerini aktarmaz. Yalnızca karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine odaklanır (Dökmen, 2008, s. 175).

2.2.5 Empati ve sempati arasındaki fark. Sempati terimi, Eski Yunanca'daki “sympatheia” sözcüğünden İngilizce'ye “sympathy” olarak çevrilmiş bir sözcüktür. “Birlikte acı çekmek” anlamına gelir (Dökmen, 2008, s. 161). Empati içinde olan kişi, karşısındaki kişiyi tam olarak anlayabilmek için onun duygularını ödünç alır fakat karşısındaki kişinin duygularının kendisine ait olmadığını bilir ve ayrıcalığının farkındadır. Öte yandan sempatik anlayış, kendi kimliğini yitirip

karşısındaki kişinin duygu ve koşullarını, sanki onun yerindeymiş gibi hissettiği süreçtir (Kalish, 1973). Empatide kişi, karşısındaki kişinin yaşamına katılmanın yanı sıra, o kişinin duygularını anlama çabasına girer fakat sempatide kişi, sadece karşısındaki kişinin duygu yaşamına katılır. Bu yüzden empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır (Akkoyun, 1982).

Bir kişiye sempati duymak, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin aynısına sahip olmakla eş değerdir. Karşımızdaki kişinin üzüntü ve mutluluklarını aynı derecede yaşamaya neden olur. Empatide ise asıl amaç, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır (Dökmen, 2008, s. 161). Ayrıca, sempati hiyerarşiktir ve diğer kişiyi ilişkide eşit olarak görmeyi gerektirmez. Sempati, diğer kişinin duygularının aksettiği anlamına gelebilir fakat duyguların veya düşüncelerin yakın bir şekilde anlaşılması olasılığını engelleyen bir mesafe hala vardır. (Ingram, 2003).

2.2.6 Empati gelişimi. Hoffman (2000, s. 6) çocukların empatik duygularının gelişimsel bir sentezini ve kendilerinden ayrı olarak başkalarının bilişsel algılarını geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Sentez, empatik sıkıntının gelişiminde beş "aşama" ile sonuçlanır:

1. Reaktif yenidoğan bebeğin ağlaması
2. Çocukların kendilerinin sıkıntı içinde oldukları sanki bir başkasının sıkıntısına tepki verdikleri egosentetik tehlike sıkıntısı
3. Çocukların sıkıntıyı gerçekleştirdikleri yarı-benmerkezci empatik sıkıntı
4. Çocukların diğerlerinin gerçekte ne hissettiğini hissetmeye yaklaştıklarını gösteren güvenilir empatik sıkıntı
5. Çocukların başkalarının yaşadıklarının farkına vardıkları zaman, örneğin, kronik rahatsızlık, ekonomik sıkıntı gibi durumların ötesinde bir başkasının deneyimi için empati

Hoffman, empatinin çok daha erken dönemlerde gözlemlenebildiğini öne sürmektedir. Bir çocuğun yakınından birisinin incindiğini görünce ağlaması, buna örnek gösterilebilir. Hoffman bu duruma empatik acı adını vermektedir. Bu örnek empatinin basit halidir ve içinde çok az bilişsel etki taşır. Çocuklar iki yaş

dolaylarında kendi acılarını diğerlerinden ayırt edebilse bile hala biraz empatik acı yaşarlar. Orta çocuklukta ise benmerkezcilik azalırken yerini rol oynamaya bırakır. Karşısındaki kişinin tepkisini hayal edebilme yeteneği kazanır. Bu düzey, somut düşüncenin sınırlılıklarına sahiptirler. Orta çocukluğun sonlarında ise soyut işlem dönemine giriş yaparlar. Bu düzeyde karşılarındaki kişilerin kimlikleri onlar için belirsizlik içerse de empati kurmalarına olanak sağlar (Gander & Gardiner, 2015, ss.402-404).

2.2.7 Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda empati. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tam ve doğru anlaşılabilmesi açısından empati önemli bir kavramdır (Bal ve Bilge, 2016). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar, erken yaşlardan başlayarak, birçok yetenekli çocuk ahlaki duyarlılık gösterir. Bu çocuklar başkalarına önem verir, acıyı hafifletmek isterler ya da adalet ve tarafsızlık gibi soyut fikirleri düşünmek için ileri düzeyde yetenek gösterirler (Loveckly, 1997). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda başkaların rahatsızlıklarına ve hislerine karşı duyarlılık ortaya çıkmaktadır, bu yüzden üstün zekâlı ve yetenekli çocukların başkalarının bakış açılarını anlama konusunda gelişmiş kapasiteye sahip olmaları şaşırtıcı değildir (Berkowitz & Hoppe, 2009) fakat tüm bu olumlu yönlerin yanı sıra Tannenbaum (2003)'e göre asenkronize gelişim gösteren üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda empati düzeyi düşük kalırsa, bu özellikler, bencillik ve yıkıcı amaçlara dönüşebilir (akt. Küçük, 2017).

2.3 Bibliyoterapi

Kitaplar, çocukların kendileri ve başkaları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olacak potansiyele ve güce sahiptir. Kitaplar, derslerde, yalnızca temel akademik becerileri öğrenmek için değil, aynı zamanda sosyal becerileri öğrenmek için de kullanılır. Kendi kendini anlama ya da içgörü kazandıran bibliyoterapi yöntemi, üstün yetenekliler eğitiminde de geçerliliği kabul görmüştür (Ford, Tyson, Hébert, & Kent, 2000). Doll ve Doll (1997)'e göre bibliyoterapi yöntemi, üstün yetenekli öğrencilere kendini ve diğerlerinin ihtiyaçlarını anlamada yardımcı olan bir yöntemdir. Tüm kanıtlar, kurgu ve biyografi yoluyla bibliyoterapinin üstün yetenekli öğrencilerin hikayelerdeki karakterleri tanıması ve empati kurması için zengin fırsatlar sunduğunu göstermektedir (akt. Ingram, 2003).

2.3.1 Bibliyoterapinin tanımı. Bibliyoterapi terimi Yunanca, biblion (kitap anlamında) ve therapeia (şifa anlamına gelir) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Bibliyoterapi terimi 1916'da Samuel McChord Crothers tarafından oluşturulmuştur. Başlangıçta bu terim zihinsel hastalıktan mağdur olan kişilere danışmanlık yapmak için kullanılan literatürü tanımlamak için kullanılmıştır (Cornett & Cornett, 1980, s. 10). Literatürde bibliyoterapi için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır, bu tanımların tümü bibliyoterapinin kişinin kitapları kullanarak sorunlarını çözmeye yardımcı olan bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır (Pardeck & Pardeck, 1985). Bibliyoterapinin tanımları, çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Bu tanımlarda en sık görülen ortak konu, bibliyoterapinin, duyu veya davranışta bir çeşit değişiklik meydana getirmek için okuma materyallerinin kullanılması olduğudur (Berns, 2004).

Gelişimsel/önleyici bakış açısına göre Shepperd ve Iles (1976) bibliyoterapiyi öğrencinin problemlerini çözmek ve yaşamak için gerekli becerileri geliştirmesine yardımcı olabilecek kitabı bulmasında yol göstermek olarak tanımlarken, Lundsteen (1972) doğru zamanda, doğru çocuk ile doğru kitabı bir araya getirmek olarak tanımlamıştır. Bibliyoterapi, insanların ihtiyaçlarını tanıyıp onları iyileşmesi yolunda kitapları rehber olarak kitaplardan yararlanma süreci olarak tanımlanabilir (Öner, 2007). Bibliyoterapiyi, bireylerin sahip olduğu yanlış tutumları değiştirmek ve onları cesaretlendirmek için çeşitli yazınsal ürünleri ödev olarak vermek şeklinde de ifade edilebilir (Bulut, 2010).

2.3.2 Bibliyoterapinin tarihi gelişimi. Bibliyoterapi, yeni bir fikir olmamakla birlikte, terim olarak 50 yılı aşkın bir süredir literatürde yer almaktadır (Edwards & Simpson, 1986). Bibliyoterapinin en eski resmi tanımı, Dorland'ın Illustrated Medical Dictionary'in 11. baskısında 1941'de yapılmıştır. 1961'de, Webster'in Üçüncü Yeni Uluslararası Sözlüğü'nün bibliyoterapi tanımı, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) tarafından kabul edilmiştir (McCulliss, 2012). Büyük Roma hatibi Celsus, karar verme kapasitelerini artırmak için hastaları okumaya yönlendirmiştir. Aynı şekilde Çinli yazar ve filolog Lin Yutang, okumanın her zaman kendini ve hayatı anlama konusunda en iyi yöntem olduğunu gözlemlemiştir. Püritenler, New England'daki devlet okullarını kurup okuma eğitimi verdiler çünkü kutsal metinleri okumanın günlük yaşantılarına yön veren bireyleri var edeceğini

düşünüyorlardı. İskenderiye’de yaklaşık milattan önce 300’lerde kurulmuş olan bir kütüphanedeki kitabede “Zihin için ilaç”, Antik Teb Kütüphanesi’nde “Ruhun şifa bulduğu yer” ifadeleri karşımıza çıkarken İsviçre’deki Saint Gall orta çağ antik Abbey kütüphanesindeki kitabede ise “Ruh için ilaç sandığı” ifadesi bulunmaktadır. İnsanlar dili geliştirdiklerinde, sonsuza kadar sözcükleri olumlu ve olumsuz olarak ustalıklı kullanabileceklerini düşünüyorlardı. (Cornett & Cornett, 1980, s. 9).

İnsanların zihinsel ve fiziksel ihtiyaçları ile baş etmelerine yardımcı olmak için kitapların sistematik olarak kullanımı Avrupa’da başladı. On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru, Fransa, İngiltere ve İtalya’da zihinsel hastaları tedavi etmek için kitaplar kullanılıyordu. Kütüphaneler 1900’a kadar neredeyse tüm Avrupa zihinsel hastanelerinin bir parçası haline gelmişti. Amerika’da doktorlar 19. yüzyıla kadar kitapların terapötik değerini tanımadılar. Sonra Benjamin Rush gibi doktorlar hastalarına İncil’i veya diğer dini okumaları vermeye başladılar. ABD’de yavaş yavaş akıl hastaneleri, hastalar için entelektüel ve duygusal eczaneler olarak görev yapacak kütüphaneler kurmaya başladı. Kütüphaneciler kısa süre içinde kitap terapisi uygulamalarının kurumsal bir ortamın dışında yapılabileceğini anlamaya başladı. Çocuk suçlularla, göçmenlerle ve sürekli olarak halk kütüphanelerini kullanan bedensel engellilerle çalışmaya başladılar. 1916’da Samuel Crothers, Atlantic Monthly’de tedavi durumlarında kitapların kullanımını anlatan etkili bir yazı yazdı. Yunanca kitap anlamında olan "biblio" sözcüğünü kullandı ve "terapi" ile birleştirerek sürece bibliyoterapi adını verdi (Cornett & Cornett, 1980, s. 10).

Doğu edebiyatında “Sıkıntıdan sonraki sevinç” anlamına gelen ferec-ba’ş-şidde adı verilen didaktik masal derlemeleri bir tür bibliyoterapi yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarzdaki bilinen en ünlü eser 14 bölümlük Tenuhî’deki 10 hikâye sıkıntıya düşenleri teselli etmek için yazılmıştır. Türk diline çevrilen ilk ferec kitabının Kasım İbn Mehmed tarafından Farsçadan çevrildiği sanılmaktadır (Pala 2004, s.151-152).

2.3.3 Bibliyoterapinin amaçları. Bibliyoterapinin zevk almak için okumaktan çok daha fazla şey içerdiği varsayılmaktadır. Okuyucunun hayatında karşılanmayan ihtiyaçları bakımından düşünce yapısının değişmesi gerekir ve asıl amaç bibliyoterapi uygulayan kişinin, sorunları önceden tahmin ederek çocukların bu

sorunlarla baş etmesine yardımcı olmak için kitaplar kullanmasıdır (Cornett & Cornett, s. 9). Bibliyoterapi, tarihsel süreçte pek çok akademisyen, kütüphaneci ve eğitimci açısından çeşitli amaçlarla kullanılmıştır.

Tablo 1

Bibliyoterapinin Amaçları

Rongione (1972) akt. Watson (1980)	İnsana yapıcı ve olumlu düşünmeyi öğretmek
	İnsanları kendi sorunlarıyla ilgili özgürce konuşmaya teşvik etmek
	İnsanların tutumlarını ve davranış biçimlerini analiz etmelerine yardımcı olmak
	Bir soruna birden fazla çözüm bulunduğuna işaret etmek
	Sorunlara uyum sağlamaya teşvik ederek toplumla çatışmayı azaltacak bir düzeltme yapmak
	İnsanlara kendi sorunlarını başkalarının sorunlarıyla karşılaştırmalarında yardımcı olmak
Aiex (1993)	Bireyin benlik kavramını geliştirmek
	Bireyin insan davranışlarını veya motivasyonlarını anlamalarını arttırmak
	Bireyi dürüst öz-değerlendirmeye teşvik etmek
	Bir kişinin kendi çıkarları dışındaki çıkarları bulması için bir yol sağlamak
	Duygusal veya zihinsel baskıyı hafifletmek
	Bir kimsenin böyle bir sorunla karşılaşan ilk veya tek kişi olmadığını göstermek
	Bir kişiye bir problem için birden fazla çözüm bulunduğunu göstermek
	Bir kişinin bir sorunu daha özgürce tartışmasına yardımcı olmak
	Bireyin bir problemi çözmek için yapıcı bir eylem planı planlamasına yardımcı olmak
Pardeck (1994)	Problemler hakkında bilgi vermek
	Problemleri anlamak
	Problemlerle ilgili tartışmaları teşvik etmek
	Yeni değerler ve tutumlar hakkında iletişim kurmak
	Başkalarının benzer problemlerle baş ettikleri konusunda farkındalık yaratmak
	Sorunlara çözüm üretmek
	Bireyin insan davranışı ya da motivasyonuna olan anlayışını arttırmak

2.3.4 Bibliyoterapinin çeşitleri.

Bibliyoterapi, okuyan kişinin kitap karakteri ile empati kurarak kendi motivasyonunu daha iyi anlamasına ya da kendi yaşamı için geçerli olan bir şey hakkında bir farkındalığa ulaşmasına yardımcı olur (Hoagland, 1972). Alan yazına baktığımızda bibliyoterapi yöntemlerinin uygulanan yere, kullanılan materyallere ve uygulayan kişiye göre çeşitlendiği görülmektedir. Bibliyoterapinin çeşitleri, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bibliyoterapinin Çeşitleri

	Geleneksel	Klinik	Gelişimsel
Rubin (1979)	Bazı içgörü materyalleri sunulabilir olmasına rağmen amaç öncelikle bilgilendirmektir; ortam bir kurumdur ve uygulayıcı bir doktor veya bir kütüphaneci içerebilen bir tıbbi ekiptir.	Duygusal veya davranışsal problemleri olan hasta grupları ile yaratıcı edebiyatın kullanımını ifade eder. Amaç, davranışta değişiklik için iç görüye ulaşmaktır. Ortam bir kurum ya da topluluktur, uygulayıcı bir kütüphaneci ya da doktordur.	Hem normal hem de didaktik materyallerin “normal” birey grupları ile kullanılmasını ifade eder. Amaç normal gelişmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmek veya ruh sağlığını korumaktır. Genellikle okullarda, kütüphanelerde sağlanır.
Brewster (2010)	Kendi kendine	Yaratıcı	
	Ruh sağlığı sorunları olan kişilere pratik yardım sağlamak amacıyla genellikle hekimlerin önerdiği kurgusal olmayan kitapların kullanılmasıdır.	Daha iyi zihinsel sağlığa ulaşmak için bireysel ya da grup çalışmalarında kurgu metin ve şiir kullanımınıdır.	
Byrant ve Roberts (1992) Akt. Gladding ve Gladding (1991)	Danışanın yön veridiği	Danışmanın yön verdiği	
	Danışan, bir hikâye için farklı ve yaratıcı bir son geliştirerek yaratıcı değişiklikler yaratır ve değişikliklerin etkilerini tartışır. Danışan, öyküdeki karakterlerden biri gibi yazar.	Danışman, duygusal ve zihinsel sağlığını veya kendini gerçekleştirmeyi sürdürmek isteyen sağlıklı bireylere kendi kendine yardım literatürünü destekler.	
Hynes ve Hynes-Berry (1986) Akt. Gladding ve Gladding (1991)	Tepkisel	Etkileşimli	
	Danışanların kendilerine benzer edebi karakterlerle özdeşleşip duygularını serbest bırakmaya, hayatlarına yeni yönler kazandırmaya ve yeni etkileşim yollarını bulmaları için yardımcı olur.	Danışanlarda kendini gösteren değişimi ve iyileşmeyi seçilmiş bir edebiyat eserine yansıtılabilmeleri konusunda yardımcı olmak için rehberli tartışmalar kullanılır.	

2.3.5 Bibliyoterapinin süreci. Shrodes (1949) bibliyoterapi ve psikoterapi arasındaki ilişkiyi incelediği doktora tezinde bibliyoterapide olması gereken süreçleri belirtmiştir. Psikoterapi evrelerine karşılık gelen bibliyoterapötik sürecinin üç evresini tanımlamıştır. Bu tanımlamalar bibliyoterapi ile ilgili sonraki kavramların temelini oluşturur. Bibliyoterapinin üç aşaması özdeşim kurma, katarsis ve içgörüdür. Daha az bahsedilen fakat üstün yetenekli çocuklarla çalışmak konusunda asıl ilgi çekici olan dördüncü aşama genelleştirme (Halsted, 2009, s. 111). Russell ve Shrodes (1950)'a göre bibliyoterapinin kullanımı, okuyucunun kişiliği ve edebiyat etkileşimi arasında dinamik bir etkileşim sürecini içermektedir (akt. Hoagland, 1972)

2.3.5.1 Özdeşleşme. Bibliyoterapi; okuyucu, edebiyat ve tartışma arasında kurulan dinamiklerle ilişkilidir. Özdeşim kurma, okuyucunun kitaptaki bir karakterle özdeşleşmesi ve bu karakterde kendine özgü bir şeyi tanımlama sürecidir. Kurgusal bir karakter ile özdeşleşmek dışarıdan etkili bir deneyim olarak gözükmesine de aslında çocuklar kurgusal karakterleri gerçek kişiler olarak algılar. Hatta çocuklar ile karakterlerin tartışılması aşamasında dahi kitap karakterlerini gerçek olarak algılamaya devam ederler (Halsted, 2009, s. 112). Bir karakterle özdeşim gerçekleştiğinde, karakter ile kişinin kendisi arasında benzerlik olduğunun farkına varılır, öte yandan kişiye aidiyet duygusu vererek özsaygısının artmasını sağlayabilir (Shrodes, 1955). Özdeşleşme, okuyucunun kitapta gerçek veya kurgusal bir karakterle empati kurabilmesi açısından önemlidir (Cornett & Cornett, 1980, s. 18).

2.3.5.2 Katarsis(arınma). Okuyucu, bir öykü karakteri ile bir kimlik duygusu kurma süreci akabinde o karakterle ilgili duygusal bağları yaşamaya başlar, bu nedenle karakterin güdülerini ve tercihlerini anlayabilir (Afolayan, 1992). Empatik özdeşleme noktasına ulaşan okuyucu, güvenli koşullar altında bastırılmış duygularını serbest bırakabilir ve duygusal ortamda yer alan kişi kendisi olmadığı için bu sayede kendini güvende hissedebilir. Bu sayede karakter ile okuyucunun hayatındaki benzerlikler, okuyucunun sorunlarına yeni bir bakış açısı kazandırmasını sağlar (Cornett & Cornett, 1980, s. 18).

2.3.5.3 İçgörü. İçgörü, okuyucunun kitaptaki karakterin durumunu kendi hayatına uygulamasıdır. Kitabı okurken özdeşim kurma ve katarsis aşamaları gerçekleştiikten sonra kitabın tartışılması esnasında veya sonrasında okuyucu hikâye

aracılığıyla kendi deneyimleri ve karakterin deneyimleri arasında bir bağlantı kurar, böylece içgörü ortaya çıkar. İçgörü, karakterin kişiliğini ve motivasyonunu anlama yeteneğinin gelişmesini sağlayarak kendine güvenini artırır ve kendi seçeneklerini daha net bir odak noktası haline getirir (Halsted, 2009, ss. 113-114). Katarsisin bir sonucu olarak, zihin ve duyguların bütünleşmesine ulaşılarak olası problem özdeşleşmeleri tespit edilir. Bibliyoterapinin hedeflerine ulaşması için, okuyucu bibliyoterapi aşamalarından üçünü de yaşaması gerekir (Cornett & Cornett, 1980, s. 18).

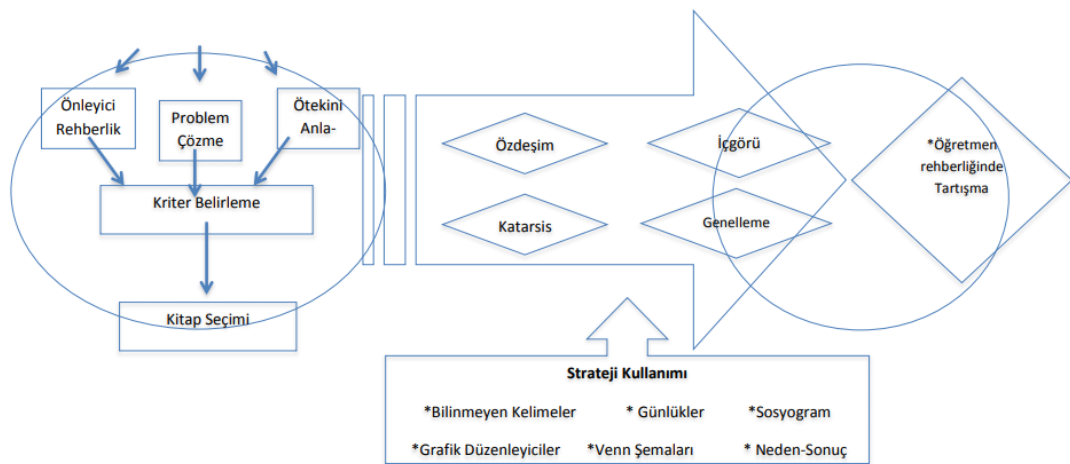
2.3.5.4 Genelleştirme. Bu süreçte katılımcılar, yaşadıkları zorlukları ve problemleri, başkalarının da yaşadığına tanık olur ve bu sürecin sonunda yalnız olmadıklarını, daha az yabancılaşmış olduklarını fark ederler (Ford vd., 2000).

2.3.6 Bibliyoterapinin uygulanması. Bibliyoterapi seansları öncesinde ciddi bir hazırlık yapılması gerekmektedir. Uygulayıcı, kitabı okuduktan sonra, hatırlamak için kitabı tekrar gözden geçirmeli, önceden hazırlanmış ve üzerinde düşünülmüş sorular hazırlamalıdır. Bibliyoterapinin sıradan bir okuma etkinliği olmadığı, iyi planlanmış ve belli bir süreci içinde barındıran bir yöntem olduğu unutulmamalıdır (Leana-Taşçılar, 2012).

1. Adım: Okuma Öncesi

2. Adım: Süreç

3. Adım: Okuma Sonrası



Şekil 1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımını modeli (Leana-Taşçılar, 2012)

Pardeck ve Pardeck (1998), bibliyoterapötik sürecin kitapların kültürel çeşitliliği arttırıp bir strateji olarak kullanılabilmesi için önemli bir dizi farklı uygulamadan oluştuğunu ve bibliyoterapötik sürecin aynı zamanda anlamlı takip uygulamalarını da gerektiğini belirtmiştir. Bu aktivitelerde amaç, bibliyoterapötik sürecin aşamaları boyunca çocuğu sürece dâhil etmektir (akt. Pardeck & Pardeck, 1998). Pardeck (1993) bibliyoterapi uygulama sürecini; hazır oluş, kitapların seçimi, kitapların tanıtımı ve fallow-up izleme stratejileri olmak üzere 4 grupta incelemiştir. Hazır oluş, katılımcıların hazır bulunuşluğu dikkat etmeyi esas alır. Terapist tarafından güven tesis edilmesidir. Kitap seçimi, terapistin kitap seçiminde çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmasını ifade eder. Çeşitli problemleri içeren kitaplar arasından inandırıcı karakterlerin olduğu, gerçekçi umut sunan kitapların tercih edilmesi önemlidir. Kitapların tanıtımı, bibliyoterapide kullanılacak kitapların seçiminden sonra kitapların tanıtımını ifade eder. Follow-up izleme stratejileri, bibliyoterapi üzerine yapılan çalışmalarda bir kitabın okunmasını, ardından tartışılmasını ve/veya danışman ile birlikte sunulmasını ifade eder. Bu aşamada; yaratıcı yazma, sanat etkinlikleri, tartışma ve rol oynama gibi çalışmalar yapılabilir.

Aiex (1993) bibliyoterapi uygulama sürecinde, 5 temel prosedür belirlemiştir:

1. Katılımcılar tanıtım faaliyetleri ile motive edilmelidir.
2. Katılımcılara materyali okumak için zaman verilmelidir.
3. Katılımcılara okudukları materyalden bir çıkarım yapabilmeleri için zaman tanınmalıdır.
4. Sorular vasıtasıyla, okunan materyalden edinilen bilginin yorumlanması ve analiz, sentez ve bu bilgilerin değerlendirmesi yoluyla katılımcılar tartışmaya yönlendirilmelidir.
5. Tartışma sonrasında, katılımcılar kapanışa hazırlanmalı ve değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır.

Forgan (2002)'e göre bibliyoterapi bir problem çözme sürecidir ve 4 unsuru içermektedir:

1. Ön hazırlık: Ön hazırlıkta kullanılacak materyalin dikkatli seçilmesi, öğrencilerin gerçek ya da kurgusal edebi karakterleri tanıyabilmeleri ve mevcut durumlarını ilişkilendirebilmeleri açısından önemlidir.

2. Rehberli okuma: Hikâye okurken öğrencilere, öğretmen veya yetişkin desteğini ifade eder.

3. Okuma sonrası tartışma: Okuma sonrasında öğrencilerin karakterlerin duygularını ve meydana gelen durumları değerlendirdiği bölümdür.

4. Problem çözme/pekiştirme etkinliği: Öğrencilerin bağımsız olarak problemleri çözmeye yardımcı olmayı amaçlar.

2.3.6.1 Bibliyoterapi uygulayan kişide bulunması gereken özellikler. Cornett ve Cornett (1980, ss. 36-37)'e göre bibliyoterapi uygulamak için uygulayanın bibliyoterapist olması gerekmez. Bibliyoterapi uygulayabilmek için gerekli olan tutumlar kolaylıkla öğrenilemez olsa da bibliyoterapi için gerekli bilgi ve beceriler edinilebilir. Bibliyoterapi uygulayan kişinin bilgi alanı, beceri, tutum ve davranışlar yönünden birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bibliyoterapist; psikoloji, danışmanlık, öğretim teorisi ve metodolojisi, çocuk edebiyatı, çocuk gelişimi, sosyoloji, fizyoloji ve biyolojide bir arka plana sahip olmalıdır.

Bibliyoterapi uygulayıcısı birtakım becerilere sahip olmalıdır. Kullanılacak materyallerin bibliyoterapiye uygun olup olmadığını belirledikten sonra öğrencilerin seviyelerine uygun kitapları belirlemeli ve seçim yaparken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını önceden değerlendirmelidir. Bireysel ya da küçük grup oturumları için planlama yaparak terapide her düşünce seviyesinde sorular sormalı, soru ve cevaplardan sonra yeterli bekleme süreleri vermelidir. İyi bir dinleyicinin davranışlarını sözlü ve sözsüz olarak gösterebilen ve çocuklarla etkili iletişim kurabilen profesyonelliğe sahip olmalı ve her çocuğun mahremiyetini yasal ve etik haklarını gözetmelidir. Temel öğrenme prensiplerini bibliyoterapötik süreç için pratik ve yaratıcı stratejilere dönüştürmeli ve çocuğun içgörü aşamasına ulaşmasında bu iki stratejinin ve malzemelerin ne derece etkin olduğunu belirleyebilmelidir. Bunları yaparken her çocuk için, kendini ifade etme yollarını açmak üzere tüm iletişim kanallarını kullanmalıdır. Yetkin olmadığı durumlarda çocuğun ihtiyaçları

hakkında başkalarına danışmak ve bir uzmana başvurmak için doğru zamanı tespit edebilmelidir.

Bibiyoterapi uygulayıcısı; iyi bir okur olmalı ve okudukları ile tecrübelerini bir araya getirebilmedir. Her insanın değerine ve onuruna inanmak, her bireyin özgünlüğünü kabul etmek, empati yeteneğine sahip olmak, insanlar hakkında olumlu olmak, açık fikirli ve esnek olmak, objektif olmak, sorumluluk sahibi olmak, organize olmak, değerlendirme yetkinliğine sahip olmak, stresle baş edebilmek ve duygusal olarak kararlı olmak, Kendiliğinden motive olmak, Dostane, dışa dönük, cana yakın ve ulaşılabilir olmak gibi birtakım tutum ve değerler sahip olmalıdır.

2.3.7 Bibliyoterapide kullanılan materyalin seçimi. Bibliyoterapi için ön hazırlık unsurları materyal seçimi ve öğrencilerin arka plan bilgisini aktive etmeyi ve geçmişteki deneyimlerini mevcut kitap içeriğine bağlamalarına yardımcı olmayı içerir. Bu yüzden materyallerin dikkatli seçilmesi, öğrencilerin gerçek ya da kurgusal edebi karakteri tanımlayabilmeleri ve ilişkilendirebilmeleri için önemlidir (Forgan, 2002).

Cornett ve Cornett (1980, ss. 25-26), bibliyoterapi için uygun kitap seçilirken şu sorulara cevap verilmelidir:

1. Kitap çocuğun okuma yeteneği için uygun mu? Çocuk, kitabı yarımsız okuyacaksa kitaptaki kelime ve ana fikirleri anlayabilmelidir. Bir kitabın uygun bir okuma seviyesinde olup olmadığını yargılamak için kitabı kendiniz okuyun ve kitabın seviyesini, çocuğun son zamanlarda zorluk çekmeden okuduğu diğer kitaplarla karşılaştırın. Öğretmen kararının, uygun kitapların seçilmesinde standartlaştırılmış okuma testlerinden veya okunabilirlik formüllerinden daha güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

2. Kitap, çocuğun olgunluk seviyesine uygun mu? Kimi kitaplar, her yaş grubu için uygunken kimi kitaplar belirli yaş aralıkları için uygundur.

3. Kitabın konusu, çocuğun mevcut ihtiyaçlarına uygun mu? Örneğin, ölümün yaşam döngüsünün doğal bir parçası olduğunu anlatan bir kitap, yakın zamanda sevilen birinin ölümünü deneyimlemiş birinin terapisinde kullanmak için uygun bir kitap olabilir.

4. Okuyucunun karakterin duygularıyla empati kurması için yeterince inandırıcı karakterler var mı? Örneğin kitapta yaşının ötesinde yeteneklere sahip bir karakter, kitaplar çocukların fantezi ihtiyaçlarına hitap edebilir ancak bibliyoterapötik süreçte içgörü aşamasına çok az katkıda bulunur.

5. Çizimler yaratıcı problem çözme içeriyor mu? Bibliyoterapinin amaçlarından biri çocukların problemler hakkında alternatif çözümler düşünmelerini sağlamaktır. Bu sebeple grafikler, karakterlerin orijinal eylemleri aracılığıyla yaratıcı problem çözümlerini yansıtmalıdır.

6. Hikâye, bir çocuğun kendi özgeçmişi ile birlikte tanımlayabileceği bir ortamda mı geçiyor? Ortam, okuma deneyimine katkıda bulunabilir veya azaltabilir, bu bakımdan seçilen kitabın geçtiği ortam önemlidir. Örneğin bir Çin köyünde geçen bir hikâye çocuğa dolaylı yoldan bir deneyim sağlamak için iyi bir yoldur fakat Çin'de yaşamayan çocuğun kendisini karakterinin durumuna yansıtması zor olabilir. Bu, çocukların kitaplarla diğer kültürleri öğrenmesinin önemli olmadığını söylemek değildir, bibliyoterapistin, ortamın uzaklığı nedeniyle etkili olmayabilecek kitapları tavsiye etmekten kaçınmasını önermektir.

7. Kitabın biçimi, içeriğini geliştiriyor mu? Bazı çocuklar, okumaya başlamadan önce kalın, ciltli kitapları kapatırlar. Her bir sayfada, yazılı materyalin türü ve niteliği ile okuyucunun hikâyeye olan tutumu da etkilenebilir. Resimler de resimli kitaplarda çocuklar için bir değerlendirme ölçütüdür.

Okuma materyalinin edebi bir değeri olmalıdır. Gerçekçi olmayan karakterlere ve karmaşık sorulara verilen basit cevaplara sahip kötü yazılmış bir roman, katılımcıların düşünme becerilerini uyarmaz. Katılımcıda olumsuz bir bakış açısı bırakabilir. Kurgusal metinler, tartışma için uygundur çünkü katılımcılar kendileri hakkında, bir kitaptaki karakterler hakkında konuşabilirler (Yusuf & Taharrem, 2008). Bibliyoterapi; çocuğun yaşı, okuma seviyesi, özel problem ve kitapların formatı gibi faktörleri dikkate alarak kitapları belirli bir çocuğa eşleştirmeyi içermelidir. Çocuklar seviyelerine üstündeki kitapları konusu ilgi çektiğinde okuyabilirler ancak bu durum bibliyoterapi sürecini olumsuz etkileyebilir. (Pardeck, 1990).

2.3.8 Bibliyoterapinin faydaları. Hem geçmiş hem de güncel araştırmacılar, bibliyoterapinin değerini, çocuklara ve gençlere kişisel ve sosyal problemin daha iyi bir görünümünü geliştirmeye yardımcı olduklarını kanıtlamıştır (Edwards & Simpson, 1986). Bibliyoterapi sürecinin okuyucular üzerinde çeşitli etkileri olduğu görülmüştür. Bibliyoterapi yoluyla okuyucunun kendisinin ya da tam anlamıyla yerine getirilmemiş ihtiyaçlarının karşılanması için bilişsel ve duygusal değişiklikler meydana getirilir. Bibliyoterapi ile gençlerin çok sayıda sorunla baş etmeleri sağlanabilir (Cornett & Cornett, 1980, s. 13). Bibliyoterapi, çocukların kendi özelliklerini ve ilgi alanlarını fark edip zayıf yönleri ile bu mücadele etmesinde onlara yol gösterir ve aynı zamanda çocukların okuma becerilerinin de gelişmesini sağlar (Leana-Taşcılar, 2012).

Bibliyoterapi; dünyaya başkasının gözüyle bakmayı, duyguların farklı şekillerinin de olabileceğini öğretirken kesin yargılar içinde hapsolan bireyleri kurtararak onların iyileşmesine ve gelişmesine yardımcı olur (Öner, 2007). Bibliyoterapinin, birçok avantajı vardır. Gelişimsel problemleri tehdit edici olmayan bir şekilde ele aldığı için öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki bağları güçlendirmeye yardımcı olur, davranışsal sorunları önler ve sınıf çatışmasını azaltır, takım çalışması, kabul ve hoşgörüyü geliştirir. Bunların yanı sıra çocukların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Lucas & Soares, 2013). Bibliyoterapi yöntemi, eğitim kurumlarının her kademesinde ve her yaştan öğrenci grubunda uygulanabilir (Bulut, 2010).

2.3.8.1 Bilişsel değişimler. Katılımcının edebiyat sevgisini ve okumasını artırarak kişileri insanların düşünce ve duygularını karakterler üzerinden anlamalarını sağlarken farklı yaşam biçimlerine tanık olur ve kendisi dışındaki çıkarların gelişmesini teşvik eder. Bibliyoterapi, kişisel gelişim ve kişiler arası etkileşimi önleyebilecek bastırılmış duyguların serbest bırakılması için bir yol sağladığı gibi, kişilerde çekingenlik ya da kıskançlık gibi kendisine dair bazı özelliklerini daha iyi tanıma fırsatı sağlar. Bibliyoterapi, karakterler sayesinde okuyucuya yönelik eylemleri modelleyebilir ve okuyucuya kendisine veya başkalarına ilişkin doğru ve uygun yolları bu sayede gösterebilir. Böylece okur, öykülerdeki karakterler aracılığıyla zor durumlarla başa çıkmanın doğru yolları bulabilir. Bunların yanı sıra, katılımcılar, bilişsel düzeyde, potansiyel problemleri öngörebilmek için farklı

stratejiler öğrenilebilir ve böylece istenmeyen stresleri önleyebilir ya da azaltabilir (Gladding & Gladding, 1991).

Okur, okuma eylemi sayesinde dolaylı yoldan deneyim kazanırken sorunlara çözebilmek için okuma perspektif kazandırır; bu sayede okur, sorunların evrenselliğini görür. Bibliyoterapi; analiz, eleştirileri ve sonuçları belirleme, karar verme, sorunları çözme, yargılama yapma gibi eleştirel düşünme yetisi kazandırır. Bu da okurun öz değerlendirme kabiliyetini geliştirmesine olanak sağlarken insan davranış ve motifleri hakkında bilgi verir ve okurun kişisel olmayan düzeyde tartışma yapabilmesini sağlar. Okuru, bir eylemden önce planlama yapmaya ve üst düzey mantıkta düşünmeyi teşvik eder. Böylece okur, sorunların birçok alternatif çözüme sahip olduğunu ortaya çıkarır ve problemleri çözme konusunda seçim yapabilir (Cornett & Cornett, 1980, ss. 13-14).

2.3.8.2 Duygusal değişimler. Bibliyoterapi, okurda empatiye yönlendirmek, benlik saygısını artırır, yeni ilgiler geliştirmek, duygusal baskıları hafifletmek, hoşgörü, saygı ve diğerlerinin kabulünü teşvik etmek gibi olumlu tutumlar yaratır. Okuyucunun sosyal olarak kabul edilmiş davranışları tanımlamasına yardımcı olur, bu sayede okur, tüm insanlarda iyiliğin var olduğunu fark eder, kişisel ve toplumsal uyumu sağlar. Ayrıca, karakter gelişiminde ahlaki değerlerin incelenmesi yolunda okuru teşvik eder (Cornett & Cornett, 1980, s. 15).

2.3.8.3 Sınıf ve öğrenciler için faydaları. Goleman (1995) bibliyoterapi yönteminin sınıf ve öğrenciler için faydalarını 6 maddede toplamıştır (akt. Cook vd, 2006)

1. Sınıf içi fiziksel şiddeti azaltır.
2. Takma ad kullanımını azaltır.
3. Öğrencilerin birbirini küçük düşürme eğilimini azaltır.
4. Problemleri çözmeye yeni stratejiler geliştirir.
5. Yaşıtlarına yönelik duyarlılığı artırır.
6. Yaşıtlarını dinleme becerisini artırır.

2.3.9 Bibliyoterapinin sınırlılıkları. Bibliyoterapi, kusursuz bir yöntem değildir ve her problemin çözümü olarak görülmemelidir. Çocukların karşısına çıkan problemlerle baş edebilmesinde diğer yöntemlere bir katkı olarak düşünölmelidir. Bibliyoterapi uygulayan kişi; çocuğun kendisiyle yüzleşmeye hazır olup olmadığını, çocuğun probleminin ne derecede olduğunu bilmelidir. Kaliteli materyalin çocuğa sunuş şeklini öngörmeli ve okuma eylemini yönlendirirken çocuğun okuduklarını gerçek hayata yöneltmelidir, aksi takdirde edebiyatı bir kaçış olarak kullanma eğilimi ve fantezi dünyasına çekilmeye sebep olur (Cornett & Cornett, 1980, ss. 38-39). Bibliyoterapinin sınırlılıklarını; katılımcıdan kaynaklı, uygulayıcıdan kaynaklı ve sürecin kendisinden kaynaklı olmak üzere 3 grupta inceleyebiliriz.

2.3.9.1 Katılımcıdan kaynaklı sınırlılıklar. Katılımcılar kendi motivasyonlarını karakterlere yansıtabilir ve bu yüzden doğru olduğunu düşündükleri kendi algılarını ve çözümlerini güçlendirebilirler. Buna ek olarak, katılımcılar karakterlerin davranışlarını önemsemeyebilir ve bu nedenle onlarla kendini özdeşleştirmeyebilir. Hatta karakterleri günah keçisi olarak kullanabilir. Katılımcıların diğer sınırlamaları, sosyal ve duygusal deneyim eksikliği, karakter üzerinden kendini fark edememek, tükenmişlik, fanteziye sığınma ve inkâr gibi savunma mekanizmaları içerir. Bu sınırlılıklardan bazıları, sürecin devamında, rol oynama veya olayların dramatizasyonu, okunan eser hakkında uygulayıcının açık öğretici açıklamaları yapması ve grup tartışmalarının kullanılması yoluyla çözüme kavuşturulabilir (Gladding & Gladding, 1991).

2.3.9.2 Uygulayıcıdan kaynaklı sınırlılıklar. Uygulayıcının, uygun literatür hakkında yalnızca yüzeysel bilgiye sahip olması ve bir aşamadan diğerine geçişte insan gelişimine ve gelişim sorunlarına ilişkin sınırlı bilgiye sahip olması ciddi bir eksikliklerdir. Bibliyoterapide kullanılan materyalin çok karmaşık veya çok basit bir şekilde seçilmesi, katılımcının keyfinin kaçmasına sebep olabilir. Ayrıca, öğüt vericiliğin hikâyenin önüne geçtiği eserlerin seçilmesi de genellikle verimsizdir. Uygulayıcının kullandığı materyale hâkim olamaması ve uyum sağlayamaması, katılımcının problemini dikkate almadan her katılımcıya aynı edebiyat eserini kullanması uygulayıcı ile ilgili başka sınırlılıklardır. Bu sınırlamalardan bazıları, gelişmiş düzeyde insan gelişimi derslerine kayıt olmak, çocuklar için birincil referans

materyalleri hakkında bir anlayış ve çalışma bilgisi edinmek, bibliyoterapiyi diğer birincil ana akım yaklaşımları ile birlikte kullanmak, hangi danışan için hangi kaynakların kullanıldığını ve bu kaynakların ne kadar etkili olduklarını, doğru ve ayrıntılı bir şekilde kaydetmek yoluyla üstesinden gelinebilir (Gladding & Gladding, 1991).

2.3.9.3 Bibliyoterapi sürecinin kendisinden kaynaklı sınırlılıklar.

Sınırlılıkların oluşabileceği son alan, bibliyoterapi sürecinin kendisinden kaynaklanan sınırlılıklardır. Süreç, materyali okumamanın başarısızlığı veya rahatsız edici alanları tartışmak istememek gibi uygunsuz danışman eylemleri ile bozulabilir. Uygulayıcının ve danışmanın yüzeysel sorunlar üzerinde durması da sınırlılıklar meydana getirir. Bu sınırlılıklarla baş etmek için uygulayıcı ve danışan, hazır ve istekli olana kadar oturumlara ara verebilir, bibliyoterapi süreci yürütülürken sürecin kayıt altına alınması sayesinde uygulayıcı, danışanın sorun alanlarına verdiği tepkileri izleyebilir ve böylece önceki oturumlarda yüzeysel olarak ele alınan öykülerdeki konulara geri dönülebilir (Gladding & Gladding, 1991).

2.3.10 Bibliyoterapi ile ilgili Dünya’da yapılan araştırmalar.

1980’ler sonu ve 1990’lar başında çok farklı popülasyonlar üzerinde araştırmalar yapıldı. Bibliyoterapinin birincil kullanıcılarının kimler olduğunu belirlemek, hangi bibliyoterapinin en yararlı olduğunu, hangi konularda fayda gösterdiğini ve hangi materyallerin kullanıldığını belirlemek amacıyla Amerikan Psikoterapistler Akademisi'nin 158 üyesi inceledi. Çok çeşitli terapötik yönelimlere karşı uygulayıcıların %51’i, danışanları ile bibliyoterapi yöntemini kullandığını bildirmiştir. Bibliyoterapi kullanma oranının terapistin çalıştığı yıl ile orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir. Bibliyoterapinin çoğunlukla ebeveynlik becerileri konusunda etkili olduğu gözlemlenirken, en az etkili olduğu konunun kilo kontrolü olduğunu gözlemlemişlerdir (Pehrsson & McMillen, 2010). Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla çocukların karşılaştıkları güçlükler üzerine olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ahlaki gelişimi, büyüme zorlukları, matematik kaygısı, duygusal büyüme ve hiperaktivite bozukluğu gibi konularda yapılan araştırmalar da bibliyoterapi yönteminin uygulanması konusunda örnek teşkil

etmektedir. Tablo 3'e baktığımızda dünyada üstün zekâlı ve yetenekliler üzerinde bibliyoterapi çalışmasının az olduğu görülmektedir. Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisine ilişkin bir çalışma bulunamamıştır.

Tablo 3

Çocuklarda Bibliyoterapi Uygulanma Alanları

Yazar	Konu
Frasier, McCannon (1981)	Üstün zekâlı çocukların karşılaştıkları sorunlar
Schlichter, Burke (1994)	Üstün zekâlı çocukların büyümenin zorlukları ile baş etmesi
Hebert, Furner (1997)	Üstün zekâlı çocuklarda matematik kaygısı
Dana, Lynch-Brown (2010)	Üstün zekâlı çocukların ahlaki gelişimleri
Leraux, Levitt-Perlman (2000)	Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu
Heath ve ark. (2005)	Çocuklarda duygusal büyüme ve iyileşme
Laquinta, Hipsky (2006)	Üstün zekâlı çocuklar için bibliyoterapi stratejileri
Forgan (2002)	Problem çözme
Pardeck (1990)	Çocuk istismarı
Pardeck&Pardeck (1989)	Çocuk ve aile ilişkisi
Pardeck&Pardeck (1989)	Evlat edinme
Pardeck&Pardeck (1985)	Ebeveynleri boşanmış çocuklar
Betzalel, Shechman (2010)	Uyum zorluğu
Jones (2002)	Kaygı durumları
Rapee, Abbott ve Lyneham (2006)	Kaygı durumları
Febbraro (2005)	Panik atak
Tolin (2001)	Obsesif Kompulsif Bozukluk
Santacruz, Mendez ve Sanchez-Meca (2006)	Karanlık korkusu
McTague (1998)	Öğrenme güçlüğü
Prater ve ark. (2006)	Öğrenme güçlüğü
Swanson, Hoskyn (1998)	Öğrenme güçlüğü
Stringer, Reynolds ve Simpson (2003)	Özgüven geliştirme
Moore (2004)	Uyku problemi
Hames, Pedreira (2003)	Ebeveynleri hapiste olan çocuklar
Small (1985)	Ebeveyn kaybı
Weimer (2010)	Hastanede tedavi gören çocuklar
Kramer, Smith (1998)	Ebeveynleri boşanmış çocuklar

Tablo 3 (devam)

Amer (1999)	Kısa boy ve diyabet
Schreur (2006)	Okuldan uzaklaştırılmış çocuklar
Cameron, Rutland (2006)	Engelli çocuklara karşı önyargı
Maich, Belcher (2011)	Otizm hakkında akran farkındalığı
Kim, Green ve Kleine (2006)	Çok kültürlü duyarlılığı teşvik etmek
Montgomery, Maunders (2015)	Çocuklarda içselleştirme, dışsallaştırma ve prososyal davranışlar
Shecthman (1999)	Agresyon
Sridhar, Vaughn (2000)	Benlik kavramı

2.3.11 Bibliyoterapi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.

Bibliyoterapi konusunda ülkemizde sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Öner, 2007). Bibliyoterapi alanında Türkiye’deki alan yazını incelediğimizde ilk olarak Öner (1987)’in bibliyoterapiyi tanımladığını, bibliyoterapi süreçlerine değindiğini ve bibliyoterapi yönteminin anne-babaları ayrılmış ve istismara uğramış çocuklarda kullanılması hakkında bilgi verdiğini görmekteyiz. Yeşilyaprak (2009) bibliyoterapi yönteminin ilköğretimde sınıf rehberlik etkinliği çerçevesinde kullanımını vurgulamıştır.

Bulut (2010) yaptığı çalışmada bibliyoterapinin yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bir yöntem olduğunu söylemiştir. Uçar (1996) yüksek lisans tezi için yaptığı araştırmada 1994-1995 öğretim yılında Başkent Lisesinde 12 öğrenciden oluşan grupta psikolojik danışmada bibliyoterapi yöntemini kullanmıştır. Leana-Taşçılar (2012) bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda kullanımı ile ilgili bir model oluşturduğu çalışmasında okuma öncesi, süreç ve okuma sonrası olmak üzere üç adım belirlemiştir.

Öncü (2012) çalışmasında bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılmasını anlatmıştır. Karagöz (2015) kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatından yararlanmanın öneminden bahsederken bibliyoterapinin önemini vurgulamıştır. Karacan Özdemir (2016) bibliyopsikolojik danışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6.sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisini incelediği deneysel çalışmada bibliyoterapi yönteminden faydalanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun

özgüven puan ları üzerinde anlamlı bir artış sağladığı bulunmuştur. Leana-Taşcılar (2017) çalışmasında bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli çocukların öz saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özsaygı düzeylerini etkilediği bulunmuştur.

Yüksek lisans tezlerine baktığımızda bibliyoterapi yöntemiyle ilgili yapılmış çalışmalar vardır. Yılmaz (2002b)'ın aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisinde bibliyoterapi yöntemini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin, anne ve babalarıyla çatışma düzeylerini düşürmek için bibliyoterapi yönteminin etkili olduğu bulunmuştur. İltar (2015) bibliyoterapi yönteminin özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Bibliyoterapi yönteminin mükemmeliyetçilik düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir. Özan (2017)'ın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi yöntemini kullandığını görmekteyiz. Araştırmanın sonunda, bibliyoterapi programının çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı bulunmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, gerçek deneysel desenler içerisinde öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Aynı zamanda seçkisiz desen olarak da adlandırılan bu desen (ÖSKD) ile denek havuzundan seçkisiz atama yolu ile iki grup oluşturulur. Seçkisiz olarak gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Her iki gruba uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili öntest uygulanır. Etkisi test edilen deneysel işlem yalnızca deney grubuna uygulanır. Uygulanan deneysel işlem sonunda deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçüm araçları kullanılarak tekrar uygulanır (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırmanın başında deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından deney grubuna 8 haftalık bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanmıştır. 8 haftalık bibliyoterapi programının sonunda deney ve kontrol grubuna sontest olarak Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Ölçek puanları araştırmanın bağımlı değişkeni, bibliyoterapi uygulaması bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

Bu araştırmada bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli 2. sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine olan etkisi incelenmiştir.

3.2 Evren ve Katılımcılar

Araştırma örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Beşiktaş ilçesindeki Etiler Bahçeşehir Koleji'nde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim gördüğü hafta sonu programı olan UP programında eğitim alan 2. Sınıf düzeyindeki 17 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 17 öğrenciden seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda 9, kontrol

grubunda 8 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki 9 öğrencinin 4'ü kız, 5'i erkektir. Öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş ve program için izin alınmıştır.

3.2.1 UP programı (Üstün potansiyelliler eğitimi). UP programı, Bahçeşehir Okulları ve Bahçeşehir Üniversitesinin iş birliği ile üstün potansiyelli öğrenciler için geliştirdiği bir eğitim programıdır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bahçeşehir Okullarının 19 kampüsünde uygulamaya başlanmıştır. UP eğitiminin amacı Bahçeşehir Okullarında eğitim gören üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış öğrencilere eğitim vermektir. 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinde eğitim vermektedir. Cumartesi günleri 3 saatlik bir ders programı uygulanmaktadır. 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda; Etkin İletişim, İleri Düşünme Teknikleri ve Yaratıcı Fikirler dersleri bulunmaktadır. 5. sınıflarda İleri Düşünme Teknikleri, Yaratıcı Dizayn ve FPSI (Future Problem Solving) dersleri; 6. Sınıflarda ise İleri Düşünme Teknikleri, Stratejik Düşünme ve FPSI (Future Problem Solving) dersleri bulunmaktadır. Eğitim-öğretim yılı içerisinde 20 haftalık bir ders programı uygulanmaktadır.

UP programı'nda yer alabilmek için WISC-R testinden 130 ve üstü IQ puanı almak yeterlidir. Sınıflar 10 öğrenciyi geçmeyecek şekilde tasarlanmıştır. Derslere giren öğretmenler yaz seminerleri sürecinde derslerin işleyişi ve üstün zekâlılar eğitimi konularında hizmetiçi eğitim almış branş öğretmenleridir.

1, 2, 3 ve 4. sınıflarda ortak ders olan Yaratıcı Fikirler dersinde öğrencilerin yaratıcı yönlerini keşfetmesi amaçlanmıştır. Derste çoğunlukla zekâ oyunları kullanılmaktadır. Oyunların yanı sıra Üstün Zekâlılar Enstitüsü'nün hazırladığı Keşfet Kartları, Joseph S. Renzulli'nin Yaratıcılık kitapları kullanılmaktadır. 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda ortak olan Etkin İletişim dersi, programın rehberlik boyutudur. Bu derste, çocukların duygularını tanımları ve duygularını ifade etmelerinin yolları gösterilir. İletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmış etkinlikler yapılır. 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. Sınıflarda ortak olan İleri Düşünme Teknikleri dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Mental Up adı verilen bir program düzenli olarak kullanılır. Sınıfta uygulanmasının yanı sıra her öğrenci evde her gün 10 etkinlik yapmak durumundadır. Çocukların ne kadar etkinlik yaptığı istatistiksel olarak bölüm koordinatörü tarafından takip edilir. Mental Up'ın yanı sıra stratejik oyunlarla ders desteklenmektedir. 5 ve 6. Sınıflarda ortak olan FPSI(Future Problem

Solving) dersinde öğrencilere yakın gelecekte geçen fütüristik senaryolar verilir ve öğrencilerden bu senaryolarda yaşanması olası problemleri tespit edip problemlere ne gibi çözümler getirilebileceği sorulur. Araştırma ve tartışma üzerine kurulmuş bir ders sistemidir. Sadece 5. sınıflarda yürütülen Yaratıcı Dizayn dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak dizayn yapma becerileri artırılır. Bunun için Kapla, Zome Tool, Tom Tect, Makedo gibi kitler kullanılır. Sadece 6. Sınıflarda olan Stratejik Düşünme dersinde öğrencilere strateji oyunları oynatılır. Skippity, Scuares, Oneup, Set gibi rakibinin hamlesini öngörmeye ve kendi stratejisini hazırlamaya yönelik oyunlar oynatılır. Bahçeşehir Okulları Etiler Kampüsü UP programında eğitim gören 2. sınıf düzeyindeki 17 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci araştırmamızın örneklemini oluşturmaktadır (UP programı bilgi, 2018).

3.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığında ve Bahçeşehir Okulları Genel Müdürlüğünden verilerin toplanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Etiler Bahçeşehir Koleji'nde üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara verilen hafta sonu kurs programı olan UP'ta eğitim gören, psikolog ve uzmanlar tarafından uygulanan WISC-R çocuklar için zekâ ölçeği ile tanılanmış 2. Sınıf düzeyinde 17 öğrenciye, öntest olarak Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği (Reid vd., 2012) ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (Gürtunca, 2013) uygulanmıştır.

Öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencilerden ölçeklerdeki görselleri incelemeleri ve soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı ve kimlik bilgilerini belirtmelerinin gerekmediği bilgisi verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği (EK-1), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (EK-1), öğrencilere bireysel olarak araştırmacı tarafından okul kütüphanesinde uygulanmıştır. Uygulama süresi, öğrenciden öğrenciye değişmekle beraber ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.4 Veri Kaynakları

Bu çalışmada, öğrencilerin zekâ düzeylerini belirlemek için WISC-R, empati becerilerini değerlendirmek için ise Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği ve Çocuklar

ve Ergenler İçin Empati Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi için kullanılan WISC-R çocuklar için zekâ ölçeğine ve veri toplama amacıyla kullanılan Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği (Reid vd., 2012) ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (Gürtunca, 2013)'ne ilişkin detaylar aşağıda sunulmaktadır.

3.5.1 WISC-R Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği. Öğrencilerin zekâ düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen Wechsler ölçeklerinden, WISC-R Çocuklar için Zekâ Ölçeği, Savaşır ve Şahin (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçek 6-16 yaş aralığındaki çocuklarda uygulanmaktadır ve uygulama süreci ortalama 60-70 dakika sürmektedir. Ölçek, sözel ve performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölümde; genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi olmak üzere 6 alt test bulunmaktadır. Performans bölümünde, resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler olmak üzere yine 6 alt test bulunmaktadır (İlter, 2015).

WISC-R testi, çocuklara UP Programına katılmadan önce psikologlar ve uzmanlar tarafından uygulanmıştır. Çalışma, WISC-R ile üstün tanısı konmuş 2. sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile yürütülmüştür.

3.5.2 Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği. Reid vd. (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği” (ÇEGÖ), eş zamanlı olarak empatinin temel duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerini değerlendirmek için tasarlanmıştır. ÇEGÖ, bireysellik ve kişilerarası durumları farklı kılan ve sosyal karmaşıklığı farklı kılan tepki senaryolarını değerlendirir. ÇEGÖ'nün empati ve bilişsel gelişimin mevcut ölçütleri ile ilişkili olan empati ile ilgili üç farklı boyutu ölçmektedir. ÇEGÖ'deki skorlar, beklenen yaşta yaş ve cinsiyete bağlı farklılıklar göstermektedir. Çocuklara 12 “yüz ifadesi boş bırakılan” piktografik uyaran ve bir tane daha örnek öge sunulmuştur. Çocuklardan, bu görsellerden yola çıkarak boş yüz ifadeleri için önceden belirlenmiş altı duygudan(üzgün, mutlu, kızgın, şaşırımı, korkmuş, rahatlamış) birini seçmesi ve sözlü olarak bu duyguyu ifade etmesi istenir.

Çocuklara empatinin duyusal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarını içeren sorular sorulur. Duyusal soru olarak “Şimdi sana bunun gibi bazı resimler göstereceğim. Bu resim bir hikâye anlatıyor. Bu kızın ne hissettiğini düşünüyorsun? Kızın duygusunu en iyi yansıttığını düşündüğün yüz ifadesini karttan seç.” sorusu, bilişsel soru olarak “Neden bu kızın hissettiğini bana söyleyebilir misin?” ve “Bu resimde neler olduğuyla ilgili daha fazla şey anlatabilir misin?” soruları, davranışsal soru olarak “Sen bu kız olsaydın ne yapardın?” sorusu sorulur.

Ölçeğin geliştirilme çalışmalarında Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı duyusal için .63, bilişsel için .82 ve davranışsal için de .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin model uyumu da $\chi^2(16) = 22.45$, $p = .13$ olarak belirlenmiştir (Reid ve diğerleri, 2012). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması için 293 (144 kız, 149 erkek) ilköğretim birinci kademe öğrencisi ile yapılan dil geçerlik çalışmaları, ölçeğin Türkçe için de geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlığının hesaplanması için Kuder-Richardson yöntemi kullanılmıştır. Daha önce de değinildiği gibi bireylerin ölçeğe verdikleri yanıtlar 0 ve 1 şeklinde yani kategorik veriler olduğundan bu yöntem benimsenmiştir (Gürsakan, 2001). Buna göre KR-20 iç tutarlık kat sayıları, Toplam Empati puanı için .92, Toplam Duyusal alt testi için .91, Toplam Bilişsel alt testi için .87 ve Toplam Davranışsal alt testi için .97 olarak hesaplanmıştır (Leana-Taşçılar, Biber ve Kurt, değerlendirmede).

3.5.3 Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği.

Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, Byrant (1982) tarafından, Mehrabian ve Epstein (1972)’ın geliştirdiği Yetişkinler İçin Empati Ölçeğinden uyarlanmıştır. Bryant’ın uyarladığı ölçek, 22 maddelik, kendini anlatma ve kâğıt-kalem ölçeğidir. İç tutarlılık, birinci sınıf öğrencileri için .54 iken, dördüncü sınıflar için .68 olan, yedinci sınıf öğrencileri için .79’a kadar olan Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri için $r(53) = .74$, evet/hayır formatını kullanan dördüncü sınıflar için $r(108) = .81$ ’dir. Yedinci sınıf öğrencilerinin, ergenlere uyarlanmış empati indeksinde dokuz puanlık yanıt formatı kullanarak test-tekrar test güvenilirliği $r(80) = .83$ olarak belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Gürtunca (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliğini incelenmiş ve Türkiye’de kullanılabilirliğini değerlendirilmiştir.

Çalışma, ilköğretime devam eden 8 yaş (n = 103), 9 yaş (n = 112), 10 yaş (n = 206), 11 yaş (n = 249), 12 yaş (n = 162), 13 yaş (n = 146) ve 14 yaşında (n = 165) olmak üzere toplam 1143 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin, 8-14 yaş arası Türk çocuk ve ergenler için yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.6 Veri Analiz İşlemleri

Araştırma için kullanılan Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği'ndeki veriler kodlanmadan önce tek tek kontrol edilmiştir. Ölçeklerdeki yanıtlar, bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir. Toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS-21.0 versiyonu kullanılmıştır.

3.7 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017-2018 öğretim yılı ile,
2. Etiler Bahçeşehir Koleji'de hafta sonu Üstün Potansiyelleriler (UP) programında eğitim gören üstün yetenekli öğrenciler ile,
3. Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R), Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği (KEDS) ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ)'nin ölçtükları niteliklerle,
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan bibliyoterapi temelli eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.

3.8 Sayıtlar

1. Uzman psikologlar tarafından uygulanan Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R) testi sonucunda Etiler Bahçeşehir Koleji hafta sonu programına kabul edilen çocukların, zekâ düzeylerinin üstün zekâ düzeyinde olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği'nin öğrencilerin empati düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.

3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

4. Bibliyoterapi temelli eğitim programında kullanılacak olan kitapların empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına uygun konulara sahip olduğu varsayılmaktadır.

5. Öğrencilerin bibliyoterapi temelli eğitim programına düzenli olarak katılacağı ve kitapları program öncesinde okuyarak derse gelecekleri varsayılmaktadır.

3.9. Bibliyoterapi temelli eğitim programı

3.9.1. Birinci oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Öfke

Alt amaçlar: akran zorbalığı, dışlanma

Kazanımlar:

1. Karşımızdaki kişiyi anlamak için olaylara onun bakış açısından bakabilme becerisini kazanır.
2. Farklılıklara saygı ve anlayış gösterir.
3. Farklı duyguları tanır ve ifade eder.
4. Öfkenin doğal bir duygu olduğunu anlar.
5. Öfke duygusunu uygun bir şekilde ifade eder.
6. Öfke duygusunu kontrol etme ile ilgili bir davranışta bulunur.
7. Duyguların davranışlarını nasıl etkilediğini fark eder.
8. Öfkenin yarattığı fiziksel, duyuşsal ve düşünsel etkileri açıklar.
9. Öfke ile baş etmede kullandığı yöntemleri yarattığı etkileri açısından değerlendirir.
10. Öfkelenildiğinde gevşeme ve nefes egzersizlerini kullanır.

Kullanılan materyaller:

“Anais Çok Kızgın” (Martel, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), kağıt maske, dış macunu, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları ve boya kalemleri.

Süreç:

Birinci oturum, 9 öğrencinin tam katılımı ile başladı. Bibliyoterapi temelli eğitim programı öncesinde kitabı hatırlatma amacıyla kitapla ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Devamında öfke ile ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Soruların cevaplanması ve tartışılmasının ardından öfke etkinliklerine geçildi. İlk etkinlik olan “dış macunu etkinliği”nde öğrencilerden onları öfkelendiren bir şey düşünmeleri ve dış macununu sıkmaları istendi. Öfkelendiğimiz zaman davranışlarımızın sonuçlarını düşünmediğimiz vurgulandı. Ardından öfkemiz geçince hatalarımızı telafi etmenin ne kadar zor olduğunu vurgulamak için dış macununu tekrar tüpe doldurmaları istendi. Öğrencilere öfke sonrasında gerçekleşen yıkıcı etkinin kolay telafi edilemeyeceği tecrübe edilerek gösterildi.

Dış macunu etkinliğinden sonra öğrencilere boş karton maskeler dağıtıldı. Onlardan boya kalemleri ile birer maske yapmaları istendi. Öfke maskeleri boyandıktan öğrencilerle ikişerli gruplar oluşturuldu ve karşılıklı birbirlerinin maskelerine bakarak ne gördükleri soruldu. Etkinlikler tamamlandıktan sonra etkinlik sonu kazanım soruları soruldu ve cevaplandı.

Etkinlik kazanım soruları cevaplandıktan sonra çocuklara bir sonraki haftanın kitabı olan “Kırmızı Sarı Siyah Beyaz” kitabı verildi.

3.9.2. İkinci oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Dışlanma

Alt amaçlar: akran zorbalığı, dışlanma, arkadaşlık, oyun bozma

Kazanımlar:

1. İletişimde dinlemenin önemini fark eder.
2. Arkadaşları tarafında dışlandığında baş etme yollarını kullanır.
3. Duyguların davranışları nasıl etkilediğini fark eder.
4. Duygularını ve düşüncelerini ifade eder.

5. Arkadaşlığın önemini fark eder.
6. Kişiler arası iletişimi, iletişimin unsurlarını ve türleri açısından analiz eder.
7. Kurduğu iletişim biçimlerini, iletişim engelleri açısından değerlendirir.

Kullanılan materyaller:

“KırmızıSarıSiyahBeyaz” (Minnie & Cneut, 2013) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), “Kalebozan Karlo” (Montanari, 2016) isimli kitap (özet için bkz. EK-3), parmak kuklaları, gemi boyama kâğıdı ve boya kalemleri.

Süreç:

İkinci oturum 9 öğrenci ile tam katılım sağlanarak başlatıldı. Kırmızı Sarı Siyah Beyaz kitabının hatırlatma soruları soruldu ve cevaplandı. Kitabın konusu ve karakterleri hatırlandıktan sonra dışlanma ve arkadaşlık ile ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Sorulardan sonra çocuklar 4 kişilik 2 gruba ayrıldı. Öğrenci sayısı 9 kişi olduğu için dışta kalan öğrencinin de olduğu üçüncü bir grup oluşturuldu. Üçüncü grubun diğer üyeleri tekrar kukla canlandırmak isteyen öğrencilerden seçildi. Daha öncesinde keçeden yapılmış olan, kitaptaki Kırmızı, Sarı, Siyah ve Beyaz karakterlerini temsil eden parmak kuklaları ile drama çalışması yapıldı.

Drama çalışmasından hemen sonra öğrencilere kitapta geçen, arkadaşlığı birleştirici unsur olarak kullanılan gemiyi temsilen hazırlanmış gemi boyama kâğıtları dağıtıldı. Her öğrenci, canlandığı karakterin rengi ile geminin bir bölümünü boyadı.

Alt amaçlardan biri olan “oyun bozma” konusu ile ilgili olan “Kalebozan Karlo kitabı öğrencilere dağıtıldı. Öğrencilere kitabı okumaları için 20 dakika süre verildi. Kitap okunduktan sonra kitapla ilgili hatırlatma soruları soruldu ve cevap verildi. Ardından oyun bozma konusu ile ilgili sorular soruldu ve sorulara cevap verildi. Soruların cevaplanmasından sonra kitapta geçen kumdan kale bozma sahnesi drama yöntemi ile canlandırıldı. Drama sonrasında öğrencilere etkinlik kazanım soruları soruldu. Sorular yanıtlandıktan sonra, öğrencilere, bir sonraki oturumda kullanılacak olan “Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşmıyor” kitabı verildi.

3.9.3. Üçüncü oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Paylaşma

Alt amaçlar: işbirliği, dayanışma

Kazanımlar:

1. Paylaşmanın önemini fark eder.
2. Arkadaşlık ilişkilerinde yardımlaşmanın önemini fark eder.
3. Grupla çalışmanın avantajlarını açıklar.
4. Arkadaşlığın önemini ifade eder.
5. Barış içinde yaşamak için gereken olumlu tutumları/davranışları fark eder.
6. Sorumluluklarını fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşmıyor” (Yarlett, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), projeksiyon cihazı.

Süreç:

Üçüncü oturum 9 öğrenci ile tam katılım sağlanarak başlatıldı. Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşmıyor kitabının hatırlatma soruları soruldu ve cevaplandı. Kitabın konusu ve karakterleri hatırlandıktan sonra paylaşma, paylaşmama, işbirliği ve dayanışma ile ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Sorulardan sonra projeksiyon cihazı ile tahtaya Ice Age filminden paylaşmamak konulu bir sahne izletildi. Sahne izletildikten sonra ekrana bir fındığı paylaşmayan 2 sincap görseli yansıtıldı. Öğrencilerle bu görsel hakkında tartışma ortamı oluşturuldu. Ardından öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturuldu. Öğrencilerden kendilerini iki sincap yerine koymaları ve aralarında diyalog kurmaları istendi. Öğrencilerden önce tartışma şeklinde diyalog kurmaları istendi, ardından yapıcı diyalog kurmaları istendi.

2 sincap 1 fındık etkinliğinden sonra uygulayıcı tarafından öğrencilere “Çekiç ve Çivi” isimli hikâye okundu. Hikâyede çekiç de çivi de bir dolap yapmak için kendisinin en önemli göreve sahip olduğunu iddia etmektedir. Öğrenciler ikişerli

gruplara ayrıldı ve biri çekiç biri de çivi rolünü aldı. Aralarında tartışma diyalogu gerçekleştirildi ve sonrasında onlardan işbirliği yapmaları istendi. İşbirliğinin önemi vurgulandı.

Etkinlikler bittikten sonra öğrencilere etkinlik sonu kazanım soruları soruldu ve cevaplandı. Ardından bir sonraki haftanın kitabı olan “Bal Arısı Tonton Mutluluğu Arıyor” kitabı verildi.

3.9.4. Dördüncü oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Mutluluk

Alt amaçlar: mutluluğu aramak

Kazanımlar:

1. Sevginin insan hayatındaki önemini belirtir.
2. İnsanları olduğu gibi kabul eder.
3. Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olur.
4. Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir eder.
5. Mutluluk duygusunun iletişime etkisini fark eder.
6. Mutlu insanların davranışlarını gözlemler.

Kullanılan materyaller:

“Bal Arısı Tonton Mutluluğu Arıyor” (Sabbag, Kelly & Turlonias, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), Bal Arısı Tonton’u Evine Ulaştır Oyunu.

Süreç:

Dördüncü oturum 8 öğrenci ile başlatıldı. 1 öğrenci hastalık sebebiyle okula gelmedi. Veri analizi katılım sayısı dikkate alınarak yapılmıştır.

Kitabı hatırlatma soruları ve mutlulukla ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Ardından öğrencilere uygulayıcı tarafından tasarlanan “Bal Arısı Tonton’u Evine Ulaştır” oyununun kuralları anlatıldı. Kurallar şu şekildedir:

1. Oyun en fazla 5 kişi ile oynanır.

2. Oyuna en yüksek zarı atan kişi başlar, diğer oyuncular da attığı zarın büyüklüğüne göre sıralanır.
3. İlk oyuncu zar atar ve zarın sayısı kadar ilerler. Çıkan soruyu cevaplar.
4. Zar, petekte geri gitme engeline gelirse söylediği petek kadar geri gider.
5. Zar, ballı ekmeğe gelirse bir daha zar atma hakkına sahiptir.
6. Oyuncu 3 ballı ekmek toplarsa 1 petek ileri gitme hakkı kazanır.
7. Tonton'u evine ulaştıran kişi oyunu kazanır

Öğrencilerin oyunu oynarken zarda gelen sayıya denk gelen petekteki mutlulukla ilgili soruya cevap vermesi gerekmektedir.

Oyun bittikten sonra öğrencilere etkinlik kazanım soruları soruldu ve cevaplandı. Öğrencilere beşinci oturumun kitabı olan "Eyvah Kalbim Kırıldı!" kitabı verildi.

3.9.5. Beşinci oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Üzüntü

Alt amaçlar: yalnızlık, dışlanma

Kazanımlar:

1. Sevginin insan hayatındaki önemini belirtir.
2. İnsanları olduğu gibi kabul eder.
3. Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olur.
4. Üzüntü duygusunun davranışlara etkisini gözlemler.
5. Üzüntü duygusunu tanır.
6. Üzüntü ile baş etme yöntemlerini keşfeder.

Kullanılan materyaller:

"Eyvah Kalbim Kırıldı!" (Yemenici, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), Üzüntü Bonibonları Oyunu

Süreç:

Beşinci oturum 9 öğrenci ile tam katılım sağlanarak başlatıldı. Kitabı hatırlatma soruları ve üzüntü ile ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Ardından

uygulayıcı tarafından geliştirilen Üzüntü Bonibonları oyununun kuralları ve oynayıő şekli öğrencilere anlatıldı. Oyunun kuralları ve oynayıő şekli Şu şekildedir:

1. Oyun en fazla 5 kişi ile oynanır.
2. 4 renk bonibon vardır ve her bir renk farklı bir soruya karşılık gelir.
3. Oyuna en büyük zarı atan başlar ve saat yönünde devam eder.
4. Her öğrencinin önünde Őeffaf olmayan 2 kâse vardır.
5. Her öğrenciye 5 bonibon dağıtılır.
6. 4 renk olduğu için 5. bonibondan dolayı aynı renkten 2 tane vardır.(diğer renklerden 1'er tane var)
7. Sırası gelen öğrenci kâsedan 1 bonibon seçer(arkadaőlarına göstermez diğer kâseye atar. Seçtiği bonibonun rengi hangi soruyu temsil ediyorsa onun yanıtını verir. (Oyun bu Şekilde devam eder.)
8. Oyun bittiğinde her öğrenci beőer cevap vermiő, toplamda 20 soru yanıtlanmıő olur.
9. Oyunun sonunda her öğrenciye tahmin kartları verilir ve kimin aynı renkten 2 tane cevap verdiğini bulmaları istenir.

Oyunda her öğrenci beőer kez üzüntü hakkında konuőmuő olurken, toplamda 20 kez üzüntü hakkında konuőulmuőtur. Oyun bittikten sonra etkinlik kazanım soruları sorulup cevaplanmıőtur. Öğrencilere altıncı oturumun kitabı olan “Canavarlar Gece Gelir” kitabı verilmiştir.

3.9.6. Altıncı oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Korku

Alt amaçlar: kaygı

Kazanımlar:

1. Korku duygusunu tanımlar.
2. Korkunun faydalı yönlerini belirler ve örnekler.
3. Korkunun zararlı yönlerini belirler ve örnekler.
4. Korku duygusunun davranışlara etkisini gözlemler.
5. Korkulara rasyonel açıklamalar getirir.

6. Korku ile baş etme yöntemleri geliştirir.

Kullanılan materyaller:

“Canavarlar Gece Gelir” (Taşyürek, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), korku etkinlik kâğıdı.

Süreç:

Altıncı oturum 7 öğrencinin katılımı ile başlatıldı. 2 öğrenci hasta oldukları için okula gelmedi. Veri analizinde katılım sayısı bilgisine dikkat edilmiştir.

Kitabı hatırlatma soruları ve korku ile ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Öğrencilere korku etkinlik kâğıtları dağıtıldı. Etkinlik kâğıdındaki kısa hikâye uygulayıcı tarafından öğrencilere okundu. Hikâyenin ardından öğrencilerle korku döngüsü kâğıdı dolduruldu. Korku döngüsünde; tetikleyiciler, düşünceler, duygular, fiziksel tepkiler ve davranışlar belirlendi. Korku döngüsü çalışmasının ardından, çocuklardan hikâyedeki karaktere korkusunu yenmesi için mektup yazılması istendi. Mektuplar yazıldıktan sonra sınıfta okundu.

Öğrencilere yedinci oturumun kitabı olan “Ben Kaybolmam ki!” kitabı verildi.

3.9.7. Yedinci oturum.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Şaşırma

Alt amaçlar:

Kazanımlar:

1. Şaşırma duygusunu tanıır.
2. Şaşırma duygusunun davranışlara etkisini gözlemler.
3. Şaşırmanın doğal bir duygu olduğunu anlar.
4. Duyguların davranışlarını nasıl etkilediğini fark eder.
5. Şaşırmanın yarattığı fiziksel, duygusal ve düşünsel etkileri açıklar.
6. Duygularını ve düşüncelerini ifade eder.

Kullanılan materyaller:

“Ben Kaybolmam ki!” (Geisler, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), şaşırta hediyeler, şaşırta treni etkinlik kâğıdı

Süreç:

7. oturma 7 öğrencinin katılımı ile başlatıldı. 2 öğrenci hasta oldukları için okula gelmedi. Veri analizinde katılım sayısı bilgisine dikkat edilmiştir.

Öğrencilere kitabı hatırlatma soruları soruldu ve cevaplandı. Kitap bire bir şaşırta konusunu anlatmamaktadır. Kaybolan bir çocuğun başından geçenleri anlatmaktadır. Kaybolan çocuğun annesiyle aynı mantoyu giymiş bir kadını annesi sanması ve kişi ile yüz yüze geldiğinde annesi olmadığını öğrendiği sahne üzerinde özellikle durulmuştur. Öğrencilere şaşırta duygusu hakkında sorular sorulmuş ve cevaplanmıştır.

Soruların ardından çocuklara önceden hazırlanmış hediye paketleri dağıtılmıştır. Uygulayıcı, öğrencilere bugüne kadarki başarılarından dolayı bir hediye aldığını söylemiştir. Paketin içinde ne olduğunu tahmin etmeleri istenmiş ve tahminler paylaşılmıştır. Hediye paketlerinin içinde beklentileri karşılamayan bulaşık süngeri, soğan, ayakkabı boyası gibi hediyeler vardır. Hediye paketleri açıldığında öğrencilerde şaşırta ifadesi gözlemlenmiştir.

Hediye paketlerinin ardından öğrencilere şaşırta treni etkinlik kâğıtları verilmiştir. Şaşırta treni etkinlik kâğıdında şaşırta ifadeleri boş bırakılmış durumlar yazılmaktadır. Öğrencilerden bu boşlukları doldurmaları istenmiştir. Doldurulan ifadeler sınıfta okunmuştur.

Sonrasında öğrencilere etkinlik kazanım soruları sorulmuş ve cevaplanmıştır. Öğrencilere sekizinci haftanın kitabı olan “Sırası mı Şimdi” kitabı verilmiştir.

3.9.8. Sekizinci oturma.

Oturumun amacı:

Genel amaç: Rahatlama

Alt amaçlar:

Kazanımlar:

1. Farklı duyguları tanır ve ifade eder.
2. Rahatlama duygusunu tanır.
3. Rahatlama duygusunu uygun bir şekilde ifade eder.
4. Rahatlama duygusunu deneyimleyerek öğrenir.
5. Rahatlama duygusunun davranışlara etkisini gözlemler.
6. Rahatlama duygusunun fiziksel ve mental sağlık açısından önemini kavrar.

Kullanılan materyaller:

“Sırası mı Şimdi!” (Kozikoğlu, 2017) isimli kitap (özet için bkz.EK-3), projeksiyon, jimnastik minderleri, patlamış mısır

Süreç:

Sekizinci oturum 8 öğrencinin katılımı ile başlatıldı. 1 öğrenci hasta olduğu için okula gelmedi. Veri analizinde katılım sayısı bilgisine dikkat edilmiştir.

Öğrencilere kitabı hatırlatma soruları sorulmuş ve cevaplanmıştır. Ardından rahatlama duygusu hakkında sorular sorulmuş ve bu sorular üzerinden rahatlama duygusu tanımlanmıştır.

Öğrenciler için uygulama sınıfında yerlere jimnastik minderleri yerleştirilmiştir. Öğrenciler, minderlere oturtuldu ve rahatlama duygusunu anlatan “Alarm” isimindeki animasyon kısa filmi projeksiyonla tahtaya yansıtıldı. Öğrenciler patlamış mısır eşliğinde filmi izledi. Öğrenciler rahatlama duygusunu tecrübe ederek öğrendi. Filmin sonunda öğrencilere etkinlik kazanım soruları soruldu.

3.10 İşlem

Bibliyoterapi temelli eğitim programı için seçilen kitaplarda ÇEGÖ’de geçen 6 yüz ifadesi odak alınmıştır. Bu yüz ifadeleri; üzgün, mutlu, kızgın, şaşırılmış, korkmuş ve rahatlamış yüz ifadeleridir. Üzgün, mutlu, kızgın korkmuş belirgin duygular iken şaşırılmış ve rahatlamış ifadeleri bir duygu değildir. Ölçeğin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarından davranışsal boyutuna işaret etmektedirler. Kitap seçimleri yapılırken bu 6 yüz ifadesi ve ölçekte kullanılan 13 görseldeki durumlar örnek alınmıştır. Yüz ifadeleri ve görsellerdeki durumlara uygun olan

konular; öfke, akran zorbalığı, dışlanma, oyun bozma, paylaşamama, üzüntü, mutluluk, korku, şaşırma ve rahatlama olarak belirlenmiştir.

Kitap seçimi yapılırken görsellerler örtüşen, resimli çocuk kitapları taranmıştır. Konulara göre sınıflandırılıp içlerinden uygun olan kitaplar seçilmiş ve okul psikologlarının görüşüne başvurulmuştur. Pedagojik açıdan uygun bulunan kitaplar, bibliyoterapi temelli eğitim rogramında kullanılmıştır. 8 haftalık program için 9 kitap seçilmiştir. 2. hafta programında 2, diğer haftalarda birer kitap kullanılmıştır. 8 haftalık bibliyoterapi temelli eğitim programında kullanılan kazanımlar MEB kazanımları ve uygulayıcının hedeflediği kazanımlardan oluşturulmuştur. Kazanımlarda çocukların okuduklarını davranışa dönüştürerek empatinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarına ulaşabilmesi hedeflenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerine etkisini araştırmaktır.

4.1 Üstün Zekâlı Öğrencilerin WISC-R, Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği(ÇEEÖ) ve Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği(ÇEGÖ)'nin Betimleyici İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Ön test olarak tüm gruba uygulanan WISC-R, ÇEEÖ ve ÇEGÖ puan ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Üstün Zekâlı Öğrencilerin WISC-R, ÇEEÖ ve ÇEGÖ'nün Betimleyici İstatistikleri.

Değişken	N	En Küçük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
WISC-R	17	127	157	140.71	8.46
ÇEEÖ	17	8	18	14.41	2.50
ÇEGÖ	17	38	67	53.06	8.25

Tablo 4'te görüldüğü gibi üstün zekâlı 17 öğrencinin WISC-R'dan aldıkları puanların ortalamasının 140.71, standart sapması 8.46; Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamasının 14.41, standart sapması 2.50; Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamasının ise 53.06, standart sapması 8.25 olduğu görülmektedir.

4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den ve ÇEEÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ÇEGÖ ve ÇEEÖ'den aldıkları öntest-sontest ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

Grup	n	Ölçüm			
		ÇEGÖ Ön Test		ÇEGÖ Son Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Deney	9	53.00	9.50	64.66	9.16
Kontrol	8	53.13	7.24	53.12	7.23

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ÇEGÖ ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 53.00, standart sapması 9.50 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 64.66, standart sapmasının 9.16 olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 53.13, standart sapması 7.24 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 53.12, standart sapmasının 7.23 olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

Grup	n	Ölçüm			
		ÇEEÖ Ön Test		ÇEEÖ Son Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Deney	9	14.11	3.06	16.66	1.58
Kontrol	8	14.75	1.83	14.62	2.06

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin ÇEEÖ ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 14.11, standart sapması 3.06 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasının 16.66, standart sapmasının 1.58 olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 14.75, standart

sapması 1.83 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 14.62, standart sapmasının 2.06 olduğu görülmektedir.

4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ'den ve ÇEEÖ'den Bibliyoterapi Programı Öncesinde Aldıkları Ortalama Puan Farkının Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Grupların ÇEGÖ'den ve ÇEEÖ'den almış oldukları puanlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim programı uygulanmadan önceki puan ortalamaları arasında fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu 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 7'de ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	9	9.00	81.00	36.00	1.000
Kontrol	8	9.00	72.00		

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ÇEGÖ'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=36.00, p>.05).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	9	8.78	79.00	34.00	.845
Kontrol	8	9.25	74.00		

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ÇEEÖ'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=34.00, p>.05).

4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ ve ÇEEÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin empati ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇEGÖ son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	9	12.06	108.50	8.50	.008*
Kontrol	8	5.56	44.50		

*p<.01

Tablo 9'a göre bibliyoterapi uygulaması sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=8.50$, $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre empati düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bibliyoterapi uygulamasının, empati düzeyi düşük olanların empati düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın "Bibliyoterapi uygulamasına katılan üstün yetenekli çocukların (deney grubu) empati düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) empati düzeylerine göre anlamlı ölçüde arttığı" biçimindeki denencesini desteklemektedir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin empati ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇEGÖ son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEEÖ Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	9	11.39	102.50	14.50	.035*
Kontrol	8	6.31	50.50		

* $p<.05$

Tablo 10'a göre bibliyoterapi uygulaması sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=14.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre empati düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bibliyoterapi

uygulamasının, empati düzeyi düşük olanların empati düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın “Bibliyoterapi uygulamasına katılan üstün yetenekli çocukların (deney grubu) empati düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) empati düzeylerine göre anlamlı ölçüde arttığı” biçimindeki denencesini desteklemektedir.

4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ÇEGÖ alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puanları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

ÇEGÖ Alt Boyutlar	Deney				Kontrol			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Duyuşsal	10.66	2.29	12.77	1.78	10.37	2.72	10.87	1.24
Bilişsel	24.88	3.01	28.33	4.09	26.25	3.95	19.25	1.48
Davranışsal	17.44	7.98	23.55	4.77	16.50	5.20	6.37	1.30

Tablo 11’e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ÇEGÖ alt boyutlardan duyuşsal ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 10.66 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasını 12.77, bilişsel alt boyutu ön test puan ortalamasının 24.88 iken son test puanlarının 28.33, davranış alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 17.44 iken son test puanlarının 23.55 olduğu bulunmuştur.

Buna karşılık kontrol grubundakilerin ÇEGÖ alt boyutlardan duyuşsal ile ilgili ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 10.37 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 10.87, bilişsel alt boyutu ön test puan ortalamasının 26.25 iken son test

puanlarının 19.25, davranış alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 16.50 iken son test puanlarının 6.37 olduğu bulunmuştur.

4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Ön Test- Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ÇEGÖ alt boyutları ön test puanlarına göre Mann Whitney U-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de, son test puanlarına göre Mann Whitney U-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇEGÖ Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duyuşsal	Deney	9	9.56	86.00	31.00	.625
	Kontrol	8	8.38	67.00		
Bilişsel	Deney	9	8.22	74.00	29.00	.498
	Kontrol	8	9.88	79.00		
Davranışsal	Deney	9	9.72	87.50	29.50	.531
	Kontrol	8	8.19	65.50		

Tablo 12’ye göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEGÖ Alt Boyutları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇEGÖ Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duyuşsal	Deney	9	11.39	102.50	14.500	.032*
	Kontrol	8	6.31	50.50		
Bilişsel	Deney	9	13.00	117.00	.000	.000**
	Kontrol	8	4.50	36.00		
Davranışsal	Deney	9	13.00	117.00	.000	.000**
	Kontrol	8	4.50	36.00		

*p<.05 **p<.01

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÇEGÖ alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Tablo 13'e bakıldığında ÇEGÖ alt boyutları son test puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇEGÖ alt ölçeklerinde aldıkları son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=14.500, p<.05 U=.000, p<.01 U=.000, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre ÇEGÖ'nün alt ölçeklerinin tümünden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.7 Deney ve Kontrol Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun ÇEGÖ alt boyutlardan aldıkları öntest-sontest puanlarına göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.

Empati Ölçeği Alt Boyutlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Duyuşsal	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-2.275	.023*
	Pozitif Sıralar	8	5.19	41.50		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
Bilişsel	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.371	.018*
	Pozitif Sıralar	7	4.00	28.00		
	Eşit	2				
	Toplam	9				
Davranışsal	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.677	.007**
	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				

*p<.05 **p<.01.

Tablo 14’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ÇEGÖ alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak duyuşsal

($z=-.27$ $p <.05$), bilişsel ($z=-2.37$ $p <.05$) alt boyutlarında son test lehine .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Davranışsal ($z=-2.67$ $p <.01$) alt boyutunda son test lehine .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ÇEGÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar, tüm boyutlarda artmıştır.

Tablo 15

Kontrol Grubunun ÇEGÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.

Empati Ölçeği Alt Boyutlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Duyuşsal	Negatif Sıralar	3	2.17	6.50	-.272	.785
	Pozitif Sıralar	2	4.25	8.50		
	Eşit	3				
	Toplam	8				
Bilişsel	Negatif Sıralar	4	2.50	10.00	-1.841	.066
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	4				
	Toplam	8				
Davranışsal	Negatif Sıralar	3	2.83	8.50	-1.289	.197
	Pozitif Sıralar	1	1.50	1.50		
	Eşit	4				
	Toplam	8				

Tablo 15'ye bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ÇEGÖ alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan parametrik olmayan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundakilerin ÇEGÖ tüm alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yeteneli çocukların empati düzeyine etkisi incelenmiştir. 2. Sınıf düzeyindeki 9'u deney, 8'i kontrol grubu olan toplam 17 üstün zekâlı ve yetenekli çocuk üzerinde yapılan çalışmaya göre bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerinin arttığı görülmüştür. Araştırma bulguları ışığında tartışma 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üstün zekâlı ve yetenekliler eğitiminde empatinin önemi, ikinci bölümde empati becerilerinin gelişiminde bibliyoterapinin önemi ve üçüncü bölümde ise bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanan ve uygulanmayan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati boyutlarına dair bulgular tartışılmıştır.

5.1 Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminde Empatinin Önemi

İnsanın sosyal çevreleriyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmesi açısından, bireyin empati becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. İletişim bir gereksinimdir. İnsan ilişkilerini motive eden unsurlardan belki de en önemlisi, bireyin yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin karşısındaki kişi tarafından anlaşılmasıdır. Bu yüzden empati, karşımızdaki kişiyi anlamak adına önemli bir niteliktir (Kaya ve Siyez, 2010). Empati, bir kişinin kişisel olan algısal dünyasına girmek ve o kişi ile bütün olmak demektir. Empati, o kişi hangi duyguyu hissediyor olursa olsun bunlara karşı duyarlı olmayı gerektirir. Karşımızdaki kişiyi yargılamadan geçici olarak da olsa o kişinin hayatını yaşamak şeklinde de tanımlanabilir (Rogers, 1975, çev. Akkoyun, 1982).

Bundan dolayı sağlıklı iletişim kurabilmek için empati becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Sağlıklı iletişim üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için de bir gereksinimdir. Alan yazında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların duygusal üstünlüğüne vurgu yapılmaktadır. Davis (2014a)' e göre duygusal olarak üstün çocuklar; olağan üstü empati becerilerine sahiptirler. Ahlaki düşünme, farkındalık ve duyarlılıkları gelişmiştir. Başkalarının duygularına değer verirler. VanTassel Baska (1998) üstün zekâlı ve yetenekli çocukların çoğunlukla başkalarının bakış açılarını

net olarak anlayabilme becerisi gösterdiğini belirtmektedir (akt. Oğurlu ve Yaman, 2011).

Alan yazın üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan çocuklara göre empati becerisinin daha yüksek olduğunu söylemesine karşın Küçük (2017)'ün yaptığı araştırma aksini söylemektedir. 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve olmayan çocukların empati düzeyleri karşılaştırılmış ve gerçekleştirilen istatistiksel analiz bulguları üstün zekâlı ve yetenekli olan öğrencilerin empati düzeylerinin, üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilere göre anlamlı olarak farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonucun oluşmasının sebebi olarak örneklemin az olması ya da eş zamanlı olmayan gelişim gösterilebilir.

Aynı zamanda Akkan (2012), araştırmasında üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarını incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin; empatik eğilimleri iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmamaktadır, fakat kabul gören statüde yer alan üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Özbaş (2012) üstün ve normal zekâ düzeyindeki çocukların algıladıkları ebeveyn kabul ve ret düzeyleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre empati düzeyi, bütün grupta cinsiyet ve aileyle yapılan faaliyetler değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ve onlarla birlikte öğrenim gören normal zekâlı çocukların empati düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Uyaroğlu (2011) duygusal zekâ ve empati becerilerinin üstün yetenekli çocuklarda ve normal gelişim gösteren yaşlılarında farklılık gösterip göstermediğini ve ebeveyn tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâlarının, karşısındakinin duygularını fark etme ve duyguları yönetme becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara baktığımızda yalnızca çocukların empati düzeyinin artırma amaçlı yapılan araştırmaların az olduğu görölmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar çoğunlukla terapistlere, hemşirelere, evli çiftlere, danışmanlara, tıp öğrencilerine ve ailelere empatik beceri kazandırmak amacıyla yapılmıştır. Çocuklara için empati gelişimi çalışmaları, daha çok sosyal becerilerin artırılması ve saldırganlığın azaltılmasına yöneliktir (Yılmaz, 2003a).

Koestner, Franz & Weinberger (1990) yetişkin empatik kaygısının erken çocukluk döneminde ebeveyn davranışı ile ilişkili olup olmadığını incelemiştir. 26 yıl süren bu uzun soluklu çalışmanın sonunda babasıyla fazla vakit geçiren çocukların yetişkinliklerinde empati becerilerinin anlamlı olarak arttığı bulunmuştur.

Bernadett-Shapiro, Ehrensaft & Shapiro (1996) çocuğun empati gelişiminde babanın rolünü araştırmıştır. Araştırma bulguları 47 baba ve oğuldan elde edilmiştir. Çocuklara Byrant'ın Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, babalara ise Mehrabian ve Epstein'in Duygusal Empati Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre babaların çocuk bakımına katılımları ile erkek çocukların empatileri arasında anlamlı yönde bir ilişki gözlemlenmiştir.

Lipsitt (1993), annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 76 anne ve annelerin 8-9 yaşındaki çocukları örnekleme oluşturmaktadır. Çalışmada annenin destekleyici tarzdaki iletişim biçiminin kızların empatik becerisini olumlu yönde artırırken, emredici tarzdaki iletişim biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Empati düzeylerinin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda, araştırmadan araştırmaya farklılık göstermesinin sebebi, çalışmaların örnekleminin azlığından ve eş zamanlı olmayan gelişimden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, bu çalışma, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerini geliştirmek için yapılmıştır. Bibliyoterapi temelli eğitim uygulanan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, uygulanmayan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara kıyasla empati düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Araştırma dikkat çeken en önemli ayrıntı, bibliyoterapi temelli eğitim sonunda öğrencilerde empatinin duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarının davranış boyutuna nazaran daha gelişmiş olmasıdır. Burada

öğrencilerin empati düzeylerini davranışsal boyuta yeteri kadar yansıtamadığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin eş zamanlı olmayan gelişimin ve örneklemin sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha büyük bir örneklem ile daha farklı sonuçlar elde edileceği varsayılmaktadır. Çocuk edebiyatına daha fazla özen gösterilmesi ve yazar, editör, psikologların birlikte çalışması ile daha nitelikli eserlerin yaratılması da çocukların duyuşsal ve bilişsel empati düzeylerini davranışa dönüştürmesinde faydalı olacaktır.

5.2 Empati Becerilerinin Gelişiminde Bibliyoterapinin Önemi

Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar üzerinde yapılan az sayıda araştırmaya baktığımızda bibliyoterapi yönteminin önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır (Fraiser & McCannon, 1981, Schlichter & Burke, 1994, Hebert & Furner, 1997, Leroux & Levitt-Perlman, 2000, Dana & Lynch-Brown, 2010, Laquinta & Hipsky, 2006).

Öner (1987)'in bibliyoterapiyi tanımlaması, bibliyoterapi süreçlerine değinmesi ve bibliyoterapi yönteminin anne-babaları ayrılmış ve istismara uğramış çocuklarda kullanılması hakkında bilgi vermesi ile Türkiye'de bibliyoterapi yönetiminin kullanılması süreci başlamıştır. Yılmaz (2002b) bibliyoterapi yönetimi ile üstün zekâlı ve yeteneklilerin çatışma düzeylerini, İlter (2015) mükemmeliyetçilik düzeylerini, Leana-Taşçılar (2017) öz saygı düzeylerini, Özan (2017) dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü araştırmıştır.

Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara yönelik empati çalışmaları yapılmış olsa da bibliyoterapi yönetiminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisine yönelik yapılmış herhangi bir çalışma yoktur. Bu anlamda bu çalışma, bu alanda yapılan ilk çalışma olması ve bu boşluğu doldurması açısından önem kazanmaktadır. Birinci bölüm tartışmasında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerinin alan yazında diğer çocuklara göre yüksek olduğu söylenmiştir. Burada araştırmacı, bibliyoterapi yöntemi kullanarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyini arttırmayı amaçlamıştır. Bu anlamda empati düzeyi yüksek kabul edilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerini,

edebiyatın iyileştirici gücüyle attırmanın mümkün olduğu araştırma bulgularıyla kanıtlanmıştır.

5.3 Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Empati Boyutları

Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yaklaşıma dayanan sorunları içeren bibliyoterapinin uygulanması, tedavinin gücünü arttıran faktörler arasında sayılabilir (Tofaha, 2012). Bibliyoterapi için kaliteli çocuk edebiyatının kullanılması, öğrencilerin öykünün ana karakteri ile kendileri özdeşleştirerek öğrencilerin sosyo-duygusal olarak büyümelerine yardımcı olur (Laquinta & Hipsky, 2006). Empati, kişilerarasında başarılı bir ilişki kurmak için vazgeçilmez bir yapı taşı olduğu için empatik gelişim, önemli bir role sahiptir. Ancak, çocuklarda empati değerlendirmesi, uygun ölçüm araçlarının eksikliği ile sınırlıdır (Reid vd., 2010).

Empati; karmaşık, çok boyutlu bir kavramdır. Empati sürecinin hem bilişsel hem de duygusal yönlerini göz önünde bulundurmanın yordayıcı üstünlüğü vardır (Davis, 1980b). Karşımızdaki kişi ile empati kurmuş olamak için onun duygularını ve düşüncelerini doğru anlamamız gerekmektedir. Yalnızca karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Empati bileşenlerinden duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları tam anlamda gerçekleştirdiği zaman empatiden söz etmek mümkündür. Bilişsel empati, karşımızdaki kişinin rolüne girerek ne düşündüğünü anlamak, duyuşsal empati, karşımızdaki kişinin hissettiklerini hissedebilmek olarak tanımlanabilir. Bu boyutlar da gerçek empati için yeterli değildir çünkü empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşısındaki kişiye iletilmesi gerekmektedir. Bu da davranışsal boyutunu oluşturur (Dökmen, 2008, ss. 158-159).

Bu çalışmada Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ)'nin yanı sıra eş zamanlı olarak, empatinin temel duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerini değerlendirmek için tasarlanan Çocukların Empati Gelişim Ölçeği (ÇEGÖ) uygulanmıştır. ÇEGÖ, sosyal karmaşıklıkta farklı bir dizi bireysel ve kişilerarası durumları betimleyen resim senaryolarına verilen yanıtları değerlendirmektedir.

Çocuklarda empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını geliştirebilmek için bibliyoterapi yöntemi kullanılmıştır. Bibliyoterapinin sıradan bir okuma etkinliği olmadığı ve ciddi bir hazırlık içeren bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Bu yüzden yapılan 8 haftalık bibliyoterapi temelli eğitim programındaki öğrenciler için hazırlanan tüm etkinliklerde empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bibliyoterapinin süreçlerin sağlıklı işleyebilmesi kitap seçiminden otumlarda kullanılan etkinliklere kadar titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Okunan kitapların doğru anlaşılması ve hatırlanması için kitapla ilgili sorular ve işlenen duygu ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Kitaptaki karakterle özdeşleşebilmek için drama, yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlanılmıştır. Bu etkinliklerde amaçlanan çocukların kitap karakterlerinin duygu ve düşüncelerini anlaması ve karakterlerle aynı hissi paylaşabilmesidir. Özetle yapılan tüm etkinliklerde empatinin bilişsel ve duyuşsal boyutları hedeflenmiştir. Oturumların sonunda öğrencilere etkinlik kazanım soruları sorulmuş ve soruların yanıtları üzerine tartışılmıştır. Etkinlik kazanım soruları ile işlenen duygu hakkında öğrencinin tecrübe ettiği olaylar ve durumlar sınıf içinde paylaşılır. Etkinlik kazanım sorularının amacı, öğrencilerde empatinin davranışsal boyutunu oluşturmaktır.

Bu çalışmanın amacı, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisini araştırmaktır. Empati tek boyutlu bir kavram olmadığı için ÇEGÖ'nün alt boyutları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanan üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyleri, bibliyoterapi uygulanmayan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara göre yüksek çıkmıştır. Bu anlamda çalışmamız, bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına baktığımızda empati alt boyutları son test puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇEGÖ alt ölçeklerinde aldıkları son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiştir. Buna göre bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ

duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bu çalışmanın ileride yapılacak benzer çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.4 Sonuçlar

Yapılan araştırmada bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanan 2. Sınıf düzeyindeki üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerinin, bibliyoterapi programı uygulanmayan üstün zekâlı ve yetenekli çocuklardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ duyuşsal alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ bilişsel alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇEGÖ davranışsal alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

5.5 Öneriler

Araştırma bulgularına göre, bibliyoterapi tekniğinin çalışılan üstün yetenekli örnekleme üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeylerini arttırdığı bulunmuştur. Ancak örneklem grubunun sayısının sınırlı olması nedeniyle bu çalışmanın genellenebilmesi için sayıca ve yaş grubu olarak daha büyük gruplara da uygulanması gerekmektedir.

Bibliyoterapi programında için uygun kitaplar bulmanın oldukça güç olduğu fark edilmiştir. Yayınevlerinin, kütüphanelerin ve kitap evlerinin konu sınıflandırması yapmaması, bibliyoterapi uygulamasında kitap seçimini güçleştirmektedir. Bu anlamda kütüphanecilere, yayınevi yayın yönetmenlerine ve editörlerine, öğretmenlere bibliyoterapi konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, araştırmacıların gözünden pek çok uygun kitap kaçabilir.

Bibliyoterapi alanında çalışanların, bibliyoterapi çalışmalarında her yaştan ve her gruptan çocuğa uygun kitap listeleri oluşturmalarında fayda vardır. Bu kitap listeleri, ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacaktır.

Bibliyoterapi sürecine baktığımızda, bibliyoterapi yönteminin kütüphanelerde başladığı görülmektedir fakat kütüphanecilerin, yayınevi yayın yönetmenleri ve editörlerinin ve kitapevinde çalışan kişilerin kitapların konularına hâkim olmadıkları görülmektedir. Bu durum da bibliyoterapi için gereken uygun kitapların seçimini güçleştirmektedir. Kitaplarla ilişkisi olan bu kişilerin yaş ve konu olarak kitapları sınıflandırması gerekmektedir.

Bibliyoterapi uygulaması için kitap seçimi yaparken, konu olarak uygun görünen kitapların çoğunluğunun psikologlar tarafından yazıldığı gözlemlenmiştir. Psikologlar konuya hâkim olsalar da yazma becerilerinin yeterli olmadığı, kurgusal olarak çocukların dikkatini çekmekten uzak, didaktik ve retorik metinler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu tür metinler, edebiyat zevki vermediği gibi meseleyi hikâyenin içinde veremeyen bir niteliğe sahiptir. Bu yüzden profesyonel çocuk edebiyatı yazarları, yayın yönetmenleri, editörler ve psikologlar iş birliği içinde olmalıdır.

Yurt içinde çocuk edebiyatı yazarları, bibliyoterapiye çalışmasına uygun kitaplar yazmaları konusunda teşvik edilmelidir. Yayınevleri, yurt dışında basılmış bibliyoterapi çalışmasına uygun kitapların çevrilmesi konusunda çaba göstermelidir.

Bibliyoterapinin yalnızca klinik ortamda değil, aynı zamanda gelişimsel bibliyoterapi olarak okullarda öğretmenler tarafından da önleyici bir yöntem olarak uygulanabilirliği konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Bibliyoterapi uygulamasında kullanılacak kitapların seçimi esnasında empatiyle doğrudan ilgili öfke, üzüntü, mutluluk, paylaşamama, dışalanma, oyun bozma, akran zorbalığı gibi konularda çocuk kitapları bulmak mümkünken, şaşırma ve rahatlama gibi konularda uygun kitap bulunamamıştır. Aynı şekilde korku duygusunun kesin sınırlarının belirlenmediği ya da konuya uygun işlenmediği tespit edilmiştir. Korku duygusu, pek çok kitapta endişe ya da kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Korku ve endişe birbiriyle ilgili olsa da kesin çizgilerle birbirlerinden

farklı duygulardır. Bu yüzden yazarlar, yayın yönetmenleri ve editörlerin kitap yazım aşamasında psikologların fikirlerine başvurmaları gerekmektedir.

Bibliyoterapinin eğlence amaçlı bir okuma etkinliği olmadığı alan yazında vurgulanmaktadır. Bu yüzden uygulayıcı kitapları yalnızca okutmakla görevli değildir. Bu yüzden bibliyoterapi süreçleri olan özdeşim kurma, katarsis, içgörü ve genelleştirme aşamalarının sağlıklı yürütülebilmesi adına bibliyoterapi etkinliklerinde farklı yöntemlerden faydalanmalıdır. Bibliyoterapi çalışması; kısa filmler, oyunlar, drama ve yaratıcı yazma gibi etkinliklerle desteklenmelidir.

Bibliyoterapi çalışmasında kitap verilmeden önce öğrencilerde beklenti oluşturma yapılmasında fayda vardır. Kitap kapağından veya isminden hareketle kitabın ne hakkında olduğunun tartışılması hazır bulunuşluluk açısından önemli bir etkinlik olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackerson, J., Scogin, F., McKendree-Smith, N., & Lyman, R. D. (1998). Cognitive bibliotherapy for mild and moderate adolescent depressive symptomatology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 685-690.
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons, 33*, 137-148.
- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN, <http://www.ericdigests.org/1993/bibliotherapy.htm>. adresinden 10 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Akkan, H. (2012). *Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15* (2), 63-69.
- Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing, 25* (1), 91-95.
- Bal, P. N., & Bilge, Y. (2016). Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 23-26.
- Berkowitz, M., & Hoppe, M. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies, 20* (2), 131-142.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D., & Shapiro, J. (1996). Father participation in childcare and the development of empathy in sons: an empirical study. *Family Therapy, 23* (2), 77-93.
- Berns, C. F. (2003). Bibliotherapy: Using books to help bereaved children. *Omega: Journal of Death and Dying, 48* (4), 321-336.
- Betzalel, N. & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with

- adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5 (4), 426-439.
- Brewster, L. (2009). Books on prescription: bibliotherapy in the United Kingdom. *Journal of Hospital Librarianship*, 9 (4), 399-407.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53 (2), 413-425.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (33), 46-56.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62 (3), 469 -488.
- Chovan, W., & Freeman, N. L. (1993). Moral reasoning and personality components in gifted and average students. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 1297-1298.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (çev. F. Kaya ve Ü. Ogurlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cole, E. M., & Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picturebooks. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (4), 305-317.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T. & Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42 (2), 91-100.
- Cornett, C. E. & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the right time*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Küçük M. (2002). Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilere yönelik Purdue Modeline dayalı fen alanında örnek etkinlik geliştirme, 5. *Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 69.73
- Çitil, M., ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.

- Dana, N. F., & Lynch-Brown, C. (1993). Children's literature: preparing preservice teachers for the multicultural classroom. *Action in Teacher Education*, 14 (4), 45-51.
- Davaslıgil, U. (2004). Üstün çocuklar. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.). *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 211–221). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davaslıgil, U. (2004). Üstün olma niteliği kazanma. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.). *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 283–289). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Davis, M. H. (1980b). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, G. A. (2014a). Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi. (Çev. M.I. Koç), İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, 62-63.
- Delisle, J.R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13 (3), 212-228.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. 59. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13 (2), 127-133.
- Edwards, P.A. & Simpson, L. (1986). Bibliotherapy: A strategy for communication between parents and their children. *Journal of Reading*, 30 (2), 110-118.
- Emery, E. J. (1987). Empathy: Psychoanalytic and client centered. *American Psychologist*, 42 (5), 513-515.
- Febbraro, G. A. R. (2005). An investigation into the effectiveness of bibliotherapy and minimal contact interventions in the treatment of panic attacks. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (6), 763-779
- Feshbach, N.D., & Kuchenbecker, S. Y. (1974). A three component model of empathy. *Annual Meeting of the American Psychological Association*, September 1974 New Orleans, LA. 1-13.

- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5 (2), 25-30.
- Ford, D. Y., Tyson, C. A., Howard, T. C., & Harris III, J. J. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22 (4), 235-240.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38 (2), 75-82.
- Frasier, M. M., & McCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25 (2), 81-85.
- Fu, N. H. W. (2010). *Coping with stress through bibliotherapy: The effects of reading Zhuang Zi's fables for Taiwan college students*. A Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Hull
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)., <http://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf> adresinden 12 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. İmge Yayınevi. Ankara.
- Gardner, H. (2012). *Zihin çerçeveleri*. Alfa Yayınları.
- Gavigan, K. W., & Kurtts, S. (2011). Using children's and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77 (2), 11-16.
- Geisler, D. (2017). *Ben Kaybolmam ki!*(1.baskı). (Çev. Gültekin Emre). İstanbul: Gergedan.
- Gladding, S.T. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *The School Counselor*, 39 (1), 7-13.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği Türkiye Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Arel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Halsted, J. M. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. 3. Bask1. Scottsdale: Great Potential Press
- Hames, C. C., & Pedreira, D. (2003). Children with parents in prison: Disenfranchised grievors who benefit from bibliotherapy. *Illness, Crisis & Loss, 11* (4), 377-386.
- Harbaugh, J. K. (1984). *The effectiveness of bibliotherapy in teaching problem solving skills to female juvenile delinquents* (Doctoral dissertation, Drake University), Dissertation Abstracts International 45/10, 3072A.
<http://escholarshare.drake.edu/handle/2092/666>
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. & Money, K. (2005). Biliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology, 26* (5), 563-580.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review, 13* (4), 207-212.
- Hébert, T. P., & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education, 8* (4), 164-178
- Hoagland, J. (1972). Bibliotherapy: Aiding children in personality development. *Elementary English, 49* (3), 390-391.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior, in *Handbook of emotions*, 441-442, Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. F., (Eds.). New York: Guilford Press.
- Ingram, M. A. (2003). The use of sociocultural poetry to assist gifted students in developing empathy for the lived experiences of others. *Journal of Secondary Gifted Education, 14* (2), 83-90.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and*

psychotherapy: A multicultural approach. Boston: Allyn & Bacon.

- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlter, B. (2017). Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi Teoriden Uygulamaya, M. Z. Leana-Taşcılar (Ed.), *Özel yeteneklilerde bibliyoterapi yöntemi* (ss. 291-327). Ankara: Nobel.
- İstanbul Üniversitesi. (2017). Çocuklarda empati gelişimi ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması (BAP No. SYD-2017-25598). İstanbul.
- Jones, F. A. (2002). The role of bibliotherapy in health anxiety: An experimental study. *British Journal of Community Nursing*, 7 (10), 498-503.
- Kalisch, B. J. (1973). What is empathy?. *The American journal of nursing*, 73 (9), 1548-1552.
- Kalliopuska, M. (1984). Empathy in adults and social class. *Psychological reports*, 55(1), 132-134.
- Karacan Özdemir, N. (2016). Deneysel bir çalışma: Bibliyopsikolojik danışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 15(1), 136-147.
doi:http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.59570
- Karagöz, B. (2015). Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 486-493.
- Karnes, F., & Oehler-Stinnet, J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23 (4), 406-414.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4 (2), 107-125.
- Kaya, A., & Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergen için empatik eğilim ölçeği:

- Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (156), 110-125.
- Kramer, P. A., & Smith, G. G. (1998). Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Educational Journal*, 26 (2), 89-94.
- Kim, B. S. K., Green, J. L. G. & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34 (4), 223-234.
- Klis, M., & Kossewska, J. (1996). Empathy in the structure of personality of special educators. *Reports-Research* (ED 405323).
- Koestner, R., Franz, C. E., & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (4), 709-717.
- Kozikoğlu, T. (2017). *Sırası mı Şimdi!* (1.baskı). İstanbul: Mavi Bulut.
- Küçük, H. D. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerinin empati becerileri ile ilişkisinin incelemesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Laquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 209-213.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 118-136.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 20 (37), 73-95.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (Ed.). (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22 (3), 171-176.
- Lipsitt, N. (1993). Development of empathy in children: the contribution of maternal empathy and communication style, *PHD*, Ohio.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20 (2), 90-94.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26, 137-147.
- Lundsteen, S. W. (1972). A thinking improvement program through literature. *Elementary English*, 49 (4), 505-512.
- Maich, K., & Belcher, E. (2012). Using picture books to create peer awareness about autism spectrum disorders in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47 (4), 206-213.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Martel, S. (2017). Anais Çok Kızgın(7.baskı). (Çev. Yalçın Varnalı). İstanbul: YKY.
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55 (3), 206-224.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25 (1), 23-38.
- McTague, K. (1998). Children's literature: Bibliotherapy and learning problems. *Unpublished Masters' Dissertation*. New Jersey: Kean University.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete, 26184, 31-05.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı* (2013-2017). <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden 21 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Minnie, B., & Cneut, C. (2013). *Kırmızı sarı siyah beyaz* (1. baskı). (Çev. Türkay Yalnız). İstanbul: Sarıgaga.
- Montanari, E. (2016). *Kalebozan Karlo* (3. baskı). (Çev. Esin Güngör). İstanbul: Redhouse Kidz.
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37-47.
- Moore, P. S. (2004). The use of Social Stories in a psychology service for children with learning disabilities: A case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities*, 32 (3), 133-138.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 215-222.
- Oğurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2), 29-41
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 213-223.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 147-170.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 133-149.
- Özan G. B. (2017). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme

güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1985). Bibliotherapy using a neo-freudian approach for children of divorced parents. *American School Counselor Association*, 32 (4), 313-318.

Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989). Helping children adjust to adoption through The bibliotherapeutic approach. *Early Child Development and Care*, 44 (1), 31-37.

Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschoolchildren deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47 (1), 107-129.

Pardeck, J. T. (1990). Children's literature and foster care. *Family Therapy: The Journal of the California Graduate School of Family Psychology*, 17 (1), 61-65

Pardeck, J. T. (1990). Bibliotherapy with abused children. *Families in Society*, 71 (4), 229-235.

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

Pardeck, J.T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91 (1), 33-39.

Pardeck, J. T. (1994) . Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29 (114), 421-1.

Pardeck, J.A. & Pardeck, J.T. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity *Early Child Development and Care*, 147 (1), 25-31.

Pala, İ. (2018). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. 29. Baskı. İstanbul: Kapı Yayınları

- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMillen, P. S., & Lowe, I. (2007).
Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *Family Journal
Counseling & Therapy for Couples and Families*, 15 (4), 409-414.
- Pehrsson, D. E. & McMillen, P. S. (2010). A national survey of bibliotherapy
Preparation and practices of professional counselors. *Journal of Creativity in
Mental Health*, 5 (4), 412-425.
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Teaching students about
learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and
Clinic*, 42 (1), 14-24.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & 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.
- Regan, K., & Page, P. (2008). "Character" building: Using literature to connect with
youth. *Reclaiming Children and Youth*, 16 (4), 37-44.
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C.
(2013). The kids' empathic development scale (KEDS): A multi-dimensional
measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of
Developmental Psychology*, 31, 231-256.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent
development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted
Child Quarterly*, 56 (3), 150-159.
- Riordan, R. J., & Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy: Does it work? *Journal of
Counseling and Development*, 67, 506-508.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir.
1983 (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,
103-24.
- Rubin, R. J. (1979). Use of bibliotherapy in response to the 1970's. *Library Trends*,

28 (2), 239-252.

Russel, D.H., & Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language arts program. *School Review*, 58, 335-342.

Sabbag, B., Kelly, M., & Turlonias, J. (2017). (Çev. Mehmet Tuna Aker). Bal Arısı Tonton Mutluluğu Arıyor(2.baskı). İstanbul: 1001 Çiçek Kitaplar.

Sak, U. (2014). *Üstün Zekâlılar*. 4.Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.

Santacruz, I., Mendez, F. J., & Sanchez-Meca, J. (2006). Play therapy applied by parents for children with darkness phobia: comparison of two programmes. *Child & Family Behavior Therapy*, 28 (1), 19-35.

Savaşır, I., Şahin, N. (1995). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Schlichter, C. L., & Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students. *Roeper Review*, 16 (4), 280-283.

Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15 (2), 106-111.

Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30 (1), 39-53.

Shepherd, T., & Iles, L. B. (1976). What is bibliotherapy?. *Language Arts*, 53 (5), 569-571.

Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical experimental study*.

Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Shrodes, C. (1955). Bibliotherapy. *The Reading Teacher*, 9 (1), 24-29.

Small, N. S. (1985). The evolution of a cost-effective grief counseling program for parents of dying children. *Early Child Development and Care*, 23 (1), 31-39.

- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33 (2), 74-82.
- Sternbert, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (11), 436-442.
- Strayer, J. (1987). Empathy And Its Development. Eisenberg, N. & Strayer, J., (Ed.). New York: Cambridge University Pres.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P. & Simpson F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (1), 69-76.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68 (3), 277-321.
- Taşyürek, S. A. (2017). Canavarlar Gece Gelir(1.baskı). İstanbul: Timaş Çocuk.
- Thompson, C. (2009). *Bibliotherapy and Anxiety Levels of 5th Graders*. Ann Arbor: ProQuest Dissertations Publishing.
- Tofaha, J. A. (2012). The effect of bibliotherapy intervention program on self esteem of gifted primary school children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1(1), 73- 83.
- Tolin, D. F. (2001). Bibliotherapy and extinction treatment of obsessive-compulsive disorder in a 5-year-old boy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (9), 1111–1114.
- Tussing, H. L., & Valentine, D. P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18 (6), 455-469.
- Uçar, Ö., (1996). *Orta öğretim rehberlik hizmetlerinde edebiyat eserlerinden yararlanma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- UP programı (t.y.). Üstün potansiyelliler eğitimi.,
<http://www.bahcesehir.k12.tr/tr/egitim/detay/Ustun-Potansiyelliler-Egitimi/229/2047/0> adresinden 5 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uyaroğlu, B. (2011). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zekâ düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. J. V. Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed., pp. 173 -191). Denver: Love Publishing Company.
- VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, 186–191.
- VanTassel-Baska, J. (2010). The history of urban gifted education. *Gifted Child Today*, 33 (4), 19-27.
- Vare, J. W., & Norton, T. L. (2004). Bibliotherapy for gay and lesbian youth: Overcoming the structure of silence. *The Clearing House*, 77 (5), 190-194.
- Watson, J. J. (1980). Bibliotherapy for abused children. *The School Counselor*, 27 (3), 204-208
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2016). *Üstün yetenekli çocuklaruzmanlar ve aileler için el kitabı* (çev. B. Uyaroğlu ve B. Bülbün Aktı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Weber, C. L. & Cavanaugh, T. W. (2006). Promoting reading: Using eBooks with gifted and advanced readers. *Gifted Child Today*, 29 (4), 56-63.
- Weimer, E. (2010). The power of books in a children's hospital. *Children and Libraries*, 8 (1), 20-21.
- Winters, C. A. (2000). Promising practices in adult correctional education. *Journal of Correctional Education*, 51 (4), 312-314.

- Yarlett, E. (2017). Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşmıyor(2.baskı). (Çev. Zeynep Alpaslan). İstanbul: Redhouse Kidz.
- Yemenici, E. (2017). Eyvah Kalbim Kırıldı!(6.baskı). İstanbul: Redhouse Kidz.
- Yılmaz, E. B. (2002b). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. Y. (2003a). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yusuf, R., &Taharrem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 4 (9), 77-90.
- Yüksel, A. (2015). Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek, Y. Kabapınar (Ed.), *Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati* (ss. 2-20). Ankara: Pagem Akademi.

EKLER

EK-1: Çocuklarda Empati Gelişimi Ölçeği

Duyuşsal Soru: “Şimdi sana bunun gibi bazı resimler göstereceğim. Bu resim bir hikâye anlatıyor. Bu kızın ne hissettiğini düşünüyorsun? Kızın duygusunu en iyi yansıttığını düşündüğün yüz ifadesini karttan seç.”

Bilişsel Soru: “Neden bu kızın hissettiğini bana söyleyebilir misin?”

Bilişsel Soru: “Bu resimde neler olduğuyla ilgili daha fazla şey anlatabilir misin?”

Davranışsal Soru: “Sen bu kız olsaydın ne yapardın?”



EK-2: Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "E" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "H" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz. İçtenlikle cevap vereceğinizi düşünüyor, teşekkür ediyorum.

Tunç KURT

	E	H
1-Oynayacak arkadaş bulamayan bir kız çocuğu görmek beni üzer.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		

EK-3: Kitap Özetleri

Anais Çok Kızgın (Martel, 2017). 28 syf. (1. oturumda kullanılmıştır)

Anais'in babası yeni bir iş bulduğu için başka bir şehre taşınmak zorunda kalmışlardır. Anais bu durumdan hoşnut değildir çünkü bu yıl anaokuluna başlayacaktır ve yeni şehirde kendini yalnız hissetmektedir. Kreşteki arkadaşlarını da özlemektedir. Okula gitmek istemez. Anais, okulda huysuz davranmaktadır. Arkadaşlarının elinden oyuncasını alıp bağırır ve koridora kaçar. Onun bu tavırlarını ne sınıf öğretmeni ne müdür ne de annesi değiştirebilir. Anais çok öfkeli ve bu davranışı evde de devam eder. İstedikleri gerçekleşmeyince hırçınlaşır. Okula gitmeyi hiç istemez. Okulda öğretmenini dinlemez, diğer çocukları iter, özetle öfkeli olduğu zaman her şeyi kırıp döker hale gelmiştir. Bu yüzden kimse onunla oynamak istemez. Diğer çocuklar, öfkeden suratı kıpkırmızı kesildiğinden dolayı ona "domates surat" adını takar.

Bir gün okulun eğitim psikoloğu İzabel, elinde peluş bir kedi ile gelir. Kedinin adının Mırmır olduğunu söyler. İzabel'in anlattığına göre Mırmır sabahları

huysuz bir şekilde güne başlamaktadır. Pek fazla arkadaşı da yoktur çünkü herkes ondan korkmuş. Mırmır'ın sakinleşmek için bulduğu yolları anlatır. Ertesi gün sınıf öğretmeni Luiz, sınıfta özel bir köşe düzenler ve adını “Mırmır Köşesi” koyar. Çocuklara, çok öfkelendiklerinde Mırmır gibi sakinleşmek için pelüş oyuncakları sınıksız sıkabileceklerini söyler. İyi bir nefes alabilmek için pelüş oyuncakların tüyelerine üfleyebileceklerini de belirtir. Bunun sırayla yapılması gerektiğini, her seferin Mırmır Köşesi'ni bir kişinin kullanabileceğini söyler.

Anais, aynı köşeden evde de olmasını ister. Annesi bu duruma sıcak bakar. İşler istediği gibi gitmez. Anais, aniden öfkelenmesi için Mırmır'ı eline almaya bile fırsat bulamıyordu. Köşeye gitmekte geciktiğinde ise pelüş oyuncaklara öfkeyle vuruyordu. Bir gün, İzabel, çocuklara bir deney yaptı. Oyun hamurundan yaptığı yanardağın içine sirke ve soda ekleyerek yanardağı püskürttü. Yanardağın da tıpkı öfke gibi olduğunu anlattı çocuklara. Anais, ne zaman öfkelenirse yanardağı hatırladı ve koşarak Mırmır'ın yanına gitti. Mırmır sayesinde artık öfkelenmiyordu. Bu sayede yeni arkadaşlar edindi.

Kırmızısarısıyahbeyaz (Minnie & Cneut, 2013). 32 syf. (2. oturumda kullanılmıştır)

Kırmızı, Sarı, Siyah ve Beyaz birlikte sık sık oynayan çocuklardır. Çoğunlukla meydana yakın göletteki parka giderler. Oynadıkları bir ağaç vardır. En üst dala hep Kırmızı çıkar. Diğerleri de çıkmak ister ama Kırmızı buna izin vermez. Ağaçta bir kulübeleri vardır ve kırmızı renktedir çünkü Kırmızı öyle istemiştir. Ara sıra kulübeyi temizlerler, o zaman da Kırmızı herkese emir verir. Kimse cesaret edip söz söyleyemez. Bir gün Kırmızı, ağacın ve oyuncakların kendisine ait olduğunu söyler. Sonunda Siyah, kekeleyerek de olsa bu yaptığının haksızlık olduğunu söyler. Kırmızı çok öfkelenir ve ona hakaret eder. Siyah, uzun zamandır söylemek istediği şeyi söyler: zorba! Siyah, ağaçtan öfkeyle iner. Siyahtan cesaret alan, Beyaz ve Sarı da orayı terk eder.

Kırmızı yalnız kalmıştır fakat hala kendini haklı görür. Siyah, Beyaz ve Sarı, gölette bir tekne bulurlar ve her yerini kendi renkleri ile boyarlar. Çok mutludurlar. Bu kez kimin kaptan olacağını seçmekte zorlanırlar çünkü Kırmızı olsaydı kaptanın kim olacağı belli olurdu. Sonra sırayla kaptan olmaya karar verirler. Hiçbiri kaptanlığı beceremez. Bu esnada Kırmızı, kimse olmadığı için kendine zorbalık

yapmaktadır. Ağlamaya başlar. Kırmızı, birine zorbalık etmenin ne anlama geldiğini anlar.

Siyah, Beyaz ve Sarı'nın teknesini görür. Yanlarına gider. Siyah, Beyaz ve Sarı onu yanlarına almak istemez. Onlara bir yelken yapabileceğini söyler. Onların da gerçekten bir yelkene ihtiyacı vardır. Onu tekneye alırlar. Kırmızı'nın içi yine kıpır kıpır olmaktadır. Ben kaptan olabilir miyim, der. Ağaca kadar kaptan olabileceğini söylerler. Emirler vermeye başlar. Fazla geçmeden Siyah, Beyaz ve Sarı işlerini bırakırlar. Kırmızı, işleri neden bıraktıklarına çok şaşırır. Ağaca gelmişlerdir. Kırmızı dümeni bırakır.

Kalebozan Karlo (Montanari, 2016). 32 syf. (2. oturumda kullanılmıştır)

Üç çocuk kumsalda kumdan kaleler yapmaktadır. Ziyad, Suzi, Mei, hepsi farklı ülkededir. Karlo ise onları uzaktan izlemektedir. Kaleler tamamlandığında Karlo birden ortaya çıkar ve kalelere doğru koşar. Çocuklar “Kalebozan Karlo geliyor!” diyerek bağırır. Karlo tüm kaleleri tekmeleyerek yıkar. Ziyad her seferinde Karlo'ya kum atar, Suzi ağlar ve Mei de sessizce oradan uzaklaşır. Karlo ise onlarla alay eder. Bir gün sahile yeni bir çocuk gelir, tek başına kumdan kale yapmaktadır. Ziyad, Suzi ve Mei de çocuğun yanına gider. Karlo ise yine uzaktan izlemektedir. Yeni çocuğun etrafını oradaki tüm turistler kaplar. Karlo da merak ederek yaklaşır. Herkes yeni çocuğun-Sebastian-kumdan kalesine hayran kalmıştır çünkü İspanya'nın meşhur yapısı Sagrada Familia'yı yapmıştır. Karlo, o sırada kalabalığın arasında fırlayı kumdan kaleye doğru koşar, tam kaleyi bozacağı sırada babası onu kolundan yakalar. Geç olduğu için babası onu oradan sürükleyerek uzaklaştırır.

Ertesi gün, yine büyük bir kalabalık vardır. Karlo yaklaşır. Ziyad, Suzi, Mei ve Sebastian kendi ülkelerinin önemli mimari eserlerinin kumdan kalelerini yapmaktadır. Karlo koşar ve tüm gücüyle kumdan kalelerin üzerinde tepinir. Ziyad kum atmaz, Suzi ağlamaz, Mei küsüp gitmez. Gözlerini Karlo'ya dikerler. Turistler de Karlo'ya bakar. Kalabalığın arasında kalakalır. Karlo kaçmaya başlar, o esnada babası tarafından yakalanır. Ona neden başkalarının kalesini yıktığını sorar. Bu şekilde arkadaş edinemeyeceğini söyler. Babasıyla eve giderken kedi kendine düşünür. Ertesi sabah; Ziyad, Suzi, Mei ve Sebastian kumsalda bir kalabalık görür. Kalabalığa yaklaşır. Kalabalığın arasında Karlo'yu görürler. Dün yıktığı Sagrada

Familia, Sfensks, Çin seddi ve Empire State Binasını yeniden yapmıştır ve hatta kendi ülkesinin meşhur Pisa Kulesi'ni de yapar. Herkes onu alkışlar. Artık adı Kaleyapan Karlo'dur.

Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşmıyor (Yarlett, 2017). 44 syf. (3. oturumda kullanılmıştır)

Sidney ve Stella her şeyi birlikte yaparlardı. Bunu yaparken de çok eğlenirlerdi fakat yapamadıkları tek bir şey vardı. O da paylaşmaktı. Bir gün Sidney topunu Stella'ya vermeyince olanlar olur. Top camdan fırlar ve Ay'a çarpar. Ay paramparça olur. Tüm dünya Ay'ın nerede olduğunu konuşur. Bir çözüm bulmak zorundadırlar. Ay'ın yerine bir şey koymak zorundalardır. Her yere ve her şeye bakarlar fakat bulamazlar. Sidney bir şeyler atıştırmaya karar verir ve buzdolabını açar. Orada ucundan ısırılmış kocaman bir peynir vardır. Peynirin Ay'ın yerini tutabileceğine karar verirler fakat ortada büyük bir sorun vardır. Peyniri oraya nasıl gönderecekler? Peyniri fırlatmaya karar verirler. Fakat eski sorunla karşılaşır. Bu kez de ipi paylaşamazlar. İkisi de bir ucundan çeker ipi ve sonunda paylaşmak zorunda olduklarını anlarlar. Dışarı çıkarlar ve bir sapan yaparlar. İpi birlikte çekip peyniri Ay'ın olduğu yere fırlatırlar. Sonunda peynir Ay'ın yerini almıştır. Derin bir oh çekerler.

Bal Arısı Tonton Mutluluğu Arıyor (Sabbag, Kelly & Turlonias, 2017). 32 syf. (4. oturumda kullanılmıştır)

Bal arısı Tonton, anne ve babası, yakın arkadaşları kelebek Cingöz, eşek arısı Domdom ve Gülenyüz ile mutlu bir hayat yaşamaktadır. Bir gün bahçede bir gazete bulurlar. Tonton gazetede yazan yazıları okur. Gazetede "Mutluluk sizi bekliyor. Dünya seyahatine katılın." yazmaktadır. Bal arısı Tonton, çitlerin ötesinde nasıl bir dünya olduğunu merak etmektedir. Tonton merakına yenik düşer ve çitlerin ötesine gitmeye karar verir. Mutluluğu aramaya kararlıdır. Haritasını, pusulasını, atkısını ve ballı ekmekleri yanına alır. Anne ve babası, Tonton'a daima kalbinin sesini dinlemesi gerektiğini ve mutluluğun herkesin kendi içinde araması gereken bir duygu olduğunu söylerler Tonton, ailesi ve arkadaşlarıyla vedalaşarak oradan ayrılır. Uzun bir yolculuktan sonra kendini Londra'da bulur. Kraliçe'yi geçit töreninde izler. Tüm bunları kartpostala yazar Tonton, böylece ailesi Tonton'un yolculuğunun nasıl

geçtiğini öğrenebilecektir. Tonton, mutluluğu Londra'dan sonra Amerika'da aramaya karar verir. Gergedan böceği Kral Elvis Presley ile tanışır. Tonton, Elvis'e mutluluğun peşinde olduğunu söyler. Elvis, mutluluğu New York'ta bulabileceğini söyler.

Sonrasında yolculuğunun istikameti değişir ve Küçük Prens ile yolculuk yaparlar ve Tonton kendini Paris metrosunun önünde bulur. Orada aceleyle yürüyen karınca Pastör ile karşılaşır. Tonton, ona mutluluğu aradığını söyler. Pastör ise, çalışarak mutlu olduğunu söyler. Oradan uzaklaşan Tonton, örümcek Monet ile tanışır. Monet, Toton'un resmini çizerken sanatçıların mutluluğu aramadığını, zaten sanatçıların hep mutlu olduğunu söyler. Tonton, ballı ekmeğini Monet ile paylaşır. Mutluluk, Monet'e göre herkes için farklıdır. Hatta mutluluk, bir dilim ballı ekmek bile olabilir. Tonton'un yiyecek ballı ekmeği kalmamıştır, üzgün bir şekilde evini düşünür. O an anlar ki hep aradığı mutluluk onu evinde beklemektedir. Kararını vermiştir. Tonton evine döner. Ailesi ve arkadaşları onu kucaklar. Herkes mutludur.

Eyvah Kalbim Kırıldı! (Yemenici, 2017). 32 syf. (5. oturumda kullanıldı)

Kalben'i arkadaşları oyuna da almamıştır. Üstelik attıkları top Kalben'in dondurmasını yere düşürmüştür. Bu durum Kalben'in kalbini kırmıştır. Kalben, kendini çok yalnız hisseder. Kırılan kalbini nasıl tamir edeceğini düşünür. Kedilere bakarken kedilerin süt içtiğinde mutlu olduğunu fark eder ve gidip bir bardak süt içer. Kalbi biraz yumuşamış olsa da hala kırıktır. Çiçeklerin rüzgârda savrulurken mutlu olduğunu fark eder ve kendisi de çimenlere uzanır. İçi biraz neşe dolmuşsa da kalbi hala kırıktır. Bulutların arasından çıkan gökkuşağını görür, gerçekten büyüleyici bir güzelliğe sahip olsa da Kalben'in kalbi hala kırıktır. Kalben artık umutsuzdur. Kırık bir kalple büyüüp yaşlanacağını düşünür.

Sonra bir martı Kalben'in penceresine ağzında bir deniz kabuğu ile gelir. Kalben, deniz kabuğunu kulağına tutar ve sesi dinler. Ses "Hatırla" der, neydi seni en çok sevindiren? Kalben, o anda hatırlar. Kalben'e göre cevabı "Bir canlıyı gülümsetmek"tir. Kalben, bir saksı mor menekşe alıp komşusuna gider ve hediye eder. Komşusu görünce çok şaşırır ve sevinir. Kalben'in artık kalbi kırık değildir. Kalben, artık anlamıştır. Kırık bir kalbin ilacı, sıcacık bir gülümsemeymiş.

Canavarlar Gece Gelir (Taşyürek, 2017). 35 syf. (6. oturumda kullanılmıştır)

Maya gündüzleri çok sever çünkü gündüzler çok eğlencelidir. Geceleri hiç sevmez çünkü her yer kararır ve şehirde herkes bir şeyden kaçır gibi evine gider. Maya, geceleri canavarların şehirlere hatta evlerin içine kadar geldiğini düşünür. Maya o akşam bir plan yapar. Uyuyor taklidi yaparak evdeki herkesin uyumasını bekler, böylece geceleri evlerinde bir canavar olup olmadığını anlayacaktır. Yatağından kalkar ve evde parmak uçlarında yürür. Mutfaktan bir tıkırtı gelir. Acaba bir canavar mutfaktaki kurabiyeleri mi yiyordur? Titreye titreye kapıyı açar. Mutfakta canavar yoktur. Küçük bir kuş yağmurdan kaçır pencerenin önüne sığınmıştır. Tıkırtı pencereden gelmektedir. Koridorda ilerlemeye devam eder. Bu kez salondan bir homurtu gelmektedir. Maya'ya göre bu kesinlikle bir canavardır. Korkarak da olsa kapıyı açar. Odada canavar yoktur, bu homurtu köpekleri Ceviz'in horlama sesidir. Artık bir canavar göremeyeceğine inanmıştır ama banyonun altından ışık geldiğini fark eder. Şırl şırl su sesi de gelmektedir. Kapının kolu yavaşça aşağı iner ve kapı aralanır. Duvara yansıyan dev gölgeyi görünce bu kez gerçekten çok korkar. Gözlerini bile açmaya korkmaktadır. Her şeye rağmen cesaretini toplar ve gözlerini açar ve bakar. Karşısındaki babaannesidir. Babaannesini karşısında görmek onu rahatlatır. Bu maceralardan sonra yatağına gider ve güzelce uyur.

Ben Kaybolmam ki! (Geisler, 2017). 32 syf. (7. oturumda kullanılmıştır)

Lu ve annesi alışverişe çıkar. Annesi Lu'nun bu kalabalıkta kaybolmaktan endişelenmektedir. Lu ise kaybolmayacağını düşünmektedir. Annesinin kırmızı paltosu her yerden görünmektedir. Bir gözü annesinde yürürken küçük bir oğlan çocuğı ile karşılaşır. Ardından küçük bir köpek ile karşılaşır. Bütün bunlar olurken annesine seslenir fakat gürültüden duyulmaz dedikleri. Annesinin kırmızı paltosunu çekiştirir bu kez fakat paltonun sahibi annesi değildir. Lu çok şaşırır. O sırada az önce gördüğü oğlan çocuğı ile tekrar karşılaşır ve kaybolduklarını anlarlar. Lu kaybolduğunda ne yapılacağını bilmektedir. Sırayla o yöntemleri uygularlar. Bir eczaneye gidip kaybolduklarını söylerler. Eczacı ailelerinin telefonunu arar ve aileler sırayla gelip çocuklarını alırlar. Böylece çocuklar da kurtulmuş olur.

***Sırası mı Şimdi!* (Kozikoğlu, 2017). 52 syf. (8. oturumda kullanılmıştır)**

Ali Sinan Bey, çocukken fırsat bulduğu her an resim çizdi. Bu yüzden annesinden ve babasından en çok duyduğu söz “Sırası mı şimdi!” olurdu. Hatta okulda bile derslerde resim yapardı. Bu yüzden aynı sözü öğretmeninden de işitirdi. Teneffüslerde de resim yapmak isterdi, bu kez arkadaşları da aynı sözü söylerdi. Bu yüzden büyümek isterdi. Büyüyünce kimse ona karışamayacaktı. Ali Sinan büyür, büyüdükçe onu resim yapmaktan alı koyan pek çok şey olur hayatında. Bu kez de iş hayatı Ali Sinan Bey’in resim çizmesine engel olur. Ali Sinan Bey baba olduğunda yine resim çizmeye fırsat bulamaz.

Yıllar sonra çocuğu da büyüdüğünde gazetede bir ilan görür. Bu bir resim yarışması ilanıdır. Yarışmanın hemen altında “Ertelenmiş Hayaller” yazmaktadır. İşten çıkar çıkmaz, bir kırtasiyeye gider ve tuval, fırça ve boyalar alır. Eve gidip resim yapmak için sabırsızlanmaktadır. Tuvali yerleştirir, boyaları hazırlar. Her şey resim yapmak için hazırdır fakat oğlu yanına gelir ve onunla top oynamak istediğini söyler. Ali Sinan Bey, resim yapmak istemektedir. Oğluna “şimdi sırası değil!” der. Oğlunun yüzündeki ifadeyi görünce kendi çocukluğunu hatırlar. Oğluna birlikte resim yapmayı önerir. Birlikte keyifle resim yaparlar. Yorgunluktan bitkin düşünce halinin üzerine uzanıp uyuyakalırlar.

Bir gün sabah Ali Sinan Bey kahvaltı yaparken yeni uyanan oğlu yanına gelir. Masanın karşısında boş bir tuval vardır. Ali Sinan Bey, onun yeni yaptığu bir resim olduğunu söyler. Oğlu şaşırır çünkü tuval boştur. Ali Sinan Bey, anlatır. Ona göre burada bir çocuğun yıllar boyunca yapamadığu resimler vardır. Bu hikâyeden etkilenen oğlu, babasına “Resmi yarışmaya gönderseydin birinci olurdu.” der ve odasına gidip resim çizdi. Ali Sinan Bey eve geldiğinde boş tuvali duvarda görür. Hemen kenarında oğlunun çizdiği birincilik ödülü yazılı kâğıdı görür.

EK-4: Etkinlik Örnekleri

1.Oturum Etkinlik Örneği



2.Oturum Etkinlik Örneği



4.Oturum Etkinlik Örneği

Oynayan bir grup çocuk görürsen ne hissedeceksin?

Mutlu bir insan gördüğün de ne yaparsın?

Hangi hediyeyle daha mutlu olursun?

Bir arkadaşını mutlu etmek için ne yaparsın?

Bir insanın mutlu olduğunu nasıl anlarsın?

Seni çok mutlu eden bir anıyı paylaş.

Mutlu ve mutsuz insanların birbirinden ayrılan şey ne?

Mutlu olduğunda ilk kimli ararsın? Neden?

Mutlu olmak senin için kolay mı?

Mutluluğu nu insanlarla nasıl paylaşırsın?

Mutlu insanlar neden gülmüşler?

Tanıdığınız en mutlu kişi kim? Neden?

En yakın arkadaşınız la ne yaparsan mutlu olursun?

Küçük şeyler mutlu olmak mümkün mü?

Mutluluk ne demektir?

1 PETEK GERİ

2 PETEK GERİ

3 PETEK GERİ

1 PETEK GERİ

5.Oturum Etkinlik Örneği

ÖZÜNTÜ BONİBONLARI

SORULAR

	Seni üzen anlarından birisini paylaşır mısın?
	Üzüntünü saklamak için yaptığın şeylerden birisini paylaşır mısın?
	Hiç, birisini üzdün mü? Bir anını paylaşır mısın?
	Birinin üzgün olduğunu nasıl anlarsın? Bir örnek verir misin?

6.Oturum Etkinlik Örneği

TUNÇ'A KORKULARINI YENMESİ İÇİN MEKTUP YAZ

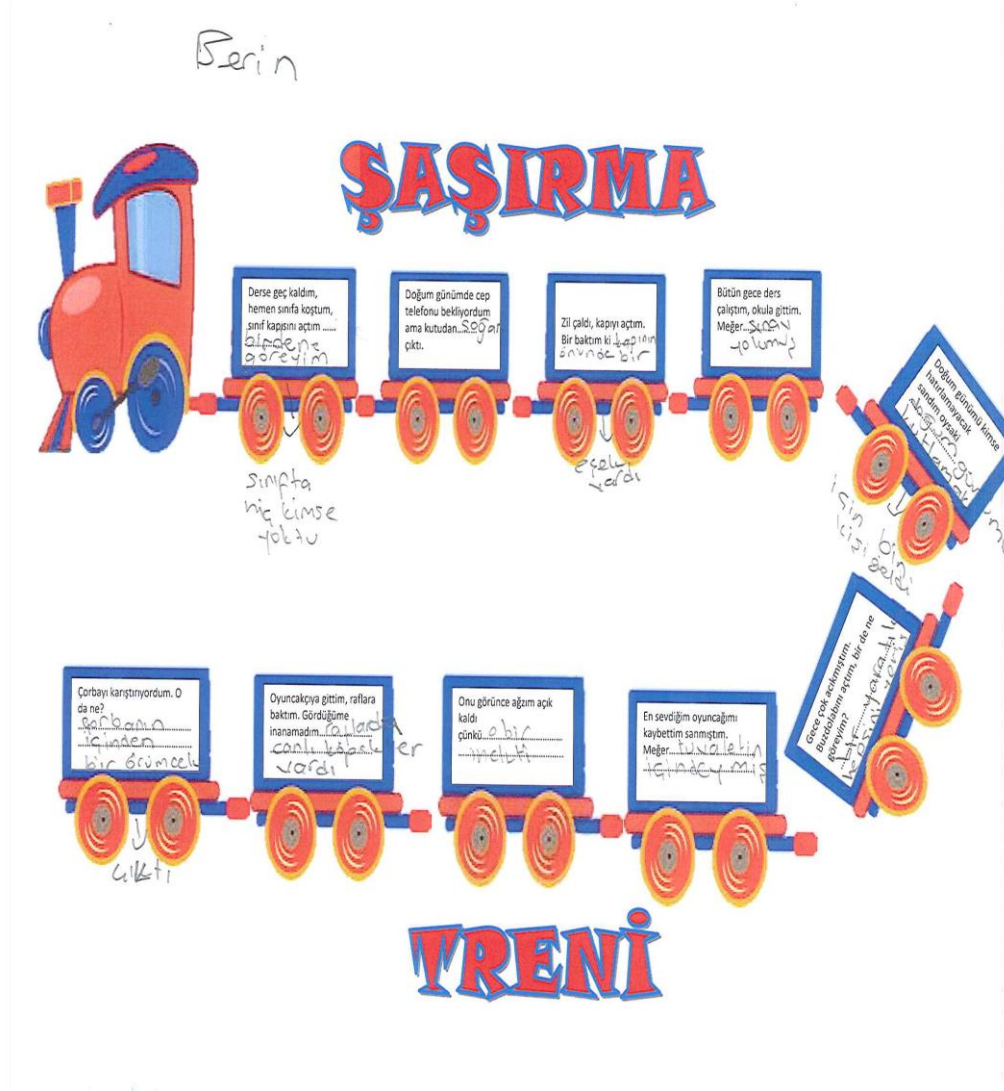
Tunç,

korkunu yenebilirsin çünkü: canavar diye
bir şey yoktur.

Eğer korkunu yenemiyorsan hemen canavarların
gerçek hayatta olmadığını hatırla ve
uyumaya geç.

*Berin

7.Oturum Etkinlik Örneği



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Kurt, Tunç

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 28 Mayıs 1982, Yatağan

Medeni Durum: Bekâr

email: tunckurt82@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2004
Lise	Yatağan Lisesi	1999

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2004-2006	Yatağan Dershanesi	Türkçe Öğretmeni
2007-2010	Kariyer Dershanesi	Türkçe Öğretmeni
2010-2011	A Artı Eğitim Dershanesi	Türkçe Öğretmeni
2011-2015	Topkapı Doğa Koleji	Türkçe Öğretmeni
2015-.....	Etiler Bahçeşehir Koleji	Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (Orta Düzey)

SERTİFİKALAR

National FPSPİ Coach Training Workshop (Future Problem Solving)

İstanbul/TÜRKİYE

Sinematek (Senaryo yazarlığı)

İstanbul/TÜRKİYE

YAYINLAR

1. Kurt, T. (2010). Herkesin İçinde Hiç Olmak. Ankara: Hayal.
2. Kurt, T. (2014). Annemin Kuşları. Ankara: Hayal.
3. Kurt, T. (2015). Bay Prada Nasıl Öldürüldü?. İstanbul: Nota Bene.

