

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
AİLE DANIŞMANLIĞI VE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE
BOZUKLUĞU VE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
OLAN 9-12 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARDA
BİBLİYOTERAPİ KULLANIMININ
KİŞİLERARASI SORUN ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

GÜLBERK BENAN ÖZAN

100036470

Danışman: Prof. Dr. Oya ÖZKARDAŞ

İstanbul, Mayıs 2017

T.C.
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ONAY SAYFASI

Yüksek lisans öğrencisi G. Benan Özgen in "Dikkat Etikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 8-12 Yaş Aralığındaki Çocukların Bilişimsel Kullanımın Karşılaması" konulu tez çalışması jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi olarak (oybirliği / ~~oyçokluğu~~) ile başarılı bulunmuştur.

Etkinin
İncelenmesi

Adı – Soyadı

İmza

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Oya Özkardop



Jüri Üyesi

: Doç. Dr. Arzu Yürekli

Jüri Üyesi

: Yrd. Doç. Dr. Cihad Demirdi



Hazırlamış olduğum tez özgün bir çalışma olup YÖK ve İTİCÜ Lisansüstü Yönetmeliklerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmayı yaparken bilimsel etik kurallarına tamamıyla uyduğumu; yararlandığım tüm kaynakları gösterdiğimi ve hiçbir kaynaktan yaptığım ayrıntılı alıntı olmadığını beyan ederim. Bu tezin ihtiva ettiği tüm hususlar şahsi görüşüm olup İstanbul Ticaret Üniversitesinin resmi görüşünü yansıtmamaktadır.

TEŞEKKÜR

“Bizler deneyimlerden öğreniriz. Düşünme süreci hem okurken hem de okuma sonrası gerçekleşir ve bu da okuma etkinliğini deneyime dönüştürür.”

J. Squire

Hepimizin yaşamında iz bırakan birtakım kitaplar ve karakterler vardır. O kitapların iç dünyasına daldığımızda kendi hayatlarımıza benzer yanların ya da bugüne kadar hiç deneyimlemediğimiz bambaşka hayatların içinde olma şansı elde ederiz.

İş yaşamım içerisinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ya da özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kitaplardan kaçındıklarını, sorunlarla baş etmede ve sorunlarını etkili çözebilmede zorlandıklarını ve kendilerini birçok noktada yetersiz gördüklerini gözlemledim. Hem kitaplarla olan bağım hem de çocuklarla ilgili bu gözlemlerim beni “bibliyoterapi” kavramı ile tanıştırdı. Alan yazını incelediğimde ilgili konulara yönelik çok sınırlı çalışmalara rastladım ve bu durum ilgili konunun çalışılmasının gerekliliğini fark etmemi sağladı.

Bibliyoterapi sürecinin planlanması, konu ile ilgili Türkçe kaynakların yetersiz olması, süreçte kullanılmak üzere belirlenmesi gereken etkili çocuk kitapların sınırlı olması, yoğun iş hayatı ile tez yazım sürecinin bir araya gelmesi vb. zorluklar karşısında zaman zaman düşen motivasyonumu artıran, stresle baş edebilmem, kendi kişilerarası ilişkilerimi düzenleyebilmem ve sorunlarımı etkili çözebilmem konusunda bana deneyim ortamı oluşturan, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Oya ÖZKARDAŞ’a

teşekkürlerimi sunarım.

Süreçte akademik donanımları ve duygusal destekleri ile her daim yanımda olan iş arkadaşlarım Miraç Öztürk'e, Neslihan Argüt'e, Figen Eroğlu'na, Ezgi Yıldırım'a, Pervin Baysan'a ve Feryal Savcı'ya, çalışma sırasında etkinliklerin hazırlanması ve uygulanmasında emeği geçen değerli öğrencilerim Ayşegül Kar'a, Sıla Deniz'e, Tuba Kısmet'e ve Tuğba Ceylan'a ve son olarak yüksek lisans öğrenim sürecim boyunca kendilerine çok az vakit ayırmış olmama rağmen yanımda olan aileme göstermiş oldukları sabır ve anlayışları için teşekkürü bir borç bilirim.

Gülberk Benan ÖZAN

ÖZET

Kişilerarası sorun çözme becerileri yaşam boyu süren ve çocuğun sosyal gelişimi açısından oldukça önem taşıyan bir beceridir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü gibi nöropsikolojik sorunu olan çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin yeterince iyi olmadığı pek çok çalışmada vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın amacı dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisini araştırmaktır.

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim desteği alan 50 DEHB ve ÖÖG tanılı çocuk içerisinden seçilen 22 çocuk ile yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır. Araştırmada 2x2'lik karışık desen (deney-kontrol-ön test-son test) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri oluştururken, bağımsız değişkenini ise bibliyoterapi temelli eğitim programı oluşturmaktadır.

Uygulamanın başlangıcında çocukların tümüne (n=50) ÇPÇE araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Envanter puanları değerlendirildikten sonra ÇPÇE'den aritmetik ortalamının altında puan alan 11 çocuk deney grubuna seçilmiştir. Çalışma grubuna alınan 11 deney grubu çocuğun, 4'ü kız 7'si erkektir. ÇPÇE envanterinden ortalamasının altında puan alan ve farklı bir semtte oturdukları için programa düzenli katılamayacaklarını bildiren 11 çocuk da kontrol grubuna

alınmıştır. Oluşturulan gruplar arasında öntest bakımından fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 90-100 dakikalık 8 oturumdan oluşan bibliyoterapi temelli eğitim programı çocukların özel eğitim desteği aldıkları rehabilitasyon merkezinin grup odasında uygulanmıştır. Eğitim programının son oturumunda ise ÇPÇE tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, programın çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı, bu artışın ÇPÇE alt boyutlarının tümünde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri, Bibliyoterapi, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü

ABSTRACT

Interpersonal problem-solving skills are life-long skills that are very important for the child's social development. Attention deficit hyperactivity disorder and special learning difficulties have been emphasized in many studies where the problem of interpersonal problem solving is not good enough for children with neuropsychological problems.

The aim of this study was to investigate the effect of bibliotherapy on the attainment of interpersonal problem solving skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and special learning difficulty.

The study was conducted with 22 children selected from 50 children with ADHD and LED who received special education support in special education and rehabilitation center in Üsküdar district of Istanbul province in 2016-2017 education year.

Problem Solving Inventory (ÇPÇE) for Children in Primary Education Level developed by Serin, Bulut-Serin and Saygılı (2010) was used as data collection tool in the research. A 2x2 mixed pattern (experiment-control-pre-test-post-test) was used in the research. While the dependent variable of the research is the ability of the children to solve the problems personally, the independent variable is the bibliotherapy based education program.

At the beginning of the practice, all of the children (n = 50) were individually administered by the researcher. After the inventory scores were evaluated, 11 children who were scored below the arithmetic average were selected for the experiment group. 11 experimental groups were included in the study group, 4 were girls and 7 were girls. 11 children who were scored below the average of the ÇPÇE inventory and reported that they could not participate in the program regularly because they lived in a different district were also included in the control group.

Mann Whitney U test was used to determine whether there was any difference between the groups in terms of pretest. The bibliotherapy-based training program developed by the researcher and consisting of 8 sessions of 90-100 minutes was applied in the group room of the rehabilitation center where children receive special education support. In the last session of the training program, the ÇPÇE was reapplied. At the end of the study, it was determined that the program significantly increased the problem solving skills of the children and this increase was significant in all of the ÇPÇE sub-dimensions.

Keywords: Interpersonal Problem Solving Skills, Bibliotherapy, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Special Learning Disorder

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Amacı	3
BÖLÜM II.....	6
İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)	6
2.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Alt Tipleri	7
2.1.1.1. Bileşik görünüm.....	7
2.1.1.2. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm.....	7
2.1.1.3. Aşırı hareketliliğin/dürtüselliliğin baskın olduğu görünüm	7
2.1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların	

Sosyal Duygusal Özellikleri	8
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG).....	10
2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	11
2.2.1.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)	11
2.2.1.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)	12
2.2.1.3. Sayısal (Matematik) Bozukluk (Diskalkuli).....	12
2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Duygusal Özellikleri.....	13
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Birlikte Görülmesi Durumu.....	14
2.4. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri	16
2.4.1. Sorun ve Sorun Çözme	16
2.4.2. Sorun Çözme Basamakları.....	17
2.4.3. Kişilerarası İlişkiler ve Kişilerarası Sorunun Tanımı	19
2.4.4. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri	20
2.4.5. DEHB VE ÖÖG Tanısı Almış Okul Çağı Çocuklarının Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri	21
2.5. Bibliyoterapi.....	23
2.5.1. Bibliyoterapinin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	23
2.5.2. Bibliyoterapinin Sınıflandırılması	26
2.5.3. Bibliyoterapi Süreci	27
2.5.3.1. Hazırlık Aşaması.....	28
2.5.3.2. Kitap Seçimi.....	29

2.5.3.3. Bibliyoterapinin Uygulanması	30
2.5.4. Bibliyoterapinin Faydaları	30
2.5.5. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları.....	31
2.5.6. Bibliyoterapi ile DEHB ve ÖÖG Tanılı Çocuklarla Yapılan Araştırmalar	32
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Deseni.....	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	35
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	35
3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	35
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.5.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)	36
3.5.3. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı	36
3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	39
3.6.1. Veri Toplanma Süreci ve Katılımcıların Seçimi	39
3.6.2. Veri Analizi.....	41
3.7. Araştırmanın Etik Boyutu	42
BÖLÜM IV	43
BULGULAR	43

BÖLÜM V	53
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	53
5.2. Öneriler	57
EKLER	59
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	59
EK-2: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeler	64
EK-3: Oturumlar	65
KAYNAKÇA	87

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Sorun Çözme Basamakları	18
Tablo 2. Bibliyoterapi Sınıflamaları	27
Tablo 3. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları	32
Tablo 4. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programının Oturum İçerikleri .	37
Tablo 5. WISC-R Testi Sonuçları	41
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.....	43
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinden (ÇPÇE) Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Ön Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Son Test Puanlarına	

Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	50
Tablo 13. Deney Grubunun İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	51
Tablo 14. Kontrol Grubunun İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. DEHB, ÖÖG ve Duygusal Davranışsal Bozukluk Arasındaki Varsayımsal Bağlantılar	15
Şekil 2. Bibliyoterapide İşleyiş	28

KISALTMALAR

- ÇPÇE** : İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri
- DEHB** : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- ÖÖG** : Özel Öğrenme Güçlüğü
- WISC-R** : Wechsler Intelligence Scale for Children Revised

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem çözme bireyin varlığını beklenen ölçüde korumasına ve günlük yaşama uyum sağlamasına doğrudan etki eden önemli bir kişilik özelliğidir (Arenofsky, 2001; Konan, 2013; Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006). Yirmi birinci yüzyıl toplum yaşamında önemli bir yere sahip olan problem çözme becerisi, erken yaşlardan itibaren desteklendiği zaman çocuğun gelişimine çok yönlü bir katkıda bulunur (Oğuz ve Köksal Akyol, 2012).

Problem çözme becerisi bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir. Çünkü çocuk günlük yaşamı içerisinde karşılaştığı sorunlara ve strese neden olan problemlere etkili veya uyarlanabilir çözümler bulmaya çalışır. (D'Zurilla ve Nezu, 1999; Erden, 1986; Korkut, 2002; Nezu, 2002). Bu sayede; çocuk kendini tanıma fırsatı bulur ve yaratıcı düşünme, olaylar arasında neden sonuç kurma, içgörü kazanma becerileri de gelişir (Bingham, 2004).

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı almış ya da “öğrenme zorluğu çeken, yavaş öğrenen” ilköğretim düzeyindeki çocukların akranlarına oranla problem davranışlarının daha fazla, sosyal becerilerinin de daha az olduğu görülmektedir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Pek çok çalışmada ilköğretime devam eden ve tanı almış olan ancak temel sosyal beceriler konusunda destek almamış öğrencilerin hem akranlarıyla hem de çevresinde bulunan diğer yetişkinlerle iletişimde sıkıntılar olduğu ve bu durumun akademik başarılarını da olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Çakaloz, Akay ve

Günay, 2007; Korkmazlar, 2011; Lauth, Kausch ve Schlottke, 2005; Maag ve Webber, 1995; Öktem, 2011; Özcan ve Öğülmüş, 2010; Özdoğan, 2001; Sabornie ve Beard, 1990). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış öğrencilerin karşısındaki kişinin duygularını anlamada zorlandıkları, kendi duygularını doğru zamanda ve doğru yerde gösteremedikleri (Hubbard ve Coie, 1994), iletişimlerinin akranlarına oranla daha sınırlı olduğu ve sosyal becerilerini geliştiremedikleri görülmüştür (Guralnick, 1990). Bu sebeple DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların akademik alandaki sorunlarını hafifletmek için desteklenmesinin yanı sıra sosyal becerilerinin de geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bibliyoterapi tekniği çocuğun özgüvenini artırmada, iletişim becerilerini geliştirmede, çocuğun kendini tanımasında yardımcı olduğu düşünülen, özellikle son yıllarda özel gereksinimli çocukların çeşitli gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemede sıkça kullanılmaya başlanan tekniklerden biridir (Bulut, 2010; Herbert ve Furner, 1997; Forgan, 2002; İlter, 2015; Leana-Taşçılar, 2012; McCulliss ve Chamberlain, 2013; McTague, 1998; Meiner-Jensen, 2001; Myers, 2012; Öncü, 2012; Özdemir, 2016; Pardeck, 1990; 1993; Pepperell, Rubel ve Maki, 2012; Turan, 2005; Uçar, 1996; Yılmaz, 2002; Zambo, 2006).

Bibliyoterapi kullanımının bireyde “iyileştirici” bir etkisinin olduğu Eski Yunan tarihinden bu yana bilinmektedir (Riordan ve Wilson 1989). Alanyazındaki az sayıda çalışma bibliyoterapinin ÖÖG’li ve DEHB’li çocukların sosyal sorunlarının üstesinden gelmelerinde yararlı bir teknik olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle hem eğitim kurumlarında hem de terapötik süreçte kullanılmaya başlanmıştır (McCarthy ve Chalmers, 1997; Strichart, Mangrum ve İannuzzi, 1998).

Ülkemizde bibliyoterapi ile ilgili alan yazın taraması yapan Öner (2007)’in makalesinde de dil ve anlam açısından nitelikli eserlerin insan psikolojisi üzerinde iyileştirici ve harekete geçirici özelliklerinin olduğu, bu özelliklerin insanın bilişsel ve duyuşsal yönünü olumlu anlamda etkilediği vurgulanmaktadır.

Birey bibliyoterapi uygulaması sırasında özdeşleşme yaşadığı karakter üzerinden duygu, davranış ve bilişsel açıdan kendi kendine yardımcı olma eğilimi kazanır. Bibliyoterapi sürecinde birey kitaplardaki karakter ile yoğun bir etkileşime girmesine olanak sağlayarak günlük hayatta karşılaşılabileceği olaylarla baş etmesine yardımcı olacak yollar ya da çözümler bulabilir (Öner, 2007). Bibliyoterapi sürecinin bu etkisi göz önüne alındığında DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin desteklenmesinde bu ve benzeri yardımcı tekniklerin kullanılmasının yararlı olacağı varsayılabilir.

Bu araştırmada DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik çalışmalarda bibliyoterapinin de etkili olarak kullanılabilecek yardımcı tekniklerden biri olup olmadığına yanıt aranmıştır.

Çalışmanın bulgularının hem sınırlı sayıda olan bibliyoterapi ile ilgili alan yazınına katkıda bulunacağı hem de gerek aile gerek bireysel gerekse okul danışmanlığında farklı gelişen çocukların sorunlarının azaltılmasında bibliyoterapinin de kullanılabilecek yararlı ve etkili tekniklerden biri olabileceği konusuna ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okul yaşamı sadece akademik kazanımların olduğu bir yer değildir aynı zamanda bireyin toplumsallaşma açısından ilk deneyimlerini yaşadığı, aile ortamının dışında başka kişilerle yoğun biçimde karşılaştığı yerdir. Eğer çocuklar başarılı sosyal etkileşim içinde bulunurlarsa olumlu ruh sağlığına sahip, yaratıcı ve üretken bireyler olarak gelişmeye devam edebilirler (Aydoğan ve Ömeroğlu, 2004; Cüceloğlu, 1999). Tersini durumda ise belki yaşamlarının daha sonraki dönemlerine kadar sürebilecek güvensizlik ya da izole olma duygusunu yaşayabilirler. Bu süreçte sorun çözme becerileri desteklenen çocuklar, kişilerarası ilişkiler bakımından önemli bir dönem olan ergenlik döneminde daha bağımsız ve yaratıcı düşünebilmekte, belirsizlikleri çabuk tolere edebilmekte ve akademik yönden de daha başarılı

olmaktadırlar (Dow ve Mayer, 2004). Kostelnik ve arkadaşları (2014), 12 yaşına kadar çocukların bu becerilerini geliştirecekleri deneyimlerden yoksun kalmalarının sorunlarla baş etme, özgüven ve özdisiplin geliştirme konusunda daha fazla zorluk çekeceklerini ifade etmektedir. Benzer durum ÖÖG ve DEHB'li çocuklar için de doğrudur. ÖÖG ve DEHB tanısı almış çocuklar kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle düşük benlik saygılarının olduğu, ebeveyn ve öğretmen ilişkilerinde yaşadıkları zorluklardan dolayı okul reddinin yüksek olduğu, sosyal gruba aitliklerinde yıkıma uğramalarından ötürü normal akranlara oranla daha fazla intihar girişiminde buldukları görülmektedir (Barkley, 2006; Kavale ve Mostert 2004; Mishna, 2003; Shahim ve Sepehriyan, 2003; Silver, 1992).

Tüm bu bilgiler, kişilerarası sorun çözme becerilerinin yaşam boyu süren ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu, erken dönemden başlayarak bu alanda sorun yaşayan bireylerin desteklenmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir. DEHB ve ÖÖG tanısı almış çocuklardaki var olan kişilerarası sorunların çözümüne yönelik çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu çalışmada ÖÖG ve DEHB tanısı almış 9-12 yaş aralığındaki çocukların kişilerarası sorun çözme beceri düzeylerini artırmada bibliyoterapi kullanımının etkili olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada,

- 1) Deney ve kontrol grubu arasında Çocuklar içi problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu arasında ÇPÇE tüm alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubu arasında ÇPÇE son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubu arasında ÇPÇE tüm alt boyutları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Deney grubunun ÇPÇE tüm alt boyutları ön test-son test puanları arasında

anlamli bir farklılık var mıdır?

- 6) Kontrol grubunun ÇPÇE tüm alt boyutları ön test-son test puanları arasında anlamli bir farklılık var mıdır? sorularının yanıtları aranmıştır.

Tanımlar

Bibliyoterapi: İnsanların kimi temel ihtiyaçlarını tanıyıp doyum sağlamalarına ve iyileşmelerine yardımcı olmak için kitaplardan yararlanma sürecidir (Öner, 2007).

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite ve Bozukluğu: Dürtüsellik, aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği belirtileri ile seyreden, sosyal yaşamı, toplumsal ilişkileri ve iletişimi önemli düzeyde etkileyen, çocukluk döneminde en sık karşılaşılan ve yaşam boyu süren nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Ercan ve Aydın, 2014).

Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri: Kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunları fark etmesi, bu sorunlara etkili çözüm yolları bulması olarak tanımlanan “sosyal problem çözme” teriminin boyutlarından biridir (D’Zurilla ve Nezu, 1999; Heppner, Witty ve Dixon, 2004; Maydeu-Olivares ve Kant, 1998).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Özel öğrenme güçlüğü, gerekli girişimlerde bulunmuş olmasına rağmen, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulanan, öğrenme ve okul becerilerinin bireyin kronolojik yaşına göre beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olması ile tanımlanan nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Korkmazlar, 2011).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

DEHB ilk olarak 1917 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan bir salgında hastalanan bireylerde DEHB belirtilerine rastlanması sonucu "Minimal Beyin Lezyonu" olarak isimlendirilmiş ve daha sık araştırılmaya başlanmıştır. 1940'lı yıllarda ise; beyin hasarına yönelik bir nedene rastlanılmaması sonucu "Minimal Beyin Disfonksiyonu" olarak tanımlanmış ve beynin çalışmasında küçük bir işleyiş aksamasının olduğu ileri sürülmüştür (Ercan ve Aydın, 2014).

DEHB ile ilgili araştırmalara yönelik ilginin artması sonucu kalıtımın yanında biyolojik etmenlerin varlığından da söz edilerek; yanlış anne baba tutumlarının, çocuğun kişilik özelliklerinin ve çevresel etkenlerin DEHB'in düzeyinde etken olduğu sonuçları elde edilmiştir. 1970'li yıllar itibariyle DEHB'in oluşumunda biyolojik etmenlerin en önemli yeri aldığı ispatlanırken aşırı hareketlilik (hiperaktivite) dışında, dikkat eksikliği ve dürtüsellik (isteklerini erteleyememe) belirtilerinin de bulunduğu anlaşılmıştır (Ercan ve Aydın, 2014).

2000'li yıllardan itibaren DEHB dürtüsellik, aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği belirtileri ile seyreden, sosyal yaşamı, toplumsal ilişkileri ve iletişimi önemli düzeyde etkileyen, çocukluk döneminde en sık karşılaşılan ve yaşam boyu süren nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Bailey, 2009; Ercan ve Aydın, 2014; Taylor vd., 2004).

DSM-V (2013) kriterlerine göre Nörogelişimsel Bozukluklar sınıfında yer

alan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı koyulabilmesi için; bireyde en az 6 ay süre ile gelişim düzeyine uyumsuz bir şekilde “**dikkatsizlik**” ve “**aşırı hareketlilik ve dürtüsellik**” ölçütlerinin toplam 18 ölçüt içerisinde en az 6’sının veya daha fazlasının görülmesi, belirtilerin 12 yaşından önce başlaması ve 2 ya da daha fazla alanda (evde, okulda) bulunması gerektiği ve tüm bu belirtilerin bireyin sosyal, akademik veya mesleki işlevselliğinde klinik olarak belirgin bir bozulma oluşturması gerektiği ifade edilmektedir.

2.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Alt Tipleri

DSM V (2013) kriterlerine göre DEHB tanısının üç tipi olduğu bildirilmektedir. Bu alt tipler aşağıda açıklanmıştır:

2.1.1.1. Bileşik görünüm

Son 6 ay içerisinde hem dikkatsizlik hem de aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütleri karşılanmıştır.

2.1.1.2. Dikkatsizliğin baskın olduğu görünüm

Son 6 ay içerisinde dikkatsizlik tanı ölçütü karşılanmış, ancak aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütü karşılanmamıştır.

2.1.1.3. Aşırı hareketliliğin/dürtüsellik baskın olduğu görünüm

Son 6 ay içerisinde aşırı hareketlilik/dürtüsellik tanı ölçütü karşılanmış, ancak dikkatsizlik tanı ölçütü karşılanmamıştır.

Okul çağında DEHB tanısı alan çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda bileşik görünüm tipinin en çok tanı konulan tip olduğu ve dikkatsizliğin baskın

olduğu görünüm tipinin ise en çok tanı konulamayan tip olduğu görülmektedir (Tahiroğlu, Avcı, Fırat ve Seydaoğlu, 2005).

Yapılan araştırmalar DEHB oranının %5-12 arasında bir yaygınlığa sahip olduğu, bu oranın erkeklerde kızlara oranla daha fazla karşımıza çıktığını ileri sürmektedir. Kızların dürtüselliklerinin ve saldırgan davranış problemlerinin daha az olması sebebiyle tanılanmakta zorlanıldığı, DEHB durumunun yetişkinlikte devam etme oranının ise %30-%50 arasında olduğu düşünülmektedir (Goodwin, Gudjonsson, Sigurdsson ve Young, 2011; Kayaalp, 2008; Tufan ve Yaluğ, 2010).

DEHB'li çocukların pek çok alanda yaşadıkları zorluklar vardır ancak bu araştırma daha çok sosyal ilişkilere odaklandığından aşağıdaki bölümlerde yalnızca konuyla ilgili noktalara ağırlık verilmiştir.

2.1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Duygusal Özellikleri

DEHB olan çocukların sosyal duygusal özelliklerine ve çevre etkileşimine bağlı olarak yaşadıkları sosyal problemler Whalen ve Henker (1991) tarafından özetlenerek bir klasik haline gelmiştir:

... DEHB ... olan çocukların kişilerarası güçlüklerine yönelik iki farklı gerçek vardır. Birincisi, bu çocukların büyük çoğunluğunun günlük yaşamlarını etkileyen ciddi sosyal problemler yaşamaları ve çatışma ve yüzleşmelerle çok sık karşılaşmalarıdır. İkincisi ise bu çocukların karşılıklı sosyal etkileşim örüntülerinin ve şekillerinin belirgin bir çeşitlilik ve yoğunluk göstermesidir. Birçok hiperaktif çocuk garip bir sosyal meşguliyet ve sakarlık bileşimi gösterirler ve sıklıkla başkalarıyla çocukça, istenmeyen şekilde ve beceriksizce iletişim kurarlar. Bu çocukların çok azı diğerlerine kıyasla daha az kişilerarası merak sergiler, başkalarına uzak dururlar ve zaman zaman çevreye ilgisizdirler, sosyal eylemlerin kıyısından geçip giderler. Bununla birlikte, diğer hiperaktif çocuklar yüksek derecede saldırganlardır. Ancak, bu

alanda çocuklar arasında bile heterojenlik bir istisna değil bir kuraldır. Bu çocukların bazıları, önceden planlanmış, çeşitli araçlar kullanılarak yapılan ve hatta zaman zaman düşmanca olan saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. Bazıları için ise saldırganlık, sömürücü olmaktan daha çok patlayıcıdır, duygusal olarak çabuk alevlenmeyle ve engellenmeyle başa çıkmadaki güçlüklerle ilişkilidir (aktaran Şipal, 2015).

DEHB ile karakterize edilen odaklanma ve dikkat problemlerine bağlı olarak bu çocukların evde birlikte yaşanması güç, anne-babalarını tüzen, okulda ise çekici oyun arkadaşı ya da yardım eden çalışma arkadaşı olmayan, arkadaş çevresinde popüleritesi az olan, okul düzenini bozmalarından ötürü de öğretmenlerini zorlayan çocuklar olmalarına yol açtığı ifade edilmektedir (Şipal, 2015). DEHBli çocukların sosyal açıdan uyumsuz, aykırı davranışlarını uzun süre araştıran Whalen (1983), çocuğun bu davranışları inatçılıktan ya da kötü niyetten kaynaklı sergilemediğini, aksine davranışlarının başkalarını kızdırmasına ve reddedilmesine çoğu zaman şaşırdığını dile getirmektedir (Akt. Şipal, 2015).

DEHBli çocukların sosyal ilişkilerinin yetersiz olduğu, sosyal ipuçlarını anlamakta zorlandıkları, sosyal durumları yanlış yorumlayarak uygun olmayan tepkilerde buldukları ve çevrelerindeki kişiler tarafından insanların ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeyen, liderlik taslayan ve rahatsız eden kişiler olarak tanımlandıkları pek çok araştırmada vurgulanmıştır (İyisoy, 2006; Önal, 2007). Hiperaktivitenin çocuğun bulunduğu ortamdaki strese karşı ruhsal bir tepki olarak görüldüğü ve bu çocukların yaşadıkları stresin onlara çok ağır gelmesi sebebiyle bu baskıyı aşırı hareketlilik ile dışa vurabildikleri ve sosyal ilişkilerindeki düzensizliğin bu durumdan kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Ackerman ve Kappelman, 1984). Çoğunlukla DEHB olan çocuklar kendilerini güvensiz hissetmekte, çok sık duygu değişikliği göstermekte, düşük kendilik algısına sahip olmakta, sebepsiz yere kaygılanabilmekte ve hayal kırıklığı duygusunu sıkça yaşamaktadırlar (Semerci ve Turgay, 2010).

Dikkat süresinin kısa olması ve dürtüsel olmasından ötürü DEHB olan çocuklar sosyal kuralları kolaylıkla öğrenmek ve anlamada güçlük çekebilmektedir.

Bu durum arkadaş bulmakta zorlanmalarına ya da çoğu zaman “yanlış kişiler” ile arkadaşlık kurmalarına neden olmakta ve bu durum ile ilgili farkındalıkları olsa dahi sorunu nasıl çözeceklerini bilemedikleri için yoğun üzüntü yaşamalarına neden olmaktadır (Yavuzer, 2012).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)

İlk öğrenme güçlüğü vakası 1896 yılında Morgan tarafından bildirilmiştir. Morgan 14 yaşındaki Percy isimli çocuğa okuyamaması nedeniyle “Konjenital kelime körlüğü” tanısı koymuştur (aktaran Korkmazlar, 2011). Morgan Percy’nin her alanda akranlarına benzer sağlıklı gelişimi varken okuma ve yazma alanında zorlandığı, sözcükleri doğru okuyamadığı ve kelimeleri yazmada sıkça hata yaptığı ancak matematik alanında başarılı olduğu tespit etmiş ve bu sorunun nedeninin yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamama olduğunu ve bunun da beynin bir bölümündeki aksaklıktan kaynaklandığını ileri sürmüştür (Akt. Korkmazlar, 2011).

İlerleyen yıllarda bu durumun beyin hasarından kaynaklandığı görüşü daha hakim olmakla birlikte “minimal beyin hasarı” (minimal brain damage) ve “minimal beyin disfonksiyonu” (minimal brain dysfunction) tanıları kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Korkmazlar, 2011).

Torgesen (1977) bir araştırmasında öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları “pasif öğrenen” olarak nitelendirmiş ve çocukların genelde öğrenmeye karşı ilgisiz olduklarını ifade etmiştir.

Chicago’da gerçekleşen öğrenme sorunları ile ilgili bir toplantıda Kirk (1988), “Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serebral işlevsizlikten ve/veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliği” olarak ifade ettiği sorunu öğrenme güçlüğü olarak adlandırmış ve daha sonra bu tanımı kullanmaya başlamıştır. (Akt. Bender, 2014).

Hammill (1990)'in araştırmasında yer alan Öğrenme Güçlükleri Ulusal Birleşme Konseyi'ne göre öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, mantık ve matematiksel yeteneğin edinimi ve kullanımında karşılaşılan önemli zorluklar ve bozukluklar olarak ifade edilmektedir (Akt. Bender, 2014).

Öğrenme güçlüklerini inceleyen her araştırmacının kendi disiplinine ve yönelimine göre yeni terim ve tanımlar geliştirdikleri dikkati çeken bir noktadır. Myers ve Hammill (1976) yaptıkları bir araştırmada öğrenme güçlüklerine eş anlamlı sayılabilecek 22 farklı terimin kullanıldığını belirtmektedirler.

Literatürdeki çeşitli tanımlara bakıldığında özel öğrenme güçlüğü; normal ya da normalin üzerinde zekaya sahip, duyuşal özü, primer bir hastalığı ve belirgin bir beyin patolojisi olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında güçlükleri olan, kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları olan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekasına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum olarak tanımlanabilir (Akt. Korkmazlar, 2011).

2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı öğrenme güçlükleri DSM-V (2013) 'te Nörogelişimsel Bozukluklar sınıfında "Özgöl Öğrenme Bozukluğu" terimi olarak ifade edilmiştir ve 3'e ayrılmıştır:

- o Okuma bozukluğu
- o Yazılı anlatım bozukluğu
- o Sayısal (matematik) bozukluk

2.2.1.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Bireyin; kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alınarak okuma düzeyinin beklenenin önemli derecede altında bir

performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008).

DSM-V (2013)'te disleksi tanımına ilişkin verilen ölçütler şu şekildedir:

Sözcük okuma doğruluğu

Okuma hızı ve akıcılığı

Okuduğunu anlama

ÖÖG'li çocuklar yukarıda belirtilen üç alanda günlük yaşamlarını ve okul başarısını etkileyecek düzeyde zorluklar yaşarlar.

2.2.1.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

“Agraphia” olarak da ifade edilen disgrafi; bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alınarak yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında bir performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008).

DSM-V (2013)'te disgrafi tanımına ilişkin verilen ölçütler şu şekildedir:

- o Harf harf söyleme/yazma doğruluğu
- o Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu
- o Yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni

2.2.1.3. Sayısal (Matematik) Bozukluk (Diskalkuli)

“Acalculia” olarak da ifade edilen diskalkuli; aritmetik becerilerin kazanılmasını etkileyen, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önüne alınarak matematiksel becerilerinin beklenenin önemli derecede altında bir performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008; Kirk ve Kirk, 1971; Motavalli, 2000).

DSM-V (2013)'te diskalkuli tanımına ilişkin verilen ölçütler şu şekildedir:

- o Sayı algısı
- o Aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi

- o Doğru ve akıcı hesaplama
- o Doğru sayısal uslamlama

ÖÖG’li çocukların pek çok alanda yaşadıkları zorluklar vardır ancak bu araştırma daha çok sosyal ilişkilere odaklandığından aşağıdaki bölümlerde yalnızca konuyla ilgili noktalara ağırlık verilmiştir.

2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Duygusal Özellikleri

Alan yazını incelendiğinde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların duygusal davranışsal bozukluğu olan çocuklarla benzer davranış özellikleri gösterdiklerine dair çalışmalar bulunmaktadır (Bender ve Wall, 1994; Reid, 1996). Ancak bunlar çoğu kez ikincil sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle ÖÖG’li çocukların okul hayatında başarısızlık yaşamalarının sonucu olarak aile içi ilişkilerinde olumsuzluklarla karşılaştıkları, çeşitli duygusal problemler yaşadıkları ve bu sebeple pek çok ailenin bu ve benzeri nedenlerle uzmana başvurduğu bilinmektedir (Korkmazlar, 2011; Öktem, 2011).

Yapılan araştırmalar sonucu öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal duygusal alanda;

- o Engel karşısında ani tepki gösterme,
- o Ani tepkiye bağlı olarak çabuk öfkelenme,
- o Yaşının altında sosyal rekabet duygusuna sahip olma,
- o Düşünmeden hareket ettikleri için olaylar karşısında sebat gösterememe,
- o Akranları ile olumsuz ilişki içerisinde olma,
- o Değişikliğe uyum sağlamada zorlanma,
- o İletişim bozukluğu yaşama,

- o Toplum içerisinde kendilerini ifade etmede güçlük çekme ve benzeri özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Özmen, 2008; Silver, 1989; Sharma, 2004; Tansley ve Panckhurst, 1981).

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Birlikte Görülmesi Durumu

Alan yazını incelendiğinde DEHB ve ÖÖG tanılarının hem çok karıştırıldığı hem de bazı durumlarda sıklıkla birbirleriyle ilişkili olduğu, özellikle planlama, soyutlama, kendini düzenleme becerileri yeterince gelişmeyen ÖÖG'li çocuklarda öğrenme sıkıntılarına, dikkatsizlik ve dikkatini yoğunlaştırılmama problemlerinin de eşlik edebildiği görülmektedir (Karabekiroğlu, 2011; Pliszka, Carlson ve Swanson 1999; Soykan, 2005, Rommelse vd., 2009; Tufan ve Yaluğ, 2009). Alkaş (1996), ÖÖG olgularının %49'unun, Erman (1997) % 28.57'sinin, Karaman, Türkbay ve Gökçe (2006) ise %61.4'ünün aynı zamanda DEHB tanı ölçütlerini de taşıdığını ifade etmişlerdir. DEHB tanısı alan çocuklar arasında %70 oranında ÖÖG tanısına, ÖÖG tanısı alan çocuklar arasında ise %51 oranında DEHB tanısına rastlandığı ve hem ÖÖG hem de DEHB tanısının birlikte olduğu durumlarda öğrenme ve sosyal sorunların daha yoğun yaşandığı ile ilgili araştırmalar mevcuttur (İşeri ve Akın-Sarı, 2008; Mayes, Calhoun ve Crowell, 2000; Smith ve Adams, 2006).

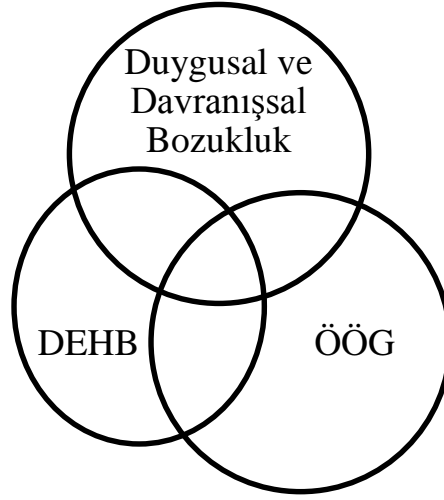
Benzer şekilde ÖÖG tanısına en sık eşlik eden tanının DEHB olduğu görülmektedir (Beitchman ve Young, 1997).

DEHB olan çocukların ve gençlerin çoğunda duygusal ve davranışsal bozukluk görülmediğini bildirmekle birlikte Şipal (2015) aşağıdaki noktaları vurgulamıştır:

- o Aşırı düzeyde DEHB görülen çocukların ve gençlerin önemli bir kısmında duygusal ve davranışsal bozukluk vardır.

- o Duygusal ve davranışsal bozukluk sebebiyle özel eğitim alan çocukların büyük kısmında DEHB de bulunmaktadır.

ÖÖG hem DEHB hem de duygusal ve davranışsal bozukluğa eşlik edebilmektedir.



Şekil 1. DEHB, ÖÖG ve Duygusal Davranışsal Bozukluk Arasındaki Varsayımsal Bağlantılar (aktaran Şipal, 2015)

Genel olarak; ÖÖG ve DEHB tanısı alan çocukların diğer çocuklardan farklı olmaları, çevrelerindeki diğer insanlar tarafından onlara hissettirilmekte ve sosyal duygusal anlamda düşük kendilik algısına sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden; her iki tanı grubunda yer alan çocukların ileriki yaşam dönemlerinde karşılaşacakları sorunlar düşünüldüğünde, zihinsel özelliklerinin dışında duygusal sorunları ile de baş etmeleri gerektiği gerçeği unutulmamalı ve bu konuda destek almaları için önlem alınmasının büyük önem taşıdığı göz önüne alınmalıdır.

2.4. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri

2.4.1. Sorun ve Sorun Çözme

Birey günlük yaşamı içerisinde farklı özellikte ve boyutlarda sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunları çözmek için düşünmeye ihtiyaç duymaktadır (Koray ve Azar, 2008). Yaşam ise birbiri ardına sıralanan bu sorunların çözümünü gerektirmektedir (Cüceloğlu, 1999). Alan yazını incelendiğinde sorun kavramının pek çok farklı tanımı olduğu görülmektedir.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) sorun kavramını, kişinin iç ve dış olaylara tepki verirken güçlük çekme durumu olarak tanımlamaktadır. Bingham (2004) ise sorun olarak, kişinin istediği hedefe ulaşmak için sarf ettiği mevcut potansiyelinin karşısına çıkan engelleri vurgulamaktadır.

Morgan (1999) da sorunu, hedefe ulaşma sırasında kişinin yaşadığı bir çatışma hali olarak ifade etmektedir. Ona göre sorun, kişiyi fiziksel ya da zihinsel yoldan rahatsız etmekte olan kararsızlık hali ya da kişinin birden çok çözüm karşısında kendini olumlu sonuca götürecektir etkili seçimi yapmakta yaşadığı güçlük durumudur.

Öğülmüş (2006)’e göre sorunun temel özellikleri şunlardır:

- o Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir fark vardır.
- o Kişi bu farkı fark eder ya da algılar.
- o Algılanan fark kişide gerginliğe yol açar.
- o Kişi gerginliği ortadan kaldırmak amacıyla birtakım girişimlerde bulunur.
- o Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimleri engellenir.

Bingham (2004)’a göre ise, tüm sorunların üç temel özelliği bulunmaktadır:

- o Kişinin zihninde belirli bir amaç vardır.

- o Bu amacın önüne bir engel çıkar.
- o Kişi, kendisini amacına ulaşmaya yönelten içsel bir gerginlik yaşar.

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere sorunun temelinde bir engel vardır ve kişi bu engel karşısında gerginlik yaşamaktadır. Sorun çözme ise, kişinin yaşadığı bu güçlüğü ortadan kaldırması (Aksu, 1989) ve bir çözüm geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Sorun çözme, kişinin sorunlar karşısında kendini bilişsel olarak değerlendirmesini ve bu sürece odaklanabilmesini içermektedir (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985). Stevens (1998) sorun çözmeyi kişinin içinde bulunduğu durumdaki birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma çevirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Aksoy, 2003). Bunu başarabilen kişilerin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürdürdükleri bilinmektedir (Berkant ve Eren, 2013; Sonmaz, 2002). Çocukların günlük yaşam içerisinde karşılaştığı başarısızlık durumlarında desteklenmesi ve başarısızlıklarının ne olduğu konusunda bir anlam çıkarabilmeleri için fırsat verilmesi yetişkinlik dönemindeki sorunlarını çözme konusunda tecrübe edinmelerini sağlayacaktır (Bingham, 2004).

2.4.2. Sorun Çözme Basamakları

İnsanlar sorunlarını çözerken farkında olarak ya da olmadan çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerle ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır ve araştırmacıların John Dewey'in yaratıcı problem çözme modelini temel alarak literatüre katkı sağladıkları görülmektedir (Anlıak, 2004).

Literatürde en sık karşılaşılan sorun çözme basamakları aşağıdaki şekilde özetlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 1. Sorun Çözme Basamakları

Araştırmacılar	Sorun Çözme Basamakları
D' Zurilla ve Goldfried (1971)	Genel yaklaşım Sorunun tanımlanması Seçeneklerin yaratılması Karar verme Değerlendirme
Bingham (2004)	Sorunun farkında olma ve onunla uğraşma isteği Sorunu açıklamaya ve ilgili olduğu alanı tanımaya çalışma Sorunla ilgili bilgileri toplama Sorunun çözümü için en uygun olan bilgileri seçmek ve düzenleme Toplanan bütün bilgi ve verileri düzenli bir şekle dönüştürme Toplanan bilgiler doğrultusunda olası çözüm yollarını belirleme Çözüm yolları içinden en uygun olanı seçme Seçilen çözüm yolunu uygulama Kullanılan çözüm yolunu değerlendirme
Osborn (1963)	Sorunu bulma Fikir üretme Çözüm bulma
Cüceloğlu (1999)	Sorunu Tanıma Çözüm Üretme Kuluçka Değerlendirme
Mountrose (2000)	Sorunu tanımlama Duyguları ifade etme Olumsuz inancı bulma Olumlu inanca dönüştürme Aşamayı uygulama
Arenofsky (2001)	Sorunu ortaya koyma, sınırlarını ve koşullarını belirleme Soruna uygun stratejiyi yapılandırma, verileri toplama, stratejinin uygulamak için gerekli bilgi ve kaynakları elde etme Bütün bu sorun çözme sürecini gözleme ve çözümü değerlendirme
Kneeland (2001)	Sorunun anlaşılması Gerekli bilgilerin toplanması Sorunun köküne inme Çözüm yollarının ortaya konulması En iyi çözüm yolunun seçilmesi Sorunu çözme
Polya (Akt. Senemoğlu, 2005)	Sorunu anlama Çözüm için plan yapma Planı uygulama Sonuçları değerlendirme

Her ne kadar ara aşamaları farklı olsa da bu tanımlardaki ortak noktalardan biri öncelikle sorunun farkına varmadır, seçenekler üretme ve en uygun seçeneği seçme de diğer ortak noktalar olarak düşünülebilir.

2.4.3. Kişilerarası İlişkiler ve Kişilerarası Sorunun Tanımı

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olma özelliği taşır (Yavuzer, 2012). İnsan yaşamının en önemli özelliklerinden biri, diğer kişilerle başarılı bir şekilde etkileşime geçmek ve iletişim kurmaktır (Anlıak ve Dinçer, 2005). İçinde yaşadığı toplumun değerlerini, davranışlarını ve inançlarını öğrenebilen ve bu yapıya uyum sağlayabilen bir kişi, toplumun işlevsel bir üyesi olarak yaşamını sürdürebilir (Atay, 2005).

İnsan yaşamında çevreye uyum sağlama çabası doğum itibariyle başlar ve gelişir. Sosyal beceriler bu çaba içerisinde yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak önem taşımaktadır. McClelland ve Morrison (2003)' a göre, aile, okul ve diğer yaşam alanlarında sosyal becerilerin tekrarlanması çocuğun sosyal etkileşimini kalıcı hale getirmektedir. Bu kapsamda kişilerarası ilişkileri başlatma, sürdürme ve uygun bir şekilde bitirme becerileri bir sosyal beceri unsuru olarak değerlendirilir (Bacanlı, 1999).

Çocuğun anne, baba, arkadaş, kardeş, öğretmen ve diğer yetişkinler olmak üzere geniş bir ilişki ağı içerisinde sosyalleşerek büyüdüğü görülmektedir. Yaşam içerisinde çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkiler artarken -yaşamın doğal bir parçası olarak- kişilerarası sorunları da çoğalmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997).

Öğülmüş (2006)'e göre kişilerarası sorun; kişinin mevcut etkileşim şekli ile erişmek istediği etkileşim şekli arasındaki boşluğun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmak için bir çaba sarf etmesi, ancak bu çabasının engellenmesidir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda; çocukların sosyal becerileri desteklenerek kişilerarası sorunları nasıl çözecekleri öğretilmelidir denilebilir. Çünkü

sosyal beceriler; çocukların akranları ile ilişkilerindeki sorunlarını çözmede ve kişilerarası sorunları çözmede daha fazla tekniğe sahip olmalarını sağlayarak ileriki yaşantılarındaki olası sorunları çözebilmelerinde yardımcı olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Herbert, 1996).

2.4.4. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri

Kişilerarası sorun çözme; kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunları fark etmesi, bu sorunlara etkili çözüm yolları bulması olarak tanımlanan “sosyal problem çözme” teriminin boyutlarından biridir (D’Zurilla vd., 1998; Heppner vd., 2004).

Yıldız (2003), sorun çözme sürecinin literatürde yer alan kavramlar kapsamında “yaratıcı problem çözme”, “sosyal problem çözme”, “kişiler arası problem çözme” gibi farklı başlıklar altında incelendiğini ifade etmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç içeren kişilerarası sorun çözme süreci; sorunu fark etme ile başlamakta ve soruna yönelik çözümü uygulayıp değerlendirmeye kadar devam etmektedir (Öğülmüş, 2006).

Kişinin içinde bulunduğu toplumla uyumlu halde yaşamına devam etmesinin, başarılı olmasının ve mutlu bir yaşam sürmesinin, karşılaştığı sorunları en etkili şekilde çözebilme becerisine bağlı olduğu ve etkili sorun çözme becerilerinin kişide olmamasının ya da eksik olmasının kişilerarası sorunlar ile diğer bilişsel ve davranışlar sorunlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Dreer, Jackson ve Elliot, 2005; Heppner vd., 2004). Bu sebeple; kişilerarası sorun çözme becerileri yaşam boyu desteklenmesi gereken bir beceridir.

Çocuklar için okul yaşamı bir toplumsallaşma süreci içermektedir ve çocuklar kişilerarası sorunlarla daha sık burada karşılaşır (Cüceloğlu, 1999). Başarılı sosyal etkileşimler kurabilmeleri için de çocukların öncelikle bazı incelik isteyen düşünme ve davranış biçimlerine sahip olmaları gerekmektedir (Spence, 2003). Kişilerarası sorunlar karşısında alternatif çözüm üretme, neden sonuç ilişkisi kurma ve olası sonuçları tahmin etme becerileri gelişen çocukların olumlu ruh sağlığına sahip olduğu, yaratıcı ve üretken bireyler olarak gelişmeye devam ettikleri bilinmektedir

(Aydoğan ve Ömeroğlu 2004). Bu becerilerin eksik kısımları giderilmediği ya da zamanında desteklenmediği takdirde ileriki dönemlerde çocukların psiko-sosyal sorunların gelişiminde risk altında olacakları düşünölmektedir (Anlıak, 2004).

Kişilerarası sorun çözebilmek sorunlara yeni çözümler getirmek ve bu çözümleri uygun bir şekilde uygulayabilmek demektir. Bu süreçte önemli olan, kişinin sorunlarını görmezlikten gelmesi, sorunlarından kaçması, şiddete başvurması ve saldırgan davranışlar sergilemesi yerine gelişimine katkıda bulunacak barışçıl davranışlarla sorunlarına çözüm getirmeyi öğrenebilmesidir (Terzi, 2003). Kişilerarası sorun çözme becerisi önemli bir kişilik özelliğidir. Çocuğun kendini ve çevresini tanımasını kolaylaştırmakta ve çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır (Oğuz ve Köksal-Akyol 2012). Bu beceride çevrenin etkisi kadar kalıtsal özelliklerin etkisi önem taşımaktadır (Yavuzer, 2012).

2.4.5. DEHB VE ÖÖG Tanısı Almış Okul Çağı Çocuklarının Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri

DEHB ve ÖÖG tanılı çocuklar kişilerarası ilişkilerinde akranlarına oranla daha sık sorun yaşamaktadırlar (Barkley, 2006; Mishna, 2003; Shahim ve Sepehriyan, 2003; Silver, 1992; Kavale ve Mostert 2004).

ÖGG tanısı almış çocukların akıllarına gelen ilk çözümü uygulama eğilimlerinin fazla olması, eleştirildiğinde aşırı tepki göstermeleri, akranlarıyla iletişiminin zayıf olması, iletişim sırasında sözel olmayan ipuçlarını anlamada ve doğru yorumlamada yetersiz olmaları, kişilerarası iletişim becerilerini ve özgüvenlerini olumsuz etkilemektedir (Bryan, Burstein ve Ergul, 2004; Kavale ve Mostert, 2004; Korkmazlar, 1992; Özmen, 2008).

DEHB tanısı almış çocukların ise odaklanma sürelerinin kısa olduğu, çabuk dağıldıkları bilinmektedir. Bu durumda bir sorun karşısında sorunu tanımlama ve etkili düşünmede zorlanmaları; sosyal olmayan ve istemeyen davranışlarda bulunmalarına ve çevreleri tarafından da bu davranışları bilerek yaptıklarına yönelik

bir algı oluşmasına neden olmaktadır. Tüm bunlar; akranları ile ilişkilerinde çatışmalar yaşamalarına, öfkelerini kontrol etmede zorlanmalarına, saldırgan davranış sergilemelerine ve sorunlarını çözmede başarısız olmalarına yol açmaktadır (Barkley, 2006; Ercan ve Aydın, 2014; Fettahoğlu ve Özatalay, 2006; Gentschel ve McLaughlin, 2000; Turgay, 2001;).

Hoza ve arkadaşları (2005), yaptıkları bir çalışmada DEHB’li çocukların aynı cinsiyetteki sınıf arkadaşlarına oranla daha itici ve dışlanmış görüldüklerini ve daha az sayıda ikili ilişki kurduklarını gözlemlemişlerdir.

Bu sonuçlar DEHB olan çocukların kişilerarası ilişkilerinin incelenmesine hız katmıştır. Son zamanlarda; DEHB tanılı çocuklarda duygusal yüz ifadelerini tanımada yetersizlik görüldüğü ve bu yetersizliğin kişiler arası sorunlar ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Pelc, Kornreich, Foisy ve Dan, 2006; Yuill ve Lyon, 2007).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorunlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapan Aypay (2013) hem ilkökul hem de ortaöğretim öğretmenlerinin en fazla “öğrenme güçlüğü” ve “hiperaktivite”li öğrencilerle yaşadıklarını belirlemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak ÖÖG ve DEHB’li çocukların yaşadığı sorunlarda öğretmenlerinden yeterince uygun destek alamadıkları varsayılabilir. Bu da sorun çözmede daha çok fazla zorluk çekmelerine neden olabilir.

DEHB durumu çocuğun sadece okul hayatındaki ilişkilerini değil ev ortamındaki ilişkilerini de etkilemektedir. Bozbey-Akalın (2005), 10-16 yaşlar arasında kardeşi DEHB olan ve olmayan 60 çocuk ile yaptığı bir çalışmada DEHB olan bir kardeşi olanların daha sık duygusal, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşadıklarını ve sosyal yeterlilik düzeylerinin DEHB olmayan kardeşi olanlara oranla daha düşük olduğunu belirtmiştir.

ÖÖG olan çocuklarda da benzer durumların olduğu görülmüştür. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda; ÖÖG’li çocukların düşük benlik saygısı olduğu, ebeveyn ve öğretmen ilişkilerinde zorluklar yaşadığı, arkadaşları arasında daha çok etiketlendikleri ve tüm bunlara bağlı olarak bir sosyal gruba ait olma duygularındaki

zayıflıklar nedeniyle akranlarına göre daha fazla intihar girişiminde bulunma eğiliminde oldukları görülmektedir (Barth, 2006; Nelson ve Harwood, 2011; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss ve Martinez, 2005).

Bu nedenle, ÖÖG’li ve DEHB’li çocukların yaşam içerisindeki uyum becerisini geliştirmede çocuklara kişilerarası sorun çözme becerisinin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.5. Bibliyoterapi

2.5.1. Bibliyoterapinin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

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

Samuel Crothers’in, 1916 yılında kitapların terapi amaçlı kullanımını bibliyoterapi olarak tanımlaması üzerine hem danışmanlıkta hem de eğitim ortamında kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Jackson ve Nelson 2002). Russel ve Shrodes (1950), bibliyoterapiyi okuyucunun kişiliği ile edebiyat arasında olan kişilik değerlendirmesi, uyum ve büyümede etkili dinamik bir etkileşim süreci olarak, Lundsteen (1972) ise, doğru sorunla ilgili doğru materyalin doğru zamanda çocuğa verilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Cornett ve Cornett (1980) de bibliyoterapi kavramını okuyucunun hayatında henüz karşılanmamış bir ihtiyacıyla ilgili değişimi deneyimleme yolu olarak ifade etmektedir.

Riordan ve Wilson (1989) bibliyoterapiyi bireyin kendisini tanıması ve terapötik ihtiyaçlarına yardım edilmesi için yapılan okuma rehberliği şeklinde nitelendirmektedir.

Türkiye’de bu kavramı sıkça ele alan Öner (2007) de bibliyoterapi kavramını insanların kimi temel ihtiyaçlarını tanıyıp doyum sağlamalarına ve iyileşmelerine

yardımcı olmak için kitaplardan yararlanma süreci olarak tanımlamaktadır.

Yunanca'da kitap anlamına gelen "biblio" ve terapi anlamına gelen "therapeia" kelimelerinin birleştirilmesiyle ifade edilen bibliyoterapinin tarihi, Eski Yunan'da bir kütüphanenin girişindeki kapının üzerinde yazılı olan; "İnsanın Ruhunun İyileştirildiği Yer" cümlesine kadar dayanmaktadır (Riordan ve Wilson 1989). Aristoteles'in hem kendinde hem de öğrencilerinde duyguları iyileştirmek için okuma yolunu kullandığı, yaklaşık M.Ö. 300 yılında İskenderiye'de bulunan bir kütüphanenin üzerinde okuma için "zihnin ilacı" yazan bir kitabe olduğu, İsviçre'de bulunan Ortaçağ Manastırı Kütüphanesi'nin "İlaç sandığı" ifadesini taşıdığı bilinmektedir (Cornett ve Cornett, 1980).

Akıl hastalarının tedavisi üzerine Amerika'da bibliyoterapi uygulamalarının prensiplerini yazan ilk kişi 1846 yılında yaptığı araştırma ile Minson Galt II, MD'dir (Akt. McCulliss, 2012).

Kitapların sistematik bir şekilde tedavi amaçlı kullanımı Avrupa'da başlayarak 1900'lü yıllara doğru birçok akıl hastanesinde kütüphaneler kurulmasıyla ilerleme göstermiştir ve bu süreç kütüphaneciler tarafından oldukça önemsenmiştir (Cornett ve Cornett, 1980, McCulliss, 2012).

Samuel Crothers'in, 1916 yılında kitapların terapi amaçlı kullanımını bibliyoterapi olarak tanımlaması üzerine hem danışmanlıkta hem de eğitim ortamında kullanılmaya başlanmıştır (Akt. Jackson & Nelson 2002).

1946 yılı itibariyle Rahibe Mary Agnes tarafından bibliyoterapinin ilk kez hastane ortamı dışında sosyal yönden uyumsuz çocuklara yönelik okulda kullanımı üzerine bibliyoterapi çocuklar için de kullanılmaya başlanmıştır (Akt. McCulliss, 2012).

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

Caroline Shrodes (1950) tarafından bibliyoterapinin teorik ve klinik bir deneysel çalışmasının anlatıldığı tezi alan yazınında önemli bir yayın olarak kabul edilmektedir. Araştırmacı çalışmasında okuyucudan orijinal bir cevap almak için yaratıcı edebiyat unsurunun kullanıldığı psikodinamik bir model oluşturmuştur. Bu durum bibliyoterapinin etkileşimli bir terapi olarak, klasik psikoterapide olduğu gibi özdeşim kurma, yansıtma, konuşma, katarsisi arttırma ve içgörü kazanma gibi basamaklardan oluşarak katalizör unsuru şeklinde kullanılmasını sağlamıştır (Akt. McCullis, 2012).

Bibliyoterapi kullanımının çocukların farkında oldukları sorunlarını kontrollü bir şekilde yaşamalarına, bu sorunları tanımlayabilmelerine ve benlik kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olduğu için danışmanlar tarafından güvenli bir araç olarak kullanılabilmesi önerilmiştir (Olsen, 1975).

1980'ler itibariyle bibliyoterapinin çocukların gelişimine yardım edebileceği düşüncesinin kabul görmesi üzerine kendi kendine yardım kitaplarına dönüşerek kütüphanecilik dergilerinden ve tıbbi alandan çıkmış, gelişimsel alana ve terapötik sürece doğru geçiş yapmıştır (Pardeck ve Pardeck, 1984). Pehrsson ve McMillen (2005) danışmanlara yardımcı olması sebebiyle terapide edebiyat kullanımına yönelik bir değerlendirme aracı geliştirerek bibliyoterapinin terapide kullanımını arttırmışlardır.

Tarihsel gelişim sürecinde, kütüphanecilerin, ruh sağlığı uzmanlarının, hemşirelerin ve eğitimcilerin farklı amaçlar için farklı düzeylerde etkin bir şekilde bibliyoterapi tekniğini kullandıkları görülmektedir (Jones, 2006). Günümüzde ise; bibliyoterapi kütüphanecilerden ziyade danışmanlar tarafından özel eğitimde ve hastanın klinik bulgularını değerlendirmede faydalı olması sebebiyle genellikle bilişsel davranışçı terapi ortamında ve eğitmenler tarafından önleyici çalışmalar olarak okullarda kullanılmaktadır (Jones, 2006; Levin ve Gildea, 2013). Ayrıca; yurt dışı literatüründe çocuklarda bibliyoterapi kullanımının uygulama aşamalarını anlatan, kitap seçimi konusunda belirli ölçütlere, uygulayıcıda bulunması gereken özelliklere, bebeklik ve okul öncesi döneme yönelik örnek etkinliklere, süreç

içerisinde kullanılabilir örnek sorulara, sürecin nasıl izleneceğine dair önerilere ve spesifik sorunlara değinen kaynakların da olduğu görülmektedir (Forgan, 2002; Holmes 2004; Pardeck ve Pardeck, 1997; Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007).

Türkiye’de bibliyoterapinin tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. Öner (1987)’in yayınları ile ele alınan bu teknik günümüz çalışmalarında otobiyografi, filmler ve belgesellerin de kullanılmasıyla içerik bakımından zenginleştirilmiştir. Ayrıca; Öner ve Yeşilyaprak (2006) masalların ve yaşam öykülerinin bibliyoterapide etkili olacağına dair öneride bulunmaları araştırmacıların bibliyoterapi tekniğine karşı ilgisini artırmaktadır.

Ancak yine de bu tekniğin kullanıldığı araştırmaların sayıca çok az olduğu dikkati çekmektedir.

2.5.2. Bibliyoterapinin Sınıflandırılması

Alan yazını incelendiğinde araştırmacıların bibliyoterapiyi hangi amaçla ve nerede kullandığına, hangi materyalin tercih edildiğine ve uygulayıcının yeterliliklerine, göre farklı sınıflandırmalar ile ifade ettikleri görülmektedir (Gladding ve Gladding, 1991; İlter, 2015).

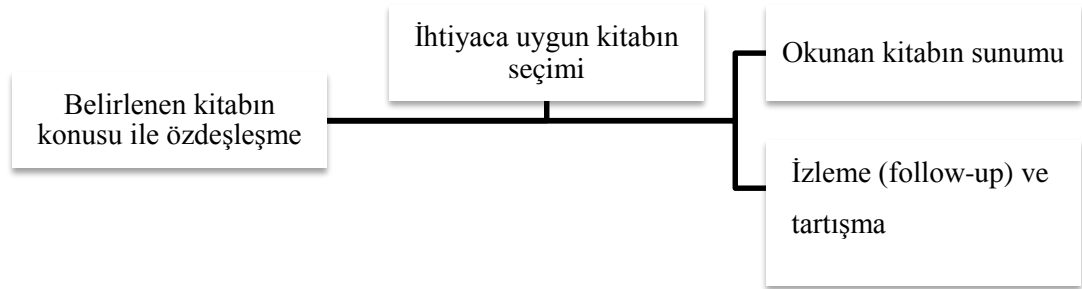
Tablo 2. Bibliyoterapi Sınıflamaları (Akt. İlter, 2015)

	Kendine yardım (self-help)	İnformal	Yaratıcı (creative)
Brewster (2007) (2008)	Bilişsel davranışçı terapi tekniklerine dayalı kitapların kullanımı.	Roman, hikaye gibi kaynakların okunmasının tavsiye edilmesi.	Kütüphaneciler, okul danışmanları ve diğer profesyoneller tarafından önerilen hikayelerin sosyal yaklaşımla grup tartışmasında kullanımı.
	Geleneksel/kurumsal	Klinik	Gelişimsel
Rubin (1979)	Kitapların akıl hastanelerinde bilgi edinme, boş vakti değerlendirme ve yeniden sosyalleşme amacıyla bireysel olarak kullanımı.	Yaratıcı literatürün duygusal ya da davranışsal sorunları olan bir grup danışanla içgörüyü teşvik ve davranışsal değişimi sağlamak için kullanımı.	Yaratıcı veya öğretici literatürün herhangi bir ruhsal problemi olmayan kişilerde ruh sağlığını koruma amaçlı kullanımı.
	Danışan odaklı	Danışman odaklı	
Braynt ve Roberts (1992)	Danışman danışandan öğretici yada yaratıcı belirli materyalleri okumasını istemektedir.	Tavsiye edilen okuma materyalinin değiştirilerek yeni bir materyal oluşturulması.	
	Reaktif	İnteraktif	
Akt. Gladding ve Gladding, (1991).	Kütüphanecilerin terapötik amaçlı derleme kitapları listelemeleridir.	Danışanlarda ortaya çıkan gelişim, değişim ve iyileşme süreçlerine odaklanılmaktadır.	

2.5.3. Bibliyoterapi Süreci

Bibliyoterapi, her gelişim düzeyindeki bireye farklı şekillerde ve farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla uygulanabilir. Bu süreçte en önemli olan olgu bibliyoterapi uygulayacak uzmanın, bireyi doğru kitapla, doğru zamanda buluşturabilmesidir (Öner, 2007). Bunun için öncelikle danışman/öğretmen,

danışan/öğrenci ile etkileşim kurarak aralarında güçlü bir bağın oluşmasını sağlamalıdır (Bulut, 2010). Bu noktada, bibliyoterapi uygulayıcısının birtakım yeterliliklere sahip olması ve uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceğini bilmesi gerekmektedir (Aix, 1993; Cook, Earles-Vollrath ve Ganz, 2006; Öner ve Yeşilyaprak, 2006; Pardeck ve Pardeck, 1997). Pardeck ve Pardeck (1997) bibliyoterapide işleyişin aşağıdaki şekilde ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir (McCulliss ve Chamberlain, 2013):



Şekil 2. Bibliyoterapide İşleyiş

Bu durumda bibliyoterapi süreci; hazırlık, kitap seçimi, uygulama ve izleme aşamaları olarak ifade edilebilir.

2.5.3.1. Hazırlık Aşaması

Bibliyoterapi desteği alacak bireyin ya da grubun ihtiyaçlarının doğru nitelendirilmesi, kişi ya da kişilerin bu yönteme hazır olup olmadığının uygulayıcı tarafından belirlenmiş olması, bibliyoterapide hazırlık aşamasının önemli bir noktasıdır (Cook vd., 2006; Öner, 2007). Bu durumda uygulayacak kişinin gelişimi, gelişimi etkileyen faktörleri, olası gelişimsel sorunları bilmesi gerekir. Uygulayıcının kendini bu noktada geliştirebilmesi için çok okuması, yeni yöntem ve tekniklere açık olması, bibliyoterapi tekniğini sıklıkla kullanması, temel danışmanlık becerilerini taşıması ve gelişimsel kuram ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir (Öner ve Yeşilyaprak, 2006).

Tekniğin hangi amaç için kullanılacağı, hangi sorunun çözümüne yardımcı

olunacağı belirlendikten sonra, ilgili sorunla bireyin özdeşim kurabilmesi ve potansiyel kaygıyı baştan önlemek için bireye bibliyoterapi süreci açıklanmalı, kitapla ilgili görüşü alınmalı, kitaptaki karakterle kendi arasındaki benzerliği görmesi kolaylaştırılmalı ve çalışmayı kabul edip etmeyeceği belirlenmelidir (Cook vd., 2006; Gladding ve Gladding, 1991; Öner, 2007).

2.5.3.2. Kitap Seçimi

Çocukların kendilerinin okudukları ya da birileri tarafından kendilerine okunan kitaplarda geçen olayları özümsemeleri ve karakterlerle özdeşim kurmaları yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (Jalango, 2004). Yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bir bireyin daha olumlu bir ruh sağlığına sahip olacağı söylenebilir. Bu açıdan uygun kitabın seçimiyle ilgili yeterlilik bibliyoterapi sürecinde bir diğer önemli aşamadır. Bunun için birtakım ölçütlere dikkat edilmesi önerilmektedir (Öner, 2007).

Bibliyoterapi sürecinde kullanılacak kitabın öncelikle edebi bir değer taşıması, içeriğinin bireyi hem aydınlatmasına hem de dinlendirmesine olanak sağlaması gerekmektedir (Aiex, 1993). Cornett ve Cornett (1980) kitabın içeriğinde bireyin eğlenmesini sağlayacak çizimlerin bulunmasının, kitabın konusunun ve olayın geçtiği ortamın bireyin kendi geçmişiyle ortak noktalar taşımasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Kitap içerisinde geçen sorunların gerçekçi ve mantıklı çözümlerinin olduğu (Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005), basit ve basmakalıp özellikleri olan karakterlerden ziyade çok yönlü karakterlerin yer aldığı (Aiex, 1993), karakterlerin süper özellikler taşımadığı, sonunda geçici mutlu sonlara yönelik çözümlerin ve duygusal olarak yoğun içeriğinin olmadığı (Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money, 2005) kitapların tercih edilmesi önerilmektedir.

2.5.3.3. Bibliyoterapinin Uygulanması

Tüm bu uygulama sürecinde izlenmesi gereken belirli evreler olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Öner, 1987; 2007; Öner ve Yeşilyaprak 2006; Pardeck ve Pardeck, 1984; Yılmaz, 2002).

Bunlar: (1) Özdeşleşme (yansıtma), (2) Katarsis, (3) İçgörü, (4) Genelleştirme evreleridir. Bu evreler aşağıda açıklanmıştır.

- 1) **Özdeşleşme (Yansıtma):** Bu evrede okuyucu hikayenin kahramanı ile özdeşim kurmaktadır. Kişi başka birinin davranışlarını ve nedenlerini inceleyerek kendi davranışları ile bağlantı kurabilir.
- 2) **Katarsis (Arınma):** Bu evrede okuyucu hikayenin içine dahil olur ve bastırılmış duygularını açığa çıkarır. Yaşanan gerilim okuyucuya sorunlarının üstesinden gelme konusunda yalnız olmadığını öğretir. Okuyucu, karakterlerin katarsis yaşamalarına yardımcı olan duygularını inceler.
- 3) **İçgörü:** Bu evrede okuyucu karakterin durumunu kendi hayatına uyarlar. Bunun sonucunda, karşı karşıya kaldığı konularda yeni yollar öngörmeye başlar. Okuyucu, karakterin tutum ve davranışlarının ardındaki nedenleri değerlendirirken, kendi mevcut duygularının da geçmiş deneyimleri ile bağlantılı olduğunu fark eder.
- 4) **Genelleştirme:** Bu evrede ise okuyucu sahip olduğu problemleri yaşayan tek kişinin kendisi olmadığını, herkesin benzer şeyler yaşadığını görür (Wilson ve Thornton, 2008).

2.5.4. Bibliyoterapinin Faydaları

Bibliyoterapi, katılımcıların kendilerini tanımalarına, insanın düşünce ve davranışlarının karmaşıklığını anlamasına imkan sağlaması bakımından önemli bir değere sahiptir. Ayrıca genel olarak edebiyat sevgisi kazandırma ve okumaya teşvik

etme açısından da önemli görülmekte, sorunları olan kişiler tarafından hissedilen soyutlanma duygusunu azalttığı düşünülmektedir (Öner, 2007).

Duygusal yönden bibliyoterapi kullanımının bireyin empati becerisini artırdığı, yaşama ve olaylara yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu, katarsis ile duygusal boşalmasını sağladığı, olumlu benlik algısı geliştirmesine destek olarak hem bireysel hem de çevresel uyumunu kolaylaştırdığı, başkalarının da benzer problemler yaşadığı ile ilgili farkındalığını ve farklılıklara karşı toleransı geliştirdiği, yönünde faydaları olduğu görülmektedir (Cornett ve Cornett, 1980; McCulliss ve Chamberlain, 2013; Pardeck, 1994).

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

2.5.5. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Cornett ve Cornett (1980) etkili bir bibliyoterapist olmak için bibliyoterapinin bireyde sağlayacağı faydaları bilmek kadar bibliyoterapinin sınırlılıklarını da fark etmenin öneminden bahsetmekte ve olası sınırlılıkları katılımcı, uygulayıcı ve sürecin kendisi ile ilgili etmenlere göre gruplamaktadır.

Tablo 3. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları (Zaccaria ve Moses, 1968; Öner, 1987; Gladding ve Gladding, 1991)

Katılımcı	○ Kitaptaki karakter ile özdeşleşememe ihtimali
Kaynaklı	○ Sosyal duygusal deneyimin sınırlı olması
Sınırlılıklar	○ İnkâr söyleminin sık olması
	○ Sorunları karşısında eyleme geçmek yerine düşüncede yoğunlaşması
Uygulayıcı	○ Katılımcının sürece hazır olup olmadığına dikkat etmemesi
Kaynaklı	○ Sorunun çözümünde hızlı davranması
Sınırlılıklar	○ Gelişim psikoloji konusundaki sınırlı bilgisi
	○ Uygun edebi eseri ve materyali belirlemede yetersizlik
	○ Ahlak dersi verme niteliğinde eser seçmesi
	○ Sorun ile eser arasında ilişki kuramaması,
	○ Kaynak ve materyalleri güncellememesi
Süreç	○ Sürecin yanlış zamanda başlaması (örn. katılımcı ile uygulayıcının ilişkisinin yeni başlamış olması)
Kaynaklı	○ Okumaya karşı isteksizlik ya da uygun olmayan katılımcı davranışların varlığı
Sınırlılıklar	○ Konularda katılımcı ve uygulayıcının yüzeysel kalması

2.5.6. Bibliyoterapi ile DEHB ve ÖÖG Tanılı Çocuklarla Yapılan

Araştırmalar

Alan yazını incelendiğinde her ne kadar bibliyoterapinin çocuklarda ve ergenlerde çeşitli konularda kullanımına rastlanmış olsa da DEHB ve ÖÖG tanılı çocuklarla yapılan deneysel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Yurt dışı alan yazınında bibliyoterapinin DEHB ve ÖÖG tanılı çocuklardan ziyade bu tanı gruplarına sahip aileleri ve eğitimcileri yönlendirmeye, onlara kitap tavsiyelerinde bulunmaya dayalı ya da uygulanabilecek örnek çalışmalara rastlanmıştır (Altieri, 2008; Anderson, 2000; Kupper ve Lisa, 1994; Kurtts, Stephanie, Gavigan ve Karen, 2008; Lenkowsky ve Lenkowsky, 1978; McTague, 1998; Mokros vd., 2015; Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun, 2006).

Zambo (2006) bir çalışmasında DEHB tanılı ilköğretim düzeyi öğrencilerin kendilerini ve davranışlarını anlamalarına yönelik bir bibliyoterapi kullanım stratejisi sunmuştur. Bu çalışmada okuma öncesi, sırası ve sonrası dikkat edilecek noktalara

değinilmiş ve DEHB tanılı çocukların sorunlarına yönelik literatürde yer alan resimli kitaplar hakkında liste verilmiştir.

Yurt içi alan yazınında ise DEHB ve ÖÖG tanılı çocuklarla yapılan herhangi bir bibliyoterapi çalışmasına rastlanmamış yalnızca farklı yaşlarda ve özelliklerde çocuklarla yapılan sınırlı düzeyde çalışma olduğu görülmüştür. Öner (1987), boşanmış ailelerden gelen ya da tacize uğramış çocuklarda bibliyoterapi kullanımından bahsederken, Yeşilyaprak (2009) bibliyoterapinin okul yaşamında kullanımını önermiş, Bulut (2010) psikolojik rehber ve danışmanlar ile öğretmenlerin bibliyoterapiyi okulda nasıl kullanabilecekleri hakkında stratejiler sunmuştur.

Leana-Taşçılar (2012) ve İlter (2015) tarafından yürütölen çalışmalar ile bibliyoterapinin özel çocuklarda kullanımına yönelik model önerileri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda üstün ve zekalı ve yetenekli çocuklarda bibliyoterapi kullanımının üzerinde durulmuş, ötekini anlama becerilerinin artırılması ve mükemmelliyetçilik düzeylerinin azaltılması hedef alınmıştır.

Erdemir (2016) ise 100 temel eser listesinde yer alan 88 masalı bibliyoterapik unsurlar çerçevesinde incelemiş ve bu masallar aracılığı ile bibliyoterapi kullanımına yönelik model önerileri sunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada “Bibliyoterapi kullanımının DEHB ve ÖÖG tanısı almış 9-12 yaş aralığındaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerini anlamlı düzeyde etkiler mi?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu 2x2’lik deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen deney gruplarını (deney-kontrol), ikinci etmen ise bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) göstermektedir. Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 8 oturumluk bibliyoterapi eğitim programı uygulanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubuna ÇPÇE son test olarak verilmiştir. ÇPÇE puanları araştırmanın bağımlı değişkenini oluştururken, bibliyoterapi uygulaması bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Üsküdar ilçesinde MEB’e bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon kurumunda eğitim alan ve aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi olarak normal eğitimine devam eden 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki DEHB ve /veya ÖÖG li öğrenciler oluşturmaktadır. Çocukların tanılması Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile İstanbul ilinde bulunan çeşitli hastanelerin çocuk psikiyatri birimlerinde yapılmıştır.

Araştırma örneklemini ise yukarıda belirtilen merkeze devam etmekte olan, tüm zeka bölümü 92'nin üzerindeki 22 DEHB ve ÖÖG tanısı almış çocuk oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracına ve demografik bilgi formuna çocukların ve ebeveynlerinin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı ile,
2. İstanbul ilinde MEB'e bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören DEHB ve ÖÖG tanılı çocuklar ile,
3. İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde ikamet eden, devlet okullarında kaynaştırma eğitimi alan 4, 5 ve 6. Sınıf öğrencileri ile,
4. Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R), İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin ölçtükleri niteliklerle,
5. Araştırmacı tarafından hazırlanan bibliyoterapi temelli eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, çocukların cinsiyeti, okulu, sınıf düzeyi, ders başarısı, anne- baba öğrenim durumu ve anne- baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, okuma alışkanlığı, ekran etkileşimi, ev ortamında stresin varlığı,

günlük yaşamda yaşanan sıkıntıların varlığı, ev ödevlerinin yapılma düzeni, tanı ve ilaç kullanımına yönelik sorulardan oluşmaktadır (EK-1).

3.5.2. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

ÇPÇE, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışlarını değerlendiren Serin ve ark. (2010) tarafından geliştirilen bir envanterdir. Toplamda 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan envanter beşli likert tip bir ölçektir (EK-2).

Envanter alt boyutları sırasıyla **“Problem Çözme Becerisine Güven”**, **“Öz Denetim”** ve **“Kaçınma”** alt boyutlarıdır. Envanterin toplam Cronbach Alfa değeri 0.80, Problem Çözme Becerisine Güven alt boyutu için 0.85, Öz Denetim alt boyutu için 0.78, Kaçınma alt boyutu için 0.66'dır. Problem Çözme Becerisine Güven alt ölçeğinde (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23) on iki madde, Öz Denetim alt ölçeğinde (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) yedi madde, Kaçınma alt ölçeğinde (16, 18, 20, 22, 24) beş madde bulunmaktadır. Envanter 1-5 arası “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde puanlanmaktadır. Öz Denetim alt boyutundaki maddelerin (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) ve Kaçınma alt boyutundaki maddelerin (16, 18, 20, 22, 24) tamamı olumsuz olduğundan hesaplama sırasında ters çevrilmektedir. Envanterin tamamı için en düşük 24, en yüksek 120 puan alınabilmektedir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir (Serin vd., 2010).

3.5.3. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı

Program araştırmacı tarafından danışman hocanın süpervizörlüğünde, 8 oturum olarak hazırlanmıştır (EK-3). Programın genel amacı, kişilerarası sorun

çözme becerilerini geliştirmektir. Tüm oturumlarda önceden belirlenmiş birer kitap temel alınmıştır. Seçilen kitaplar üzerinden uygulayıcının önceden hazırladığı sorular tartışılmış ve her oturumda farklı aktiviteler uygulanarak süreç desteklenmiştir. Oturumlar genel olarak 90-100 dakika sürmüştür. Oturum konuları ve kullanılan kitaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programının Oturum İçerikleri

Kitaplar	Oyunlar	Konular	Oturumlar
-	Sembol-İsim Oyunu İsim-Hareket Oyunu Kartopu Oyunu Zip Zap Müzikli Balonlar Üç Parmak Toplara Dikkat Meyve Salatası Atom İnsan Tombalası	Tanışma	1.Oturum
Müzisyen İnek Sırma	Toplara Dikkat İnsan Tombalası	Farklılıklar	2.Oturum
Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk	Toplara Dikkat Kartopu Oyunu	Duygular	3.Oturum
Kardan Adam Masalı	Toplara Dikkat Atom	Empati	4. Oturum
Zıpır Çok Kavgacı	Toplara Dikkat Bakalım Kim	Alternatif Çözümler ve Özdenetim	5.Oturum
Annesi Suçlarsa Selin Sinirleniyor	Toplara Dikkat Macera Oyunu	Düşünme Stratejileri	6.Oturum
Mutlu Kaplumbağa	Toplara Dikkat Ayna Oyunu	Yapıcı Çözümler	7.Oturum
-	Zip-Zap Oyunu	Değerlendirme, İşbirliği	8.Oturum

Bibliyoterapi sırasında çocukların motivasyonlarını aktif tutmak için birinci oturumda grubun tanışması ve kaynaşması esas alınarak oyunlara, son oturum olan sekizinci oturumda değerlendirme ve işbirliği yapılması esas alınarak veda etkinliğine yer verilmiştir. Aynı şekilde birinci oturumda grup tarafından oluşturulan kurallar renkli kartonlara yazılarak ortama asılmıştır. Çocukların programa karşı aidiyetlerini artırmak ve sorumluluk alma becerilerini de desteklemek için program öncesinde 8 parçadan oluşan tangram hazırlanmış ve tangram parçalarının üzerine çeşitli heceler yerleştirilmiştir. Her hafta çalışmaya katılan çocuğa çalışma sonunda kendisinin hatırlatması kaydıyla bir parça verilmiş ve programın sonunda tüm parçaları birleştirerek tangramın üzerinde yazan şifreyi bulmaları (Şifre: Sorunlarımı çözebilirim) istenmiştir.

Oturumlarda okunulan kitaplar, ÇPÇE’de yer alan 3 alt boyut temel alınarak ve çocukların oturum sırasında özdeşleşme kurabilmesini kolaylaştırması göz önüne alınarak seçilmeye çalışılmıştır.

Deney grubunun DEHB ve ÖÖG tanısı almış çocuklardan oluşması ve genel olarak okumaya karşı ilgi ve becerilerinin düşük olması olasılığının yüksek olması sebebiyle kitaplar uygulayıcı tarafından etkili kitap okuma kriterlerine dikkat edilerek sesli bir şekilde okunmuştur. Yine; aynı sebeple seçilen kitaplarda çocukların yaşına uygunluktan ziyade duygusal ihtiyaçlarına, ilgilerine ve günlük hayatta karşılarına çıkabilecek olaylara uygunluk göz önünde tutulmuştur.

Cook vd., (2006) bibliyoterapi uygulama sürecinde belirli bir yer ve zaman aralığı seçilmesini önermiştir. Bu nedenle çalışma boyunca oturumların günü, saati ve yeri sabit tutulmuştur.

İkinci oturum tarihinin resmi tatile denk gelmesi ve çocukların okul töreni sebebiyle programa katılamaması sonucu 1 hafta ara verilmiştir. Program süresi boyunca çocukların hasta olduğu, kar yağışının çok arttığı zamanlarda dahi oturumları aksatmamalarından varsayımla hem çocukların hem de ebeveynlerin kendilerini ortama ve programa ait hissettikleri düşünülebilir.

Program süresi boyunca çocuklara verilen ve birleştirildiğinde “*Sorunlarımı çözebilirim*” yazısı ortaya çıkan tangramı gruptaki tüm katılımcıların bulduğu ve son

4 oturumda birbirlerine hatırlatma yaparak işbirliği kurdukları gözlenmiştir.

Birinci oturumda kaynaşma amacıyla oynanan “*Toplara dikkat*” oyununda çocukların hem çok zevk aldığı hem de çok zorlandıkları görülmüştür. Bunun üzerine, her oturum başlangıcında 5 dakika süre ile bu oyun oynanmıştır. Son oturumda çocuklar 3. denemelerinde topu hiç düşürmeden ve bütün grup arkadaşlarının isimlerini doğru söyleyerek oyunu tamamlayabilmişlerdir. Başlangıç aktivitelerine başka bir örnek olarak da kitap okunan her oturum için program süresi boyunca asistanlık yapan 4 çocuk gelişimi önlisans programı 2. Sınıf öğrencileri tarafından hazırlanan kitaptaki olay ve karakterlere yönelik bir materyal ile oturum başlatılmıştır. Uygulayıcı tarafından materyal çocuklara gösterilmiş, o oturumda okunacak kitabın konusu ile ilgili fikir üretmeleri sağlanmış ve okuma süresi boyunca materyal etkin bir şekilde kullanılmıştır.

Kitap okunulmasının ardından tartışma sorularına geçilmiş ve grubun yazı yazma konusunda isteksiz olması, motivasyonlarının düşmesi dikkate alınarak cevapların çoğunlukla sözel yolla ve kısmen resim yapma, grafik oluşturma, üç boyutlu tasarlama, drama ile canlandırma vb. alternatif yollarla alınması sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.6.1. Veri Toplanma Süreci ve Katılımcıların Seçimi

Araştırma örneklemini belirlemek amacıyla çocukların öncelikli olarak dosyaları incelenmiştir. DEHB ve ÖÖG tanısı almış ve araştırma kapsamına alınabilecek 50 çocuğa kişilerarası sorun çözme becerilerini belirlemek amacıyla İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (Serin vd, 2010) uygulanmıştır. Çocuklara ÇPÇE tanıtılmış, çalışma amacı belirtilmiş ve envanterdeki maddeler okuma özellikleri baz alınarak yazı tipi boyutu büyük, bir madde yazı tipi kalın, bir madde yazı tipi ince, bir madde vurgulu, bir madde vurgusuz olacak şekilde tasarlanmıştır. Maddelerin işaretlenmesi konusunda çocuklara anlayabilecekleri

şekilde açıklama yapılmış ve yazı tahtasına değerlendirme ifadeleri hakkında hatırlatıcılar yazılmıştır.

Envanter puanları değerlendirildikten sonra ÇPÇE'den aritmetik ortalamasının altında puan alan 11 çocuk deney grubuna seçilmiştir. Çalışma grubuna alınan 11 deney grubu çocuğun, 4'ü kız 7'si erkektir. ÇPÇE envanterinden ortalamasının altında puan alan ve farklı bir semtte oturdukları için programa düzenli katılamayacaklarını bildiren 11 çocuk da kontrol grubuna alınmıştır.

Araştırma kapsamında çalışma grubuna alınan 22 çocuğun zeka puanları da kontrol edilmiştir. Bu amaçla son 1 yıl içerisinde MEB'e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde görevli uzman psikologlar tarafından uygulanmış WISC-R çocuklar için zeka ölçeği rapor sonuçları incelenmiştir. Araştırmaya alınan çocukların genel zekasının 98-124 aralığında olduğu saptanmıştır. Daha sonra ailelerinin tümüne (n=22), araştırmacı tarafından bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu verilmiştir.

Katılımcıların Özellikleri

ÇPÇE Puanları: ÇPÇE 'nin uygulanmasından sonra envanter puanları değerlendirilmiş ve ölçekteki aritmetik ortalamasının altında puan alan çocuklardan 11 tanesi deney grubuna seçilmiştir. Çalışma grubuna alınan 11 deney grubu çocuğun, 4'ü kız 7'si erkektir. ÇPÇE envanterinden ortalamasının altında puan alan ve farklı bir semtte oturdukları için programa düzenli katılamayacaklarını bildiren 11 çocuk da kontrol grubuna alınmıştır.

Zeka Düzeyleri: Deney grubunun tüm zeka bölümü ortalaması 99.36 iken kontrol grubunun tüm zeka bölümü ortalaması 100.14'tür.

Tablo 5. WISC-R Testi Sonuçları

Test Sonuçları		Kontrol Grubu	Deney Grubu	Toplam
		(n)		
		11	11	22
WISC-R Sözel Zeka Bölümü Puanı	Min. Değeri	85.00	87.00	85.00
	Max. Değeri	105.00	115.00	115.00
	Ortalama	97.00	97.10	97.05
WISC-R Performans Zeka Bölümü Puanı	Min. Değeri	88.00	72.00	72.00
	Max. Değeri	110.00	124.00	124.00
	Ortalama	96.45	96.00	96.23
WISC-R Tüm Zeka Bölümü Puanı	Min. Değeri	92.00	90.00	90.00
	Max. Değeri	114.00	121.00	121.00
	Ortalama	101.00	99.36	100.14

3.6.2. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.00 (Statistic Packets For Social Sciences) programı kullanılmıştır. Ölçek puanları Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

8 haftalık oturumun ardından ÇPÇE yeniden uygulanmış ve veriler istatistiki işleme tutulmuştur.

3.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın etik boyutu aşağıda verilen adımlar doğrultusunda srdrlmştır.

İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem özme Envanteri kullanım izni, ölçeğin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenirliliğini yapan Oğuz Serin, Nergz Bulut Serin, Gizem Saygılı (2010) tarafından e-posta yolu alınmıştır.

Araştırmanın yrtldğı İstanbul ili Üsküdar ilçesine bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin grup odasının kullanımı için merkez kurucusundan sözel onam alınmıştır.

Çocukların araştırmaya katılabilmeleri için ebeveynlerinden yazılı onam formu ve çocuklardan sözel onamları alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan DEHB ve ÖÖG tanılı 9-12 yaş aralığındaki 22 çocuktan bibliyoterapi alan ve almayan deney ve kontrol gruplarına ait sosyodemografik özelliklerinin dağılımına ve gruplar arasındaki ÇPÇE puanlarının karşılaştırılmasına ait bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.

Değişkenler	Gruplar	Deney		Kontrol		Ort. (p)
		Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	4	36.4	5	45.5	,672*
	Erkek	7	63.6	6	54.5	
Yaş	9	7	63.6	4	36.4	,173*
	10	3	27.3	4	36.4	
	11	1	9.1	3	27.3	
Sınıf	3	1	9.1	3	27.3	,747*
	4	4	36.4	4	36.4	
	5	2	18.2	3	27.3	
	6	4	36.4	1	9.1	

Değişkenler	Gruplar		Deney		Kontrol		Ort. (p)
			Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Tanı	DEHB		9	81.8	7	63.6	,350*
	ÖÖG		2	18.2	4	36.4	
Eşlik eden 2.tanı	ÖÖG		5	45.5	6	54.5	,917*
	Üstün Zeka ve Yeteneklilik		1	9.1	0	0.0	
	Davranım Bozukluğu		1	9.1	1	9.1	
	Anksiyete Bozukluğu		0	0.0	1	9.1	
	Karşıt Gelme Bozukluğu		1	9.1	0	0.0	
	Yok		3	27.3	3	27.3	
	Anne eğitim	İlköğretim-Ortaokul		7	63.6	5	
Lise			3	27.3	4	36.4	
Üniversite			1	9.1	2	18.2	
Anne meslek	Ev Hanımı		8	72.7	6	54.5	,508*
	Çalışan		2	18.2	5	45.5	
	Emekli		1	9.1	0	0.0	
Baba eğitim	İlköğretim-Ortaokul		5	45.5	2	18.2	,259*
	Lise		5	45.5	8	72.7	
	Üniversite		1	9.1	1	9.1	
Baba meslek	Serbest Meslek		7	63.6	5	45.5	,331*
	Devlet Memuru		1	9.1	4	36.4	
	Özel Sektör		1	9.1	2	18.2	
	Emekli		2	18.2	0	0.0	
Kardeş Sayısı	1		8	72.7	7	63.6	,719*
	2		2	18.2	2	18.2	
	Yok		1	9.1	2	18.2	
Doğum Sırası	1		4	36.4	3	27.3	,747*
	2		5	45.5	6	54.5	
	3		2	18.2	2	18.2	
Maddi Gelir	Düşük		3	27.3	3	27.3	,747*
	Orta		8	72.7	7	63.6	
	Yüksek		0	0.0	1	9.1	
	Toplam		11	100.0	11	100.0	

*p>.05

Deney grubundaki çocukların 4'ünün kız (%36.4), 7'sinin erkek (%63.6), 7'sinin 9 (%63.6), 3'ünün 10 (%27.3), 1'inin ise 11 yaşında (%9.1), 1'inin 3.sınıf (%9.1), 4'ünün 4.sınıf (%36.4), 2'sinin 5.sınıf (%18.2), 4'ünün ise 6.sınıf (%36.4) düzeyindedir. 9'unun DEHB tanısı (%81.8), 2'sinin ise ÖÖG tanısı (%18.2) bulunurken 5'inin ÖÖG (%45.5), 1'inin üstün zeka ve yeteneklilik (%9.1), 1'inin davranım bozukluğu (%9.1), 1'inin karşıt gelme bozukluğu bulunduğu (%9.1), 3'ünün (%27.3) ise tanılarına eşlik eden herhangi bir ikinci tanılarının olmadığı, 7'sinin anne eğitim durumu ilkokul-ortaokul düzeyindeyken (%63.6), 3'ünün lise (%27.3), 1'inin ise üniversite (%9.1) olduğu, 8'inin annesi ev hanımıyken (%72.7), 2'sinin annesinin çalıştığı (%18.2), 1'inin annesinin de emekli olduğu (%9.1), babaların 5'inin eğitim düzeyi ilkokul-ortaokulken (%45.5), diğer 5'inin lise (%45.5), 1'inin ise üniversite (%9.1), 7'sinin serbest meslek sahibi (%63.6), 1'inin devlet memuru (%9.1), diğer 1'inin özel sektör çalışanı (%9.1), 2'sinin ise emekli (%18.2), 8'inin kardeş sayısı 1 iken (%72.7), 2'sinin kardeş sayısı 2 (%18.2), 1'inin ise kardeşinin olmadığı (%9.1) ve 4'ü ilk çocuk (%36.4), 5'i 2. çocuk (%45.5), diğer 2'si 3. çocuktur (%18.2). 8'i maddi durumunu orta (%72.7) olarak belirtirken 3'ü düşük (%27.3) olarak belirtmiştir. Kontrol grubundakilerin ise 5'inin kız (%45.5), 6'sının erkek (%54.5), 4'ünün 9 (%36.4), diğer 4'ünün 10 (%36.4), 3'ünün ise 11 yaşında (%27.3), 3'ünün 3.sınıf (%27.3), 4'ünün 4.sınıf (36.4%), 3'ünün 5.sınıf (27.3%), 1'inin ise 6.sınıf (%9.1) düzeyinde olduğu görülmektedir. 7'sinin DEHB (%63.6), 4'ünün ÖGG (%36.4) tanısı bulunurken, 6'sının ÖÖG (%54.5), 1'inin davranım bozukluğu (%9.1), 1'inin anksiyete bozukluğu (%9.1), 3'ünün (%27.3) ise tanılarına eşlik eden herhangi bir ikinci tanılarının olmadığı, 5'inin anne eğitim durumu ilkokul-ortaokul düzeyindeyken (%45.5), 4'ünün lise (%36.4) , 2'sinin ise üniversite (%18.2) olduğu, 6'sının annesi ev hanımıyken (%54.5), 5'inin annesinin çalıştığı (%45.5), babaların ise 2'sinin eğitim düzeyi ilkokul-ortaokul (%18.2), 8'inin lise (%72.7), 1'inin ise üniversite (%9,1) iken, 5'inin serbest meslek sahibi (%45.5),4'ünün devlet memuru (%36.4), 2'sinin ise özel sektör çalışanıdır (%18.2). 7'sinin kardeş sayısı 1 (%63.6), 2'sinin 2(%18.2), diğer 2'sinin ise kardeşinin

olmadığı (%18.2) ve 3'ünün ilk çocuk (%27.3), 6'sının ikinci çocuk (%54.5), 2'sinin de üçüncü çocuk (%18.2) olduğu görülmektedir. 3'ü maddi durumunu düşük (%27.3), 7'si orta(%63.6), 1'i ise yüksek (%9,1) olarak belirtmiştir.

Tablo 6. da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun birbirine benzer sosyo demografik özelliklerde olup olmadığını belirlemek amacıyla Non-Parametrik Whitney U Testi ile yapılan analiz sonucunda belirtilen sosyodemografik özellikler kapsamında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu ÇPÇE Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinden (ÇPÇE) Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

Grup	Değerlendirme Türü	Ort.	SS	N
Deney	Ön test	55.546	7.686	11
	Son test	91.909	14.003	11
Kontrol	Ön test	55.546	8.335	11
	Son test	56.727	10.355	11

Tablo 7. de deney grubunun ÇPÇE ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 55.546 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasının 91.909 olduğu; kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 55.546 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasının 56.727 olduğu görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Arasında ÇPÇE Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Ön Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Deney	11	11.45	126.00	60.000	.974*
Kontrol	11	11.55	125.00		

*p>.05

Deney ve kontrol gruplarının bibliyoterapi öncesinde ÇPÇE'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir. Bibliyoterapi uygulaması öncesi, deney ve kontrol grubunun kişilerarası sorun çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=60.000, p>.05).

4.4. Deney ve Kontrol Grubu ÇPÇE Alt Boyutlarına Göre Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

ÇPÇE ölçeğinin alt boyutlarında her iki grubun almış olduğu puanlar Tablo 9. da verilmiştir. Deney grubunun ÇPÇE alt boyutlarından **problem çözme becerisine güven alt boyutu** ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 26.27 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 44.55, **özdenetim** alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 16.82 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 26.91, **kaçınma** alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 12.45 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 20.45 olduğu bulunmuştur. Buna karşılık kontrol grubundakilerin ÇPÇE alt boyutlarından **problem çözme becerisine güven** puanlarının aritmetik ortalamasının 26.82 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 26.09, **özdenetim** alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 15.91 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 17.55, **kaçınma**

alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 12.82 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 13.09 olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

ÇPÇE Alt Boyutlar	Deney				Kontrol			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Problem								
Becerisine	26.27	6.498	44.55	8.960	26.82	6.161	26.09	7.134
Güven								
Özdenetim	16.82	3.125	26.91	4.460	15.91	3.113	17.55	4.655
Kaçınma	12.45	2.505	20.45	2.659	12.82	1.940	13.09	2.773

*p<.01

Deney ve kontrol grubu son test puanlarının sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=4.000, p<.01).

4.5. Deney ve Kontrol Grubu Arasında ÇPÇE Alt Boyutlarına Göre Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde ÇPÇE alt boyutlarından aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 10.'da verilmiştir. Bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayanların ÇPÇE bütün alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇPÇE Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Problem Becerisine Güven	Deney	11	11.38	124.50	58.500	.895*
	Kontrol	11	11.68	128.50		
Özdenetim	Deney	11	12.50	137.50	49.500	.468*
	Kontrol	11	10.50	115.50		
Kaçınma	Deney	11	11.14	122.50	56.500	.790*
	Kontrol	11	11.86	130.50		

*p>.05

4.6. Deney ve Kontrol Grubu Arasında ÇPÇE Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Buna ilişkin bulgular Tablo 11.'de verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu bulunmuştur (U=4.000, p<.001).

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Deney	11	16.64	183.00	4.000	.000*
Kontrol	11	6.34	70.00		

*p<.001

4.7. Deney ve Kontrol Grubu Arasında ÇPÇE Alt Boyutlarına Göre Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇPÇE Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Problem Becerisine Güven	Deney	11	16.41	180.50	6.500	.000**
	Kontrol	11	6.59	72.50		
Özdenetim	Deney	11	16.18	178.00	9.000	.001*
	Kontrol	11	6.82	75.00		
Kaçınma	Deney	11	16.50	181.50	5.500	.000**
	Kontrol	11	6.50	71.50		

*p<.01, **p<.001

Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, çocukların ÇPÇE alt boyutlarından aldıkları son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiştir.

ÇPÇE problem çözme becerilerine güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarından deney grubunun aldığı son test puanları kontrol grubunun aldığı son test puanlarından daha yüksektir ve iki grup arasında deney grubu lehine istatistiki açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan çocukların, katılmayanlara göre ÇPÇE'nin alt boyutlarının tümünden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.8. Deney Grubunun ÇPÇE Alt Boyutlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 13. Deney Grubunun İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon T Testi Sonuçları.

ÇPÇE Alt Boyutlar	Sıralar	n	Ortalamalar Sırası	Sıralar Toplamı	Z	P
Problem Becerisine Güven	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.936	.003*
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
özdenetim	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.812	.005*
	Pozitif Sıralar	10	5.50	55.00		
	Eşit	1				
	Toplam	11				
Kaçınma	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.938	.003*
	Pozitif Sıralar	11	6.00	66.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

*p<.01

Deney grubunun ÇPÇE alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon T Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak problem çözme becerisine güven ($z=-2.936$ $p<.01$), özdenetim ($z=-2.812$ $p<.01$) ve kaçınma ($z=-2.938$ $p<.01$) alt boyutlarında son test lehine .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.9. Kontrol Grubunun ÇPÇE Alt Boyutlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14. Kontrol Grubunun İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon T Testi Sonuçları.

ÇPÇE Alt Boyutlar	Sıralar	n	Ortalama r Sırası	Sıralar Toplamı	Z	P
Problem Becerisine Güven	Negatif Sıralar	4	5.38	21.50	-.497	.619
	Pozitif Sıralar	4	3.63	14.50		
	Eşit	3				
	Toplam	11				
Özdenetim	Negatif Sıralar	1	5.00	5.00	-1.832	.067
	Pozitif Sıralar	7	4.43	31.00		
	Eşit	3				
	Toplam	11				
Kaçınma	Negatif Sıralar	4	2.50	10.00	-.105	.916
	Pozitif Sıralar	2	5.50	11.00		
	Eşit	5				
	Toplam	11				

Tablo 14.'e görüldüğü gibi kontrol grubunun ÇPÇE alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon T Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundakilerin ÇPÇE tüm alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Alan yazına bakıldığında kişilerarası sorun çözme becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuk ve bireylerde sıklıkla incelendiği (Aberson, Shure ve Goldstein, 2007; Bierman ve Motamedi, 2015; Çam; 2016; Kabasakal, Sağkal ve Türnüklü, 2016; Kesicioğlu, 2015; Marx ve Schulse, 1991; Öğülmüş ve Kargı, 2015) görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında (Kesicioğlu, 2015; Marx ve Schulse, 1991) yalnızca durum saptaması yapıldığı bazılarının da (Bierman ve Motamedi, 2015; Çam; 2016; Kabasakal, Sağkal ve Türnüklü, 2016; Öğülmüş ve Kargı, 2015; Shure, 2001) ise bilişsel müdahale programlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Çalışmaların çoğu bilişsel müdahale programlarının sorun çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Yapılan alan yazın taramalarında hem yurt dışında hem de ülkemizde DEHB veya ÖÖG tanısı almış çocuk ve bireylerin sorun çözme becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla güçlük yaşadığını ifade eden çalışmalar oldukça fazladır (Barkley, 2006; Bryan, Burstein ve Ergul, 2004; Ercan ve Aydın, 2014; Fettahoğlu ve Özatalay, 2006; Gentschel ve McLaughlin, 2000; Hoza vd., 2005; Kavale ve Mostert, 2004; Korkmazlar, 1992; Özmen, 2008; Turgay, 2001). Aynı çalışmalarda belirtilen sorun çözme becerilerinde yaşanan güçlüklerle yönelik bilişsel müdahale programları önerilmektedir.

Ancak bilişsel müdahale teknikleri alt başlığında yer alan bibliyoterapi

yönteminin kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede kullanıldığı çalışmalar görece daha azdır (Cook vd., 2006; Elbaum ve Vaughn, 2001; Forgan, 2002; Kaiser, McBurnett ve Pfiffner, 2011; McCulliss ve Chamberlain, 2013; Zambo, 2006;).

Ülkemizde ise sorun çözme güçlükleri olan çocuklara yönelik olarak bilişsel müdahale programları kullanılmakla birlikte, bu güçlüklerle baş etmeye yönelik bibliyoterapi kullanımının ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca hem yurt dışında hem de ülkemizde DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların sorun çözme becerilerini geliştirmek için bibliyoterapinin kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu nedenle çocuklar için doğru uygulandığında hem geliştirici hem de eğlenceli olabileceği düşünülen bibliyoterapi yardımcı tekniğinin DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerine olumlu bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, İstanbul ili Anadolu yakasında ikamet eden 9-12 yaş aralığındaki 22 çocuğa kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla 8 hafta süren araştırmacı tarafından hazırlanmış bibliyoterapi temelli bir destekleyici eğitim programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) uygulanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda yer alan 11 çocuğun annelerinin (%63.6), babalarının ise (%45.5) ilköğretim-ortaokul mezunu olduğu, çocukların yarısının (%45.5) ikinci çocuk olduğu ve ailenin maddi gelirin çoğunlukla (%72.7) orta olarak bildirildiği saptanmıştır. Kontrol grubunda yer alan 11 çocuğun ise; annelerinin (%45.5) ilköğretim-ortaokul mezunu, babalarının ise (%72.7) lise mezunu olduğu, çocukların yarısının (%54.5) ikinci çocuk olduğu ve ailenin maddi gelirin çoğunlukla (%63.6) orta olarak bildirildiği saptanmıştır. Her iki grubun sosyodemografik özellikleri birbirine yakın bulunmuştur. Bu da çalışma sonucundaki bulgular ile bibliyoterapinin etkililiğinin daha iyi ortaya koyacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın temel amacı bibliyoterapi uygulamalarının çocuğun problem çözme becerisini geliştirmesine yardımcı olup olmayacağı sorusuna yanıt bulmaktır. Bu nedenle araştırmanın başında çalışmaya katılan bütün çocuklara kişiler arası sorun çözme envanteri (ÇPÇE) uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ÇPÇE' den aldıkları puanlarda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka deyişle çalışma öncesinde her iki gruptaki çocukların problem çözme becerilerine ilişkin özellikleri birbirine benzerdir.

Ancak 8 haftalık uygulamanın ardından her iki gruba ölçek yeniden uygulandığında deney grubunun ÇPÇE'den aldıkları puanların hem kendi ön test puanlarına hem de kontrol grubundaki çocukların son test puanlarına oranla istatistiki açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuç çalışmada kullanılmış olan bibliyoterapi programın DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların kişiler arası sorun çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak bir teknik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın bulguları, Öner'in (2007) de yaptığı çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Öner'in çalışmasında her ne kadar DEHB ya da ÖÖG tanılı bireylerle yapılmamış olsa da, çocuğun kitaptaki karakter ile özdeşim kurarak, yaşadığı sorunlara benzer sorunlar üzerinden içgörü oluşturduğu ve sorunları tartışarak alternatif çözümler getirebildiği, dolayısıyla da çocukların bibliyoterapiden yararlandığı vurgulanmıştır.

Araştırmada önemli sonuçlardan bir diğeri de ölçeğin üç alt boyutu olan problem çözme becerisine güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında da benzer şekilde deney grubu lehine istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunmasıdır.

Problem Çözme Becerisine Güven: DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların sosyal ilişkileri düzenlemede zorluk çektikleri ve bu zorluğun özgüven düzeyini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Korkmazlar, 1992; Bryan, Burstein ve Ergul, 2004; Özmen, 2008). Deney grubunun problem çözme becerisine güven alt boyutundaki son test puanları hem kendi ön test ortalamaları hem de kontrol grubunun son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların program sırasında bir sorun karşısında nasıl davranacaklarını, duygu ve düşüncelerini alternatif yollarla nasıl ifade edebileceklerini öğrenmelerinin, program tamamlandığında problem çözme konusunda kendilerine güvenmeye

başlamalarına ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bingham (2004) problem çözme ile sebat göstermeyi, girişimciliği, yaratıcılığı, kendine güvenmeyi ve kendini kabul etmeyi, nesnel olmayı, sorumluluklarının bilincinde olmayı ve korkularını yenmeyi ilişkilendirmektedir. Ayrıca; bireyin problem çözmeye kendine güvenmesi ve başarılı olabilmesi için problem ile ilgili sorumluluğunu ve fark etmesi ve bunu üstlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2006). DEHB tanılı çocuklarda ise problem çözme becerisinin geliştirilmesinde oyun yolu kullanılmakta, drama ve imgeleme tekniklerine yer verilmektedir (Özcan, Oflaz ve Durukan, 2010). Bu sebeple, yapılan çalışmada hem problem çözebilen kitap kahramanlarının kullanılmasının hem de bu becerinin destekleyici etkinlikler ile (her oturumda ilgili kitabın araştırmacı tarafından okunması, her oturuma “toplara dikkat” oyunu ile başlanması, oturum sürecinde grafik oluşturma, sanat, drama, oyun ve film izleme vb. tekniklerin kullanılarak duyguların ifade edilmesi, her oturumda yeni bir tangram parçası verilerek alınan sorumlulukla baş etme becerilerinin geliştirilmesi) pekiştirilmesinin bu boyuttaki yükselmeye katkı sağladığı ve bu katkının alan yazını ile örtüştüğü söylenebilir.

Özdenetim: Bu alt boyutta deney grubunun son test puanları hem kendi ön test puanlarından hem de kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların bibliyoterapi programından yararlandığını ve oturumlardaki çalışmaların sonucunda özdenetimlerinin daha arttığını göstermektedir. Karşılaştırılmalı benzer çalışmaların yapılmasının bu sonuçların daha çok geliştirilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaçınma: Bu alt boyutta da diğer iki alt boyuttakine benzer bir değişim görülmektedir. Bibliyoterapi programı DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların problemden kaçınma özelliklerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilen bir takım eksiklikler de göz önüne alındığında ileride yapılacak benzer çalışmalar için son olarak birtakım önerilerde bulunmanın yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

- o Araştırma yakın zaman aralığında gerçekleştirildiği için henüz izleme çalışması yapılmamıştır. Dolayısıyla çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinde kalıcı bir atışın olup olmadığına ya da çocukların bu beceriyi gündelik yaşamlarına genelleyip genellemediklerine ilişkin bilgiler sınırlı kalmıştır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, sonuçların kalıcılığının kontrol edilmesi açısından izleme çalışmasının da yapılacağı bir zaman aralığının belirlenmesi ve çalışma takviminin ilgili aralığı kapsayıcı şekilde oluşturulması önerilmektedir.
- o Bu araştırma bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu konuda daha fazla benzer araştırmaların yapılarak elde edilen araştırma bulgularının karşılaştırılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.
- o DEHB ve ÖÖG tanılı çocukların sorun çözme becerilerini desteklemeye yönelik daha fazla sayıda ve farklı müdahale çalışmalarının yapılması ve çalışmaların fayda sağlama düzeylerinin birbirleriyle kıyaslanmasına yönelik araştırmaların yapılması alan literatürünü zenginleştirmesi açısından önerilmektedir.
- o Araştırma örnekleminin sosyodemografik özellikleri dikkate alındığında belirli bir bölge üzerinden sonuçlara ulaşılması sebebiyle örneklem grubunun genişletilerek sosyodemografik özellikler ile çocukların kişilerarası sorun çözme becerilerinin bibliyoterapi kullanımına yönelik etkisinin değerlendirilmesi önerilmektedir.
- o Çocuk gelişimi, özel eğitim, psikoloji, PDR, sınıf ve branş öğretmenliği, sosyal hizmet vb. çocuk ve aile ile çalışan meslek elemanı yetiştiren bölümlerde ilgili mesleklerin çalışma alanına yönelik klinik ya da gelişimsel bibliyoterapi derslerinin verilmesi ve lisans öğrencilerinin de bu konuda farkındalığının artırılması tavsiye edilmektedir.

- o Yapılan mevcut çalışmalar sonucunda Türkiye’de bibliyoterapi uygulaması için kitap bulmanın güç olduğu fark edilmektedir. Bu nedenle farklı sorunlara, yaş gruplarına, gelişimsel süreçlere uygun kitap önerilerinin verildiği çalışmaların gerekli olduğu düşünülmektedir.
- o Film izleme ve tartışmasının yapılması da bibliyoterapide kullanılabilen tekniklerdendir. “Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk” kitabının tartışıldığı oturumun sonrasında, duyguları tanıma ve ayırt etmeye yönelik, “İnside Out (Ters Yüz, Yıl: 2015)” isimli animasyon filminin ebeveynlere çocuklarına izletmeleri ve filmi çocuklarıyla tartışmaları önerilmiştir. Bu öneriyi uygulayan ebeveynler aktiviteden çok zevk aldıklarını ve zaman zaman ailecek birlikte film izleyeceklerini ifade etmişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda ilgili filmin duygular vb. konulara yönelik çalışmalarda kaynak olarak kullanılmaya değer olduğu düşünülmektedir.
- o Çocuğun kişilerarası sorun çözme becerilerini en çok etkileyen noktalardan biri ev ortamı ve ebeveynin sorunlar karşısında sergilediği tutumdur. Bu kapsamda mevcut çalışmaya ek olarak eş zamanlı aile üyeleri ile de yürütülecek bir çalışma, sonuçların anlamlılığını artırmak adına ileride yapılacak çalışmalar için önem teşkil etmektedir.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Formu Dolduran Kişinin Adı Soyadı:

Çocuğa Yönelik Bilgiler:

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti: Kız Erkek

Okul ve Sınıfı:

Akademik başarı düzeyi: Düşük Orta İyi Yüksek

Kitap okumaya karşı ilgisi: Çok ilgili İlgili İlgili değil

Kitap okuma sıklığı: Her gün Birkaç günde bir Haftada bir Ayda bir Hiç

Aileye Yönelik Bilgiler

Anneye Dair Bilgiler:

Mesleği	Çocuğa Yakınlığı	Sağlık Durumu	Medeni Durumu	Eğitim Düzeyi	Yaşı
	<input type="checkbox"/> Öz <input type="checkbox"/> Üvey	<input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Ölü	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/> Ayrı	<input type="checkbox"/> Okur yazar değil <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans ve sonrası	

Babaya Dair Bilgiler:

Mesleği	Çocuğa Yakınlığı	Sağlık Durumu	Medeni Durumu	Eğitim Düzeyi	Yaşı
	<input type="checkbox"/> Öz <input type="checkbox"/> Üvey	<input type="checkbox"/> Sağ <input type="checkbox"/> Ölü	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/> Ayrı	<input type="checkbox"/> Okur yazar değil <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans ve sonrası	

(Varsa) Kardeşe Dair Bilgiler:

(Varsa) Tanısı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu	Yaşı
	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> Okul öncesi eğitimi <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans	
	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> Okul öncesi eğitimi <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans	
	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> Okul öncesi eğitimi <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans	

- Aile yapısı: Çekirdek aile Geniş aile
- Çocuğunuzun Doğum Sırası: 1 2 3 Diğer
- Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi: Düşük Orta Yüksek

Ev ve Okul Yaşantısına Yönelik Bilgiler

- Evde çocuğa ait bir odanın varlığı: Var Yok
 - Evde aile ile birlikte yaşayan bir kişinin varlığı: Var Yok
- (Varsa) Yakınlık derecesini lütfen belirtiniz.

-
- Evde çocuğunuza ait çalışma masasının varlığı: Var Yok
 - Evde çocuğunuza ait bir kitaplığın varlığı: Var Yok
 - Çocuğunuz kitap okumayı sever mi: Evet Hayır

Eğer bu soruya yanıtınız Evet ise;

- Çocuğunuzun kitap okuma süresi: Günde 0- yarım saat Günde yarım saatten fazla
- Çocuğunuzun evde televizyon izleme süresi: Günde 0-2 saat Günde 3 saatten fazla Hiç
- Çocuğunuzun evde bilgisayar kullanma süresi: Günde 0-2 saat Günde 3 saatten fazla Hiç

(Varsa) Çocuğunuzun kardeşiyle ilişki düzeyi: Çok iyi İyi Orta Kötü Çok kötü

- Ev ortamında stresin varlığı: Hiç Nadiren Sıklıkla Hep

(Varsa) Stresin olası nedenlerini lütfen belirtiniz:

- Yukarıda belirttiğiniz stresin evde yol açtığı durumlar:

- Eşler arası sözel tartışma
- Ebeveyn çocuk arası sözel tartışma
- Kardeşler arası sözel tartışma
- Eşler arası fiziksel şiddet
- Ebeveyn çocuk arası fiziksel şiddet

- Kardeşler arası fiziksel şiddet
- Eşler arası duygusal yoksunluk
- Ebeveyn çocuk arası duygusal yoksunluk
- Kardeşler arası duygusal yoksunluk
- Yok
- Çocuğunuzla günlük yaşamda yaşadığınız sıkıntıların varlığı:
 - Yok
 - Eşyalarını kaybetme
 - Ödev yapmada ve tamamlamada güçlük
 - Birlikte alışveriş yapmada güçlük
 - Sinema, tiyatro vb. sosyal ortamlara ait kurallara uymada güçlük
 - Uyku, diş fırçalama, el yıkama vb. rutin görevleri yapmada güçlük
 - Arkadaş ilişkilerini düzenlemede güçlük
 - Akrafa, arkadaş ziyaretlerinde çabuk sıkılma
 - Sohbet etme ve sohbeti sürdürmede güçlük
 - Diğer (lütfen belirtiniz)
- Çocuğunuzun yakın arkadaş sayısı: Hiç 1-2 kişi 3 ve daha fazla
- Çocuğunuzun yakın arkadaş / arkadaşlarıyla okul dışı zamanlarda görüşme sıklığı:
 - Her gün 2-3 günde 1 defa Haftada 1 defa Ayda 1 defa Hiçbir zaman
- Sınıf öğretmenin çocuğunuzdan memnun olma düzeyi:
 - Çok memnun Memnun Memnun değil

(Varsa) Memnun olmama nedenini lütfen belirtiniz:

- Ev ödevlerinin yapılma düzeni:
 - Çocuğum ev ödevlerini kendi yapar.
 - Çocuğum ev ödevlerinde yardım istediği zaman yardım ederiz.
 - Çocuğumun ev ödevlerini birlikte yaparız.

- Çocuğumun ev ödevlerini biz (anne, baba ya da kardeş) yaparız.
- Diğer (lütfen belirtiniz)

Tanı ve İlaç Kullanımına Yönelik Bilgiler

- Çocuğunuzun Aldığı Tanı: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Özel Öğrenme Güçlüğü
- Çocuğunuzun Tanı Aldığı Zamanki Yaşı:
- Tanının Konduğu Zaman:
- Tanıya Eşlik Eden İkinci Bir Tanının Varlığı:
 - Özel Öğrenme Güçlüğü Otizm Asperger Sendromu Davranım Bozukluğu
 - Anksiyete Bozukluğu Duygudurum Bozukluğu Üstün Zeka ve Yeteneklilik
 - Karşıt Gelme ve Karşı Gelme Bozukluğu Tik Bozukluğu Enürezis ve Enkoprezis
- Diğer (lütfen belirtiniz)
- Şu Anda Kullanmakta Olduğu İlaç ve Dozu:
- Şu Anda Kullanmakta Olduğu İlacın Başlangıç Zamanı:
- Şu Anda Kullanmakta Olduğu İlacı Verilen Ara:
 - Ara verilmedi 1 aydan kısa bir süre 1 ay 1-3 ay arası
 - 3-6 ay arası 6-12 ay arası 1-3 yıl arası 3 yıldan fazla

Bilmemizi istediğiniz başka bir bilgi varsa belirtebilirsiniz.

EK-2: İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeler

Yönerge: Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı işaretleyiniz.		Hiçbir zaman böyle davranmam	Ender olarak böyle davranırım	Arada sırada böyle davranırım	Sık sık böyle davranırım	Her zaman böyle davranırım
		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					

EK-3: Oturumlar

1. Oturum – Tanışma

Amaç: Tanışma, programdan beklentileri belirleme.

Kazanımlar:

- Grup arkadaşları ile tanışır.
- Program ile ilgili beklentilerini ifade eder.
- Program hakkında bilgi sahibi olur.

Uygulama: Oturum başlangıcında çocukların kişilerarası sorun çözme becerileri değerlendirilmiştir. Ardından oturum süresi boyunca grup dinamiğini artırmaya yönelik oyunlar oynanmıştır. Oyunlardan sonra çocuklara program hakkında bilgi verilmiştir. Herkesin program hakkında beklentilerini ifade etmesi sağlanmış ve grup kuralları oluşturulmuştur. Çocukların her hafta kitap çalışmasından sonra grup oyunu oynamak, yere çöp atmamak, birbirinin sözünü kesmemek, ihtiyaçları olduğunda tuvalete gitmek, birbirini üzecek kelimeler kullanmamak (aptal, geri zekalı gibi) şeklinde kurallar belirledikleri görülmüştür. Kitap çalışmasına katılmak da kurallar arasına eklenerek tüm kurallar renkli kartonlara çocukların okuyabileceği büyüklükte yazılarak alan içerisine asılmıştır. Oturum grup oyunlarının tamamlanmasıyla sonlandırılmıştır. Grup dinamiğini artırmaya yönelik oynanan oyunlar ve içerikleri aşağıdaki şekildedir:

Tanışma Oyunları

Oyunun Adı: Sembol-İsim

Malzeme: Tahta ve tahta kalemi

Uygulama: Tüm çocuklar çember şeklinde ayakta dururlar. Sırayla herkes adını söyler ve ardından bir sembol çizer. Çocukların hepsi isimlerini ve sembollerini bitirdikten sonra bir kişi seçilir ve sembollere bakarak herkesin adını söyler.

Oyunun Adı: İsim Hareket

Uygulama: Tüm çocuklar çember şeklinde ayakta dururlar. Bir başlangıç noktası belirlenir. Başlangıç noktasındaki kişi ismini söyler ve ardından o an içinde buldukları ruh halini belirten (örneğin: el çırpma, basla selamlamak, zıplamak vb.) bir hareket yaparlar. Ardından tüm çocuklarla, ismini söyleyen ve hareket yapan kişinin ismi söylenir ve hareketi tekrar edilir. Sırayla tüm çocuklar ismini söyler ve hareketini yapar. Çember tamamlandığında, herkesin ismini hatırlayan kişilerin olup olmadığı sorulur ve sayması istenir.

Oyunun Adı: Kartopu

Malzeme: Çocuk sayısı kadar A4 kâğıdı ve kalem

Uygulama: Tüm çocuklara A4 kâğıdı ve kalem dağıtılır. Her çocuğun kendi kâğıdına adını istediği gibi yazması istenir. Herkes yazdıktan sonra kâğıtlar buruşturulur ve müzik açılır. Çocuklara müzik boyunca ellerindeki kâğıdı havaya doğru/birbirlerine doğru atıp, "kartopu" oynuyormuş gibi yapmaları istenir. Müzik durduğunda kendilerine en yakın kâğıdı almaları istenir. Kâğıtlar açılır ve kâğıtta ismi yazılı olan kişiyi bulup, oyunu yöneten kişinin verdiği yönerge yerine getirilir. Örneğin; Kâğıtta ismi yazan kişinin en sevdiği yemeği sorun. Cevaplar alınıp kâğıda not edildikten sonra kâğıtlar tekrar buruşturulur ve müzik eşliğinde kartopu oyunu tekrar edilir. Bu şekilde çocukların isteği ve ilgisi doğrultusunda oyun sürdürülür. Oyun bitiminde kâğıtlar duvara asılabilir.

Oyunun Adı: Zip Zap

Uygulama: Tüm çocuklar çember şeklinde ayakta dururlar. Bir kişi seçilir ve çemberin ortasına geçer. Ortadaki kişi çember içindeki bir kişiyi gösterip “zip” dediğinde, gösterilen kişi solundaki kişinin; “zap” dediğinde sağındaki kişinin ismini söylemesi gerekmektedir. Eğer ortadaki kişi “zumba” derse, çemberdeki herkes yer değiştirir. Yeni oluşan çemberle oyuna devam edilir. Yanılan kişi ortaya geçer.

Oyunun Adı: Müzikli Balonlar

Malzeme: Çocuk sayısı kadar balon ve kalem

Uygulama: Tüm çocuklara birer tane balon dağıtılır. Çocuklardan balonları şişirmeleri ve üzerine isimlerini yazmaları istenir. Daha sonra müzik çalmaya başlar ve katılımcıların balonları havaya atarak dans etmesi istenir. Müzik durana kadar balonların tamamını olabildiğince havada tutmaya ve yere düşürmemeye çalışmaları istenir. Müzik durduğu zaman herkes en yakınındaki balonu yakalayarak, ellerindeki balonun üzerinde ismi yazan kişiyi bulmaya çalışır. Bu şekilde çocukların isteği ve ilgisi doğrultusunda oyun sürdürülür.

Kaynaşma Oyunları

Oyunun Adı: Üç Parmak

Uygulama: Tüm çocuklar üç parmaklarını havaya kaldırırlar. İşaret parmak “isim”, orta parmak “en sevdiği içecek” ve yüzük parmağı da “en çok gitmek istediği ülkeyi” temsil eder. Çocuklar odanın içerisinde yürümeye başlarlar ve karşılaştıkları herkesin parmaklarına kendininkileri değdirerek sırayla parmakların temsil ettiklerini söylerler. Amaç, belirli süre içerisinde en çok kişiyle karşılaşmaktır (Parmak sayısı arttırılabilir, temsil ettikleri şeyler kullanılacağı aktivitenin türüne göre değiştirilebilir. Örneğin; yaş, şehir, spor gibi). Ortalama 5 dakika sonunda oyun bitirilir. Çocuklar tekrar çember şeklinde durur. Karşılaştıkları kişiler arasında aldıkları en ilginç ve en popüler cevap hakkında sohbet edilir.

Oyunun Adı: Toplara Dikkat

Malzeme: 2 adet tenis topu

Uygulama: Tüm çocuklar çember şeklinde ayakta durur. Oyunu yöneten kişi elindeki 1 adet tenis topunu göz göze geldiği kişiye atarak “o kişinin adını” söyler. Topu alan kişi göz göze geldiği bir başka kişiye topu atarak “topu attığı kişinin adını” söyler. Ancak topu atacak ve topu tutacak kişilerin mutlaka göz göze bakmaları şarttır, bu kuralı oyunu yöneten kişi oyuna başlamadan önce açıklamalıdır. Oyunda top

atma/top tutma, ad söyleme ve göz göze bakmaktan başka bir eylem yapılmaz ve konuşulmaz. Eğer top düşerse, oyun en başa döner. Top ilk atıldığı sıra ile atılmak zorundadır. Herkese en az 1 kere top atıldıktan sonra 1 tur tamamlanmış olur. Oyuna aynı sıra ile devam edilir. Bu sefer ikinci top da oyuna dahil edilir. Oyunun kuralları aynı şekildedir. İki top da turu düşmeden tamamladığında oyun sona erer.

Hareketlendiriciler

Oyunun Adı: Meyve Salatası

Malzeme: Çocuk sayısı kadar sandalye

Uygulama: Sandalyeler bir çember oluşturacak şekilde dizilir. Oyunu oynatan kişi 4 ya da 5 tane meyve belirler. Daha sonra sandalyelerde oturan çocuklara belirlediği bu meyve isimlerini verir. Örneğin belirlenen meyveler; elma, armut, muz, kiraz, çilek olsun. Oyunu oynatan kişi, çocuklardan birinden başlayarak her çocuğa belirlenen meyveleri söyler. Elma, armut, muz, kiraz, çilek, elma, armut, muz, kiraz... şeklinde devam eder. Tüm çocuklara bir meyve verildikten sonra bir çocuk ortada ayakta durur. Ortadaki çocuk, belirlenen meyvelerden bir tanesini söylediğinde, o meyve ismi verilmiş kişiler kendi aralarında yer değiştirmek zorundadır. Bu arada da ortadaki kişi ayağa kalkan kişilerden birinin yerine oturmaya çalışacak ve ortada kalan kişi oyunu oynatmaya devam edecektir. Eğer ortadaki kişi, belirlenen meyve ismi yerine “meyve sepeti” derse, herkes yer değiştirmek zorundadır (Belirlenen meyve sayısı, grubun sayısına göre değiştirilebilir.).

Oyunun Adı: Atom

Uygulama: Çocuklar rahat hareket edebilecekleri bir alanda ayakta dururlar. Oyunu yöneten kişi çocuklara her birinin boşlukta gezinen birer atom olduklarını söyler. Atomlar bilindiği üzere boşlukta serbestçe hareket ederler. Hareketlerinin hızını belirleyen tek faktör ortamın sıcaklığıdır. Sıcaklık yükseldikçe atomların hareket etme hızı artar, sıcaklık düştükçe hızları düşer. Ayrıca bir diğer bilimsel gerçek ise uygun ortam sağlandığında atomların başka atomlarla birleşerek moleküller

oluşturma eğiliminde olmasıdır. Bu bilimsel açıklamalar çocuklara verildikten sonra oyunun kuralları açıklanır. Çocuklardan odada aynen bir atom gibi serbestçe hareket etmeleri istenir. Hareketlerinin hızını ise oyunu yöneten kişinin bildireceği sıcaklık belirleyecektir. Oyunu yöneten kişi sıcaklığı yükselttiğinde çocuklardan hızlı hareket etmeleri, düşürdüķe yavaş hareket etmeleri istenir. Örneğin; 50 derecede yürüyen çocukların, sıcaklık 150 dereceye çıktığında koşmaları gerekecektir. Ayrıca oyunu yöneten kişi çocuklardan molekül oluşturmalarını isteğinde kaç atomlu bir molekül oluşturmalarını istediğini de belirtecektir. Molekül oluşturma komutu alan atomlar en yakınlarındaki atomlarla birleşerek istenilen atom sayısında molekül oluştururlar (Bu oyun aynı zamanda küçük gruplar oluşturmak istendiğinde de kullanılabilir. Bunun için oyunun sonunda kaçır kişilik gruplar oluşturmak isteniyorsa çocuklardan o sayıda atom içeren molekül oluşturmaları istenebilir).

Grup Dinamiği ve Takım Çalışması Oyunları

Oyunun Adı: İnsan Tombalası

Malzemeler: Çocuk sayısı kadar “İnsan Tombalası” çizelgesi

Uygulama: Her çocuğa önceden hazırlanmış insan tombalası çizelgesi dağıtılır. Çizelge çocukların birbirleri hakkında öğrenmelerini istediğimiz özelliklerine göre çeşitli şekillerde hazırlanabilir. Daha sonra çocuklara birbirleriyle konuşarak sorulan sorulardaki özelliğe sahip kişileri bulmaya çalışmaları ve o kutunun karşısına buldukları kişinin adını yazmaları söylenir. Bir çizelgede aynı insanın ismi iki defa bulunamaz. Amaç, her çocuğun mümkün olduğu kadar çok çocukla konuşup isimlerini ve bazı kişisel özelliklerini öğrenmesidir. Çizelgeyi ilk tamamlayan çocuk tombala yapar ve oyunu kazanır

2. Oturum – Müzisyen İnek Sırma

Amaç: Sorun çözmeye kullanılan sözcükleri tanıma, içinde bulunduğu duruma karşı farkındalık kazanma

Kazanımlar:

- Herhangi bir nesnenin, olayın ve durumun ne olduğunu tespit eder.
- Herhangi bir nesnenin, olayın ve durumun ne olduğunu ifade eder.
- “Bazı, Bütün ve Hepsi” kavramlarını ayırt eder.
- Herhangi bir nesnenin, olayın ve durumun ne olmadığını (Değil sözcüğünün kullanımı) tespit eder.
- “Ya da, Yoksa, Ve” sözcüklerini doğru ifade eder.
- “Aynı, Farklı ve Benzer” kavramlarını ayırt eder.
- Farklılıklar hakkında farkındalık kazanır.

Materyaller: “Müzişyen İnek Sırma” adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı

Uygulama: Atölye, grup dinamiğini sağlamaya yönelik oyunlar ile başlar. Ardından “Müzişyen İnek Sırma” isimli kitap ile bibliyoterapi çalışması yapılır. Çalışma sırasında dramanın canlandırma ve rahatlama çalışmalarından yararlanır.

Sözcükleri Tanıma

- » Biraz önce okuduğum öyküdeki müzişyen ineğin adı**dır**.
- » İneğin adı **değildir**.
- » Bu öyküdeki müzişyenlerin **hepsi** mi hayvan yoksa **bazıları** mı hayvan?
- » Öyküdeki müzişyen inek **ne** yaptı?
- » At Toros **ne** yaptı?
- » Öyküdeki At Toros ve Garson Çaka **aynı** şeyi mi yaptılar **yoksa** farklı şeyler mi yaptılar?

Özdeşim Kurma

- » Kitabımızdaki ana karakterler kimlerdir?
- » Hangi karaktere daha çok benzediğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

- » Sırma'nın kitapta bahsedilen bazı özellikleri var. Müziğe yetenekli olması gibi. Sizin çevrenizde böyle farklı özellikleri olan birileri var mı? Bu durumun onlarda yarattığı hisler neler olabilir?
- » Siz de Sırma gibi müziğe karşı ilgili olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden? Başka bir yeteneğiniz var mı?

Bu aşamada çocuklardan özdeşim kurdukları karakterin şekline bürünerek canlandırma yapmaları ve diğer grup arkadaşlarının tahmin etmeleri istenir.

Katarsis

- » Orkestralar Sırma'ya nasıl davranıyordu? Hiç size karşı böyle davranıldığı oldu mu? Ne hissettiniz?
- » Müzik Dostları farklı özellikleri olan 4 müzisyenden oluşuyordu. Farklılıklarından dolayı diğer orkestralara kabul edilmediler. Sırma ve Çaka onları bir araya getirdi ve birlikte bir müzik yaptılar. Yarışmayı kazandılar. Sizin hayatınızda sizin farklılıklarınızı kabul eden kişiler var mı? Böyle kişilerin varlığı nasıl hissettiriyor?
- » Diğer orkestraların Sırma'ya karşı tutumunu nasıl buluyorsunuz? Sırma'ya ait özelliklerin başkaları tarafından beğenilmemesi ve yeteneklerinin görülmemesi fikrine nasıl bakıyorsunuz?

Katarsis aşaması sırasında sakın bir müzik eşliğinde rahatlama çalışması yapılarak çocukların içinde buldukları duyguyu hissetmeleri sağlanır.

İçgörü

- » Sizce Sırma orkestrayı kurmadan önce kendini yalnız ve mutsuz hissediyor muydu? Başına gelen olaylarla nasıl baş etmeyi başarıyor?
- » Bazen kendinizi yalnız hissettiğiniz ya da kimsenin sizi anlamadığını düşündüğünüz oluyor mu? Ne gibi durumlarda?

- » Arkadaşlarınız size Sırma'nın çevresindeki orkestralar gibi davranıyor olsaydı ne yapardınız?
- » Çaka Sırma'nın üzgün olduğunu görünce ona yardımcı olmaya çalıştı ve birlikte bir orkestra kurdular. Arkadaşlarınızın sizi anladığını ve zorlandığınız yerlerde size yardımcı olmaya çalıştığını gördüğünüzde nasıl hissediyorsunuz?

Genelleştirme

- » Sırma'nın müzik yapma süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Hiç bu kadar çaba harcadığınız bir durum oldu mu? Çabanızın karşılığını nasıl aldınız?
- » Siz orkestra sahibi olsaydınız ve Sırma gibi bir müzisyenle karşılaşırdınız ona nasıl yaklaşırdınız?
- » Bu kitapta sizi en çok etkileyen ve “buna benzer bir şeyi bende yaşadım” dedirten kısım hangisidir? Açıklayınız.

Genelleştirme aşamasında çocukların çaba harcadıkları bir durumu, öğretmen oldukları anı ya da kitapta en çok etkilendikleri kısmı canlandırmaları, istenir.

3. Oturum – Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk

Amaç: Duyguları tanıma ve ayırt edebilme.

Kazanımlar:

- Mutluluk duygusunu tanır.
- Üzüntü duygusunu tanır.
- Öfke duygusunu tanır.
- Şaşkınlık duygusunu tanır.
- Utanma duygusunu tanır.
- Hayranlık duygusunu tanır.
- Kıskançlık duygusunu tanır.
- Mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık, utanma, hayranlık ve kıskançlık duygularını ayırt eder.

- Şimdi ve burada ne hissettiğini tanımlar.
- Duyguları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade eder.
- Başkalarının mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık, utanma, hayranlık ve kıskançlık gibi duygularını ayırt eder.

Materyaller: “Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk” adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı, ritim aleti

Uygulama: Atölye, grup dinamiğini sağlamaya yönelik oyunlar ile başlar. Ardından “Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk” isimli kitap ile ritim aleti eşliğinde bibliyoterapi çalışması yapılır. Çalışma sırasında dramanın canlandırma, oyun ve rahatlama çalışmalarından yararlanır.

Özdeşim Kurma

- » Kitapta geçen duygular neler olabilir?
- » Genel olarak yaşamınızda size hangi duygunun daha yakın olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Bu aşamada çocuklardan kendilerini en çok zorlayan, yaşamlarını olumsuz etkileyen duygunun resmini yapmaları istenir.

Katarsis

- » Okulda dersler konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- » Arkadaşlarınızla birlikteken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- » Aileniz ile birlikteken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- » Davranışlarınız gerçekten nasıl hissettiğinizi yansıtıyor mu? Yansıtmıyorsa farklı neler yapabilirsiniz?

Katarsis aşaması sırasında dramanın kaynaşma çalışması doğrultusunda çocukların nelere sevindikleri, nelere üzüldükleri, nelere öfkelenedikleri, nelerden utandıkları, neleri kıskandıkları, nelere kaygılandıkları, nelere hayranlık duydukları hakkında görüşlerini bildirdikleri hareketlendirici uygulanır. Ardından rahatlama çalışması ile

duygu, düşünce ve bedensel tepki çalışması yapılır.

“Bir durakta beklediğinizi hayal edin. Yağmurlu bir gün. Uzun bir yolculuktan henüz gelmişsiniz. Eve gitmeye çalışıyorsunuz. Sağ elinizde bir bavul var. Oldukça ağır bir bavul. Öyle yorgunsunuz ki ayakta bile duramıyorsunuz ve sağ elinizde oldukça ağır bir bavul. Yere koymak istiyorsunuz her yer çamur. Artık taşıyamayacağınız ı düşünüyorsunuz. Aklınız bavulda, bavul çok ağır, her geçen dakika daha da ağırlaşıyor., ağırlaşıyor. Kolunuzu aşağıya doğru çekiyor. Bavulun sağ kolunuzu aşağı doğru çektiğini hissediyorsunuz. O kadar ağır ki, omzunuz çöküyor, kolunuz aşağı doğru çekiliyor. Ağrı ve yorgunluk bir arada, dayanacak gücünüz kalmadı. Şimdi bedeninizi bozmadan gözlerinizi açın. Herkes hem kendi bedenine hem de diğer arkadaşlarının bedenine baksın.”

Çalışmanın ardından çocukların duygu ve düşünceleri alınır. Mutlu olduğunda, üzgün olduğunda, kızgın olduğunda, şaşkın olduğunda, utandığında, heyecanlandığında bedenimizde ne gibi değişikliklerin olduğu hakkında sohbet edilir.

İçgörü

- » Sizce kitaptaki çocuk duygularıyla karşılaştığında kendini nasıl hissediyordu?
- » Duygularıyla baş başa kaldığında onlara nasıl yaklaşıyordu?
- » Siz tüm duygularınızla arkadaş olsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz?

Çocuklar gruplara ayrılır. Her bir gruba içinde farklı bir duygu olan bir olay verilir. Çalışma sırasında donuk imge tekniği kullanılır. Müzik durduğunda tüm grupların kendi olaylarını ifade eden duygunun halini almaları ve o şekilde donmaları istenir. Ardından olayı ve o olayın oluşturduğu duyguları tahmin etmeye çalışır. O olaya karşı başka hangi duygunun hissedilebileceği hakkında alternatif canlandırmalar yapılır.

Genelleştirme

Ayna çalışması ile çocuklar 2'şerli gruplara ayrılır. Üyelerden birinin ayna olması sağlanır. Diğer üyenin beden dilini kullanarak yaptığı hareketleri aynanın da yapması istenir. Daha sonra yer değiştirilerek aynı çalışma tekrarlanır.

- » Kitaptaki çocuğun duygularıyla arkadaş olması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- » Bu kitapta sizi en çok etkileyen kısım hangisidir? Yaz ya da çiz.

4. Oturum – Kardan Adam Masalı

Amaç: Problem durumunu görebilme.

Kazanımlar:

- Durumların olumlu yanlarını ifade eder.
- Durumların olumsuz yanlarını ifade eder.
- Kişilerin olumlu yanlarını ifade eder.
- Kişilerin olumsuz yanlarını ifade eder.
- Başkalarının mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık, utanma, hayranlık ve kıskançlık gibi duygularını ayırt eder.

Materyaller: “Kardan Adam Masalı” adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı, pizza dilimleri şeklinde grafikler.

Uygulama: Atölye, grup kaynaşmasını sağlamaya yönelik “Toplara Dikkat” oyunu ile başlar. Oyunun ardından “Kardan Adam Masalı” adlı çocuk kitabı önceden hazırlanan televizyon şeridi eşliğinde okunur. Okumanın ardından katılımcılar iki ayrı gruba ayrılır ve bibliyoterapi aşamalarına yönelik sorular cevaplandırılır. Süreç içerisindeki çalışmalarda gruplar bir araya getirilir.

Özdeşim kurma

- » Kitapta geçen ve olumlu olarak yorumlayabileceğiniz olaylar nelerdir?
- » Kitapta geçen ve olumsuz olarak yorumlayabileceğiniz olaylar nelerdir?

» Kitapta kendinize en yakın gördüğünüz karakter kimdir? Neden?

Bu aşamada çocuklardan kendilerine en yakın gördükleri karakterin resmini çizmeleri ve o karakteri seçmelerinin nedenini yazmaları istenir.

Katarsis

» Kadın ve adam Arap cinine nasıl davranıyorlardı? Size hiç böyle davranıldığı oldu mu?

» Karem Arap cinini zor durumda bırakan adamla kadına bir ders verdi. Siz bu davranış hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizin hayatınızda size bu şekilde yardım eden kişiler var mı?

Katarsis aşaması sırasında sorulara geçmeden önce rahatlama çalışması yapılır. Çalışma sırasında çocukların kendilerini rahat hissedecekleri bir pozisyonda yere uzanmaları ve gözlerini kapatmaları istenir. Sakin bir müzik (Yann Tiersen – Porz Goret) açılır. Müzik arka planda çalarken eğitimci kitapta geçen olumlu ve olumsuz durumlardan, kişilerden ve o kişilerin özelliklerinden bahseder. Ardından soruları sorarak rahatlama çalışmasını tamamlar. Çocukların gözlerini açtıktan sonra sırayla fikirlerini söylemeleri sağlanır.

İçgörü

» Karem'in yüreğinde yaşadığı değişikliği hatırlayın. İçinin ısınması vb. Siz de bu durumla karşılaşıyor musunuz? Ne gibi olaylarda?

» Cadiya esir düşen insanlar özgürlüklerine kavuşmak için ne yaptılar? Yaptıkları şeyin olumlu olduğunu düşünüyor musunuz?

» Yıldızları gökyüzüne salan kızı düşünün. Sizin de herhangi bir varlığın yaşamına olumlu bir katkınızın olduğunu düşünüyor musunuz? Öyle zamanlarda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Çalışma sırasında çocukların sürece katılımını sağlamak amacıyla her soru için ayrı bir pizza dilimi hazırlanır ve duvara asılır. Çocuklardan soruların sıklık derecesini

belirledikleri cevaplarını pizza dilimi grafiği üzerinde işaretlemeleri istenir. Dilimin uę tarafı evet cevabını, dilimin kenar tarafı hayır cevabını, dilimin ortası ise bazen cevabını ifade etmektedir. Her çocuk o soruyla ilgili dilimde kendine ait cevaba yönelik bir işaret çizer. Tüm çocukların cevabı alındıktan sonra grubun grafiği okuması ve yorumlaması sağlanır. Ardından sorular hakkında yorum yapmaya devam edilir.

Genelleştirme

- » Karem'in karşısına çıkan problemlere karşı çaba harcamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- » Kitap sizde hangi duyguyu uyandırdı?
- » Siz olsaydınız kitabın sonunu nasıl bitirirdiniz?

Kitapta konusu geçen durumlar (sevgi, nefret, kötülük, iyilik, özlem, kavuşma) küçük kağıtlara yazılarak bir torbaya konur. Gönüllü olan çocuğun torbadan bir kâğıt seçmesi ve kâğıtta yer alan durumu başından geçen bir anı doğrultusunda anlatması sağlanır.

5. Oturum – Zıdır Çok Kavgacı

Amaç: Alternatif çözüm üretebilme ve özdenetim.

Kazanımlar:

- Sorunun ne olduğunu anlayabilir.
- Sorunlara karşı birden fazla çözüm yolu üretebilir.
- Güç kullanmaktan kaçınır.

Materyaller: “Zıdır Çok Kavgacı” adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı, geometrik şekillerden oluşan parçalar, parmak kuklalar, renkli tüylü teller.

Uygulama: Atölye, grup kaynaşmasını sağlamaya yönelik “Toplara Dikkat” oyunu ile başlar. Oyunun ardından “Zıdır Çok Kavgacı” adlı çocuk kitabı önceden hazırlanan parmak kuklalar eşliğinde okunur. Okumanın ardından katılımcılar iki

ayrı gruba ayrılır ve bibliyoterapi aşamalarına yönelik sorular cevaplandırılır. Süreç içerisindeki çalışmalarda gruplar bir araya getirilir.

Özdeşim kurma

- » Kitapta hangi karakterler vardı?
- » Bu karakterlerin sizce en dikkat çekici özelliği nedir?
- » Zıpır'ın karşılaştığı sorun sizce nedir?

Bu aşamada çocukların tasarım odaklı düşünme becerilerini desteklemek amacıyla kitaptaki karakterlerin arasından kendilerine en yakın gördükleri karakterin şeklini tüylü telleri kullanarak tasarımları ve 2'şerli eş olmaları istenir. Ardından “Bil Bakalım Kim” oyunu oynamaları sağlanır. Oyun içerisinde eşler birbirlerine tasarladıkları karakterin özelliklerini anlatırlar ve karşı tarafın tasarlanan karakteri tahmin etmesi istenir.

Katarsis

- » Zıpır ona çarpan çocuğa nasıl davranıyordu? Sizin hiç bu şekilde davrandığınız zamanlar oldu mu?
- » Cingöz Zıpır ile küçük çocuk arasındaki gerginliği sakinleştirmeye çalışıyor. Siz bu davranışı nasıl değerlendiriyorsunuz?
- » Oyun parkındaki büyük çocuk tarafından Zıpır'ın burnu yaralanmıştı ve ertesi gün okulda arkadaşları burnuna ne olduğunu sorduklarında Zıpır gerçeği söylemeyi tercih etmedi. Sizce Zıpır burada kendini nasıl hissediyor olabilir?

Katarsis aşaması sırasında sorular cevaplandırıldıktan sonra “Duygunu Ölç” oyunu oynanır. Eğitimci sırayla kitapta geçen ana karakterlerin yerini alır ve bir sandalyenin üzerine çıkar. Her çocuk sayısı kadar elinde birer ip bulundurur. Çocuklardan birer ip seçmelerini ve ucundan tutmalarını ister. Ardından eğitimci yerine geçtiği karakterin kitap içerisindeki duygusunu çocuklardan tahmin etmelerini ister. Bir sonraki aşamada çocuklar o karaktere ait duygunun kendi duygularıyla yakınlığını kıyaslar

ve elindeki ipi kullanarak o duyguya yönelik bir mesafede durur. Eğitmen ipin uzaklaştıka çocukların o duyguya yakın hissetmediklerini, ip yakınlaştıka o duyguya yakın hissettiklerini ifade eder. Her karakterin sonunda duygu ölçümü yapılır ve çocukların birbirinin duygularını gözlemlemeleri sağlanır.

İçgörü

- » Zıpır'ın öfkelendiği ve gücünü kullandığı anı hatırlayın. Sizce Zıpır burada daha kötü sonuçlara yol açabilecek başka hangi davranış yapabiliirdi?
- » Cingöz'n Zıpır ve küçük arasındaki gerginliği sakinleştirmeye çalışırken denediği çözümü hatırlayın. Sizce Cingöz arkadaşlarını sakinleştirmek için başka neler yapabiliirdi?
- » Zıpır'ın annesinin sorun hakkında bulduğu çözümü nasıl buluyorsunuz? Kendi ailenizde karşılaştığınız sorunları benzer şekilde çözen biri ya da birileri var mı? Bu durum size nasıl hissettiriyor?

Sorular cevaplandırıldıktan sonra çocukların sürece katılımını sağlamak amacıyla canlandırma çalışması yapılır. Çocuklar 3 farklı gruba ayrılır ve kitaptan grup olarak istedikleri bir olayı seçmeleri istenir. Ardından o olay ile ilgili alternatif bir çözüm oluşturmaları ve parmak kuklaları kullanarak buldukları çözümü canlandırmaları istenir. Canlandırma sonrasında her grubun bulduğu çözümler birlikte değerlendirilir ve çocukların fikirleri alınır.

Genelleştirme

- » Zıpır'ın küçük çocukla ikinci kez karşılaştığında gücünü ve duygularını kontrol edebilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- » Kendinizi, duygularınızı ve gücünüzü başka hangi durumlarda kontrol etmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?

Çocukların çalışmayı genelleştirebilmesini kolaylaştırmak amacıyla soru kısmı tamamlandıktan sonra kitaptaki karakterlerin vücut kısımlarından oluşan parçalar

(kol, ayak, gövde, baş vb.) verilir. Her çocuğun istedikleri parçaları birleştirerek yeni bir karakter oluşturmaları ve ona bir isim vermeleri istenir. Ardından oluşturdukları karakterlerin sorunlara karşı nasıl bir davranış sergilediğini de anlatmaları sağlanır.

6. Oturum – Annesi Suçlarsa Selin Sinirleniyor

Amaç: Olayların ve davranışların sonuçları hakkında düşünebilme.

Kazanımlar:

- Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.
- Her çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alır.
- Başkalarına karşı duyarlılığı artar.

Materyaller: “Annesi Suçlarsa Selin Sinirleniyor” adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı, geometrik şekillerden oluşan parçalar, zar, macera oyunu alt zemini, maske, CD çalar, renkli not kağıtları.

Uygulama: Atölye, grup kaynaşmasını sağlamaya yönelik “Toplara Dikkat” oyunu ile başlar. Oyunun ardından “Annesi Suçlarsa Selin Sinirleniyor” adlı çocuk kitabı önceden hazırlanan karakter maskesi eşliğinde okunur. Okumanın ardından katılımcılar iki ayrı gruba ayrılır ve bibliyoterapi aşamalarına yönelik sorular cevaplandırılır. Süreç içerisindeki çalışmalarda gruplar bir araya getirilir.

Özdeşim Kurma

- » Kitapta hangi karakterler vardı?
- » Bu karakterlerin sizce en dikkat çekici özelliği nedir?
- » Selin’in karşılaştığı en önemli sorun sizce nedir?
- » Sorunlar karşısında Selin nasıl davranıyor?

Bu aşamada çocukların grafik yorumlama becerilerini desteklemek amacıyla kitaptaki karakterlerin arasından kendilerine en yakın gördükleri karakteri seçmeleri ve o karakterin davranışını grafikte renklendirerek oluşturmaları istenir. Ardından aynı karakteri seçen çocukların birbirleriyle grup olmaları ve oluşturdukları grafikleri

birlikte değerlendirmeleri sağlanır.

Katarsis

- » Selin üzerinde çok fazla sorumluluk hissediyordu ve sorumlulukları yerine getiremediği için öfkeleniyordu. Sizin de bu şekilde hissettiğiniz bir durum var mı?
- » Selin Mehmet ile konuşurken onu azarlamış, kolunu çektişirmiş ve bağırmaya başlamıştı. Mehmet kendini nasıl hissediyor olabilir? Sizin de benzer hissi yaşadığınız oldu mu?
- » Selin annesi ile konuşurken hep gereksiz bir şekilde kendisinin suçlandığını söyleyerek ağlamaya başlamıştı. Siz de biriyle sorun yaşarken ya da tartişırken ağlama istediğinizde ne yapıyorsunuz?

Katarsis aşaması sırasında sorular cevaplandırıldıktan sonra “Beni Anla” çalışması yapılır. Eğitmen çocukların serbest bir şekilde kendilerini rahat hissedecekleri şekilde gözlerini kapatarak uzanmalarını ister. Ardından rastgele bir çocuğa dokunur. Kendisine dokunulan çocuk ayağa kalkar biriyle sorun yaşarken ya da tartişirken kendisini nasıl hissettiğini, vücudunda ne gibi değişiklikler olduğunu anlatır. Diğer çocuklar grup arkadaşını dinleyerek onun yaşadığı duyguyu anlamaya ve tahmin etmeye çalışırlar. Çalışma gönüllü bir şekilde konuşmak isteyen tüm çocuklar kendini ifade edene kadar devam eder. Çalışma sırasında çocukların rahatlamalarını ve odaklanmalarını sağlamak amacıyla meditasyon müzikleri kullanılır.

İçgörü

- » Selin’in çevresindeki herkes tarafından azar işitmesinin ve onu görmezden gelmeye başlamalarının sebebi ne olabilir?
- » şahin öğretmenin stres ve öfke yönetimi için öğrencileriyle yaptığı çalışmayı hatırlayın. Siz bu çalışmayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

» Sizce Mehmet ablasını sorunlarıyla yalnız bırakıp arkadaşlarıyla oyun oynamaya gitmek yerine başka ne yapabilirdi?

Sorular cevaplandırıldıktan sonra çocukların sürece katılımını sağlamak amacıyla yerlere Selin'in yaşadığı sorunlar mavi renkli kağıtlara, sorunlar karşısındaki düşünceleri sarı renkli kağıtlara ve gösterdiği davranışları da kırmızı renkli kağıtlara yazılarak karma bir şekilde yere serilir. Çocuklardan 2'şerli grup olmaları ve sorunların neden sonuç ilişkisini kurarak her bir sorunu bulmaları istenir. Ardından her grup bulduğu sorunu, nedenini ve sonucunu diğer arkadaşlarıyla sözel olarak paylaşır.

Genelleştirme

» Siz Selin'in yerinde olsaydınız kardeşinizle ilgilenmeniz gerektiğinde sorun yaşamamak için nasıl davranırdınız?

» Kitapta en çok etkilendiğiniz sorunu ve çözümü yazınız.

Çocukların çalışmayı genelleştirebilmesini kolaylaştırmak amacıyla soru kısmı tamamlandıktan sonra "Macera Oyunu" oynanır.

7. Oturum – Mutlu Kaplumbağa

Amaç: Çözüme karar verebilme ve yapıcı problem çözme.

Kazanımlar:

- Etkinlik içerisinde öneride bulunur.
- Etkinlik sırasında özerk davranış sergiler.
- Herhangi bir sorun karşısında hangi çözüm yolunu seçeceğine karar verir.
- Sorunları çözmek için sabır ve çaba gösterir.
- Sorunları çözmede başkalarıyla iş birliği yapar.
- Yapıcı problem çözer.

Materyaller: "Mutlu Kaplumbağa" adlı hikâye kitabı, renkli kalemler, A4 kâğıdı, geometrik şekillerden oluşan parçalar, keçe oyuncak, tahta at arabası.

Uygulama: Atölye, grup kaynaşmasını sağlamaya yönelik “Toplara Dikkat oyunu ile başlar. Oyunun ardından “Mutlu Kaplumbağa” adlı çocuk kitabı önceden hazırlanan karakter maskesi eşliğinde okunur. Okumanın ardından katılımcılar iki ayrı gruba ayrılır ve bibliyoterapi aşamalarına yönelik sorular cevaplandırılır. Süreç içerisindeki çalışmalarda gruplar bir araya getirilir.

Özdeşim Kurma

- » Kitaptaki hangi karakteri kendinize yakın görüyorsunuz? Neden?
- » Kaplumbağa'nın etrafındaki diğer hayvanlara göre daha yavaş hareket ediyor olması, koşamaması gibi sorunları var. Sizin çevrenizde böyle sorunları olan birileri var mı?

Bu aşamada çocukların grafik yorumlama becerilerini desteklemek amacıyla kitaptaki karakterlerin özelliklerini (nazik olmak, hızlı olmak, yavaş olmak, mutlu olmak, mutsuz olmak, yardımsever olmak, hayvan olmak, doğaya ait olmak, beyaz olmak vb.) grafikte işaretlemeleri istenir. Ardından karakterlerin ortak olan özellikleri, farklı olan özellikleri grup olarak değerlendirilir.

Katarsis

- » Ağaçkakanın kaplumbağaya sergilediği davranış nedir? Size hiç böyle davranıldığı oldu mu? Ne hissettiniz?
- » Kaplumbağa önce hızlı olmanın keyifli bir özellik olduğunu düşünüyordu. Fakat hızını kontrol edemediğinde hayattan hiç keyif alamadığını fark etti. Sizin de hayatınızda kontrol etmekte zorlandığınız özellikleriniz oluyor mu? Bunun için çaba sarf ettiğinizde nasıl hissediyorsunuz?
- » Kitaptan çıkan sonuçlardan biri “herkesin ayrı özellikleri olduğu ve herkesin kendi özelliklerini kullanarak mutlu olabileceği” yönündedir. Bu fikre katılıyor musunuz? Neden?

Katarsis aşaması sırasında sorular cevaplandırıldıktan sonra “Ayna Oyunu” oynanır.

Eğitmen 6ncesinde k6c6k bir kutunun i6erisine y6z6 yukarıya bakacak Şekilde bir ayna yerleŐtirir. Ardından 6ocuklara “Elimdeki kutu bana b6y6k b6y6k dedemden kala sihirli bir kutu. Bu kutunun i6inde buradaki herkesin tanıdığı bir kişi var, herkes bu kişiyi kesinlikle tanıyor. Sizden istediğim, teker teker gelip kutudaki kişiye bakıp, onun bir kişisel 6zelliğini herkesle paylaŐmanız.” der. Oyun sırasında kimsenin kutu i6inde ne g6rd6đ6n6 s6ylememesi gerekir ki oyunun heyecanı son kişiye kadar devam etsin. 6alıŐma sırasında 6ocukların rahatlamalarını ve odaklanmalarını sağlamak amacıyla meditasyon m6zikleri kullanılır.

İ6g6r6

- » Kaplumbağa yavaş olunca ve hızlı olunca başına gelen olaylarla nasıl baş ediyor?
- » Bazen kendinizi yetersiz ya da diğerlerinden farklı hissettiğiniz oluyor mu? Ne gibi durumlardan?
- » Arkadaşlarınız ve aileniz size ağa6kakanın davrandığı gibi davranıyor olsaydı ne yapardınız? Arkadaşlarınızın ve ailenizin sizi anladığını ve zorlandığınız zamanlarda size yardım ettiğini g6rd6đ6n6zde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- » Kaplumbağanın hızını kesmek i6in arabadan vazge6mesi fikrini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sorular cevaplandırıldıktan sonra 6ocukların s6rece katılımını sağlamak amacıyla herkese k6c6k renkli not kağıtları dağıtılır. Herkesten kaplumbağanın bu sorunu ile ilgili farklı 66z6m yolları bulmaları ve kağıtlara yazmaları istenir. Ardından ke6e oyuncadığın i6ine t6m 66z6mler konulur. Daire Şeklinde otururken eğitmen rastgele oyuncadığın i6inden bir 66z6m yolu 6ıkarır ve okur. 6ocuklar okunan 66z6m yolunu kimin 6rettiğini bilmeden sadece 66z6m yolunu değerlendirir ve i6lerinden en yapıcı olanı belirlemeye 6alıŐırlar. T6m 66z6m yolları değerlendirildikten sonra 6alıŐma tamamlanır.

Genelleştirme

- » Siz ağaçkakanın yerinde olsaydınız arkadaşınızın sahip olduğu bir sorun karşısında ona nasıl davranırdınız?
- » Bu kitapta sizi en çok etkileyen kısım hangisidir? Oyun hamurunu kullanarak anlatınız.

Çocukların çalışmayı genelleştirebilmesini kolaylaştırmak amacıyla 2. soru kısmında oyun hamurları kullanılır. Ardından herkesin etkilendiği bölümü ve oluşturduğu şekli anlatması sağlanır.

8. Oturum – Kapanış, Eğlence

Kazanımlar:

- Grup arkadaşları ile iş birliği yapar.
- Grup aidiyeti artar.
- Kendini ve içinde bulunduğu süreci değerlendirir.

Uygulama: Son oturum olması sebebiyle, uygulayıcı tarafından katılımcılarla birlikte tüm sürecin değerlendirilmesi yapılmış ve programa başlamadan önce uygulanan ÇPÇE, katılımcılar tarafından tekrar doldurulmuştur. Oturum sonrası katılımcıların aileleriyle değerlendirme toplantısı yapılmış ve katılımcılarda gözlemlenen değişiklikler hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerin bundan sonraki süreçte çocuklarına karşı davranış ve tutumlarında nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında önerilerde bulunulmuştur. Ardından katılımcıların kendileri arasında görev dağılımı yaparak hazırlamış oldukları eğlence gerçekleştirilmiştir. Eğlence sırasında tiyatro gösterisi yapan, enstrüman çalarak şarkı söyleyen, yiyecek ve içecek ikramı hazırlayan, odanın süslenmesini sağlayan katılımcılar aileleri ve uygulayıcı ile birlikte vakit geçirmiştir. Sonrasında her katılımcı sorunlarını çözebilirim tangramını tamamladığı için belge almaya hak kazanmış ve daha önceki oturumlarda çizmiş oldukları kahramanların üç boyutlu hale getirilmiş oyuncakları uygulayıcı tarafından hediye

olarak verilmiştir Program sonunda grup içerisinde yeni arkadaşlıkların kurulduğu, katılımcıların tekrar bir araya gelmeye yönelik istekli oldukları ve oyuncaklarına karşı özel bir ilgi gösterdikleri gözlenmiştir.

KAYNAKÇA

Aberson, B., Shure, M. B., & Goldstein, S. (2007). Social problem-solving intervention can help children with ADHD. 11, 4-7.

Ackerman, P. & Kappelman, M. (1984). Çocuğunuzun Sorunları (Davranışlar ve Nedenleri). 60-61. İstanbul: Cep Kitapları.

Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy*. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.

Aksoy, A. G. B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83-98.

Aksu, M. (1989). Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu*, 44-54.

Alkaş, L. (1996). *Öğrenme bozukluğu olgularında, aşırı hareketlilik-impulsivitenin eşlik ettiği dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik bozukluğunun sıklığı ve nöropsikolojik özellikleri*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Trakya Üniversitesi, Trakya Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

Altieri, J. L. (2008). Fictional characters with dyslexia: What are we seeing in books?. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 48-54.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). DSM-V-R Tanı ölçütleri başvuru kitabı. (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.

Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescents with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 271-279.

Anlıak, Ş. (2004). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 122 – 134.

Arenofsky, J. (2001). Developing your problem solving skills. *Career World*, 29(4), 18-21.

Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
Aydoğan, Y. ve Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2*, 458-468.

Aypay, A. (2013). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğrenci sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 111-130.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bailey, S. (2009). *Producing ADHD: An ethnographic study of behavioural is courses of early childhood*. PhD tesis, Universty of Nottingham.

Barkley, R. A. (2006). *A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press.

Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational leadership*, 63(6), 8.

Beitchman, J. H. & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020-1032.

Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.

Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *JASS, International Journal of Social Science*, 6(3), 1021-1041.

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social-emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (4. Baskı). (F. Oğuzkan Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve

öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.

Bozbey-Akalın, A . (2005) .Social skills and sibling relations of elder sisters and brothers of children with attention deficit and hyperactivity disorder. Unpublished MS Thesis, Çukurova Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Adana.

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 righttime. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakaloz, B., Akay, A. P. ve Günay, T. (2007). Karşı olma karşı gelme bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların davranışsal sorunlar, ders başarısı ve akran ilişkileri açısından değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 45(2), 84-92.

Çam, S. (2016). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16-27.

Çam, S., ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.

Çimen, N. (2009). *Okul öncesi programında 6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

D'Zurilla T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.

Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem-solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37- 46.

Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62: 157-174.

Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 16(4), 389-398.

Dreer, L. E., Jackson, W. T., & Elliott, T. R. (2005). *Social Problem Solving, Personality Disorder and Substance Abuse*. West Sussex: John Wiley and Sons.

D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.

D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. Springer Publishing Company.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303-329.

Ercan, E. S. ve Aydın, C. (2014). *Anne Babalar ve Öğretmenler için Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu* (5. Baskı). İstanbul. Gendaş Yayınevi.

Erdemir, E. Z. (2016). 100 temel eser listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı.

Erden, M. (1986). İlkokulların birinci devresine devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı problemleri çözerken gösterdikleri davranışlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 105-113.

Erman, Ö. (1997). *Öğrenme Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olgularının Nöropsikolojik ve Nörofizyolojik Yöntem İle İncelenmesi*. Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı.

Fettahoğlu, Ç., & Özatalay, E. (2006). Çocuklarda hareketlilik ve/veya dikkatsizlik yakınmaları ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1): 13-18.

Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School & Clinic*, 38(2), 75- 82.

- Gentschel D. A. & McLaughlin T.F. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder as a social disability: characteristics and suggested methods of treatment. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 12(4), 333-347.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *The School Counselor*, 39(1), 7-13.
- Goodwin, E., Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F. & Young, S. (2011). The impact of adhd symptoms on intelligence test achievement and speed of performance. *Personality and Individual Differences*. 50, 1273-1277.
- Guralnick, M. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education, 686, 195-221.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. & Jackson, J. (1985). Problem-solving self-appraisal, depression, and attributional style: Are they related?. *Cognitive Therapy And Research*, 9(1), 105-113.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.
- Herbert, M. (1996). *Social skills training for children*. Wiley-Blackwell.
- Herbert, T. P. & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 164-179.
- Holmes, M. M. (2004). Writing bibliotherapy books for young children. *Journal of Poetry Therapy*, 17(1), 39-44.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., ... & Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder?. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 411.

Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional determinants of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.

İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşeri E, Akın-Sarı B (2008) Çocukta bilişsel gelişim ve bozukluklar: Zeka geriliği ve öğrenme bozuklukları. Kognitif Nörobilimler içinde, S Karakaş (ed) Ankara: MN Medikal & Nobel Tıp Kitap Sarayı.

İyisoy, M. S. (2006). *Antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eştanısı ve yürütücü işlevlerle ilişkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Komutanlığı Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Programı.

Jackson, S. A. & Nelson, K. W. (2002). Use of Children's Literature in a Comprehensive School Guidance Program for Young Children.

Jalango, M. R. (2004). *Young Children and Picture Books*. 2nd ed., Washington, DC: NAEYC.

Jones, J. L. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services Fall*, 24-27.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176.

Kabasakal, Z. T., Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2016). Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Şiddet Eğilimleri ve Sosyal Sorun Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 43-62.

Kaiser, N. M., McBurnett, K., & Pfiffner, L. J. (2011). Child ADHD severity and positive and negative parenting as predictors of child social functioning: Evaluation of three theoretical models. *Journal of Attention Disorders*, 15(3), 193-203.

Karabekiroğlu, K. (2011). 2-15 yaş çocuğuma nasıl davranmalıyım? 217-218. İstanbul: Say Yayınları.

Karaman, D., Türkbay, T. ve Gökçe, F. S. (2006). Özgül Öğrenme Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Binişikliğinin Bilişsel Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 13(2), 60-68.

Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43.

Kayaalp, L. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Sempozyum Dizisi*. 62, 147-152.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 327-342.

Kirk, S. & Kirk, W. D. (1971). *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*, University of Illinois Press: Chicago.

Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.

Konan, N. (2013). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 786-794.

Koray, Ö. ve Azar A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.

Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Korkmazlar, Ü. (2011). Özel Öğrenme Bozukluğu (Öğrenme Güçlükleri). Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü (2. Baskı) (182-196). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.

Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M., & Gregory, K. (2014). *Guiding children's social development and learning*. Nelson Education.

Kupper, L. (1994). *A Guide to Children's Literature and Disability: 1989-1994*.

Kürtüncü, M., Demirbağ, B. C., & Ergöl, Ş. (2013). Implementation in Children 10-14 Age Group of Problem Solving Inventory. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(5), 545-552.

Kurtts, S. A., & Gavigan, K. W. (2008). Understanding (dis) abilities through children's literature. *Education Libraries*, 31(1), 23.

- L'Esperance, J. M., & White, R. J. (2006). Harry Potter and the Transitions Group: A developmental curriculum. *Journal of Poetry Therapy*, 19(4), 233-236.
- Lauth, G. W., Kausch, T. W. E. ve Schlotzke, P. F. (2005). Effekte von eltern-und kindzentrierten interventionen bei hyperkinetischen störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 34(4), 248-257.
- 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.
- Lenkowsky, B. E., & Lenkowsky, R. S. (1978). Bibliotherapy for the LD adolescent. *Academic Therapy*, 14(2), 179-186.
- Levin, L. ve Gildea, R. (2013). Clio's Column: Essays On The History Of The Health Sciences Libraries, Librarians, And Print Culture.
- Lundsteen, S. W. (1972). A thinking improvement program through literature. *Elementary English*. 49(4), 505-512.
- Maag, J. W. & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure*, 39(3), 13-20.
- Marx, E. M., & Schulze, C. C. (1991). Interpersonal problem-solving in depressed students. *Journal of Clinical Psychology*, 47(3), 361-367.
- Mayes, S. D., Calhoun, S.L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 417-424.
- McCarty, H., & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29, 12-17.
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The Emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38
- McCulliss, D. & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents-school-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40.

McTague, K. (1998). *Children's Literature Bibliotherapy and Learning Problems*. Dissertations/Theses. Research Project, Kean University of New Jersey.

Mokros, L., Benien, N., Muetsch, A., Kinnen, C., Schuermann, S., Metternich-Kaizman, T. W., ... & Doepfner, M. (2015). Guided self-help interventions for parents of children with ADHD--concept, referral and effectiveness in a nationwide trial. An observational study. *Zeitschrift fur Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 275-86.

Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H.Aricı ve diğ.). Ankara: Meteksan.
Motavallı, M. N. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama* (1. Baskı). (S. Can, Çev.). İstanbul: Kariyer Yayın.

Myers, C. D. (2012). *Bibliotherapy for adopted children: A pathway to healthier adoptive identity and selfesteem*, Unpublished master's thesis, Prescott College, United State of America.

Myers, P. I. & Hammill, D. (1976) *Methods for Learning Disorders*. John Wiley and Sons, Inc. Sec. Ed. New York.

Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 44(1), 3-17.

Nezu, A. M. (2002). *Problem-solving therapy*. In T. Scrimali & L. Grimaldi (Eds.), *Cognitive psychotherapy toward a new millennium: Scientific foundations and clinical practice* (pp. 89-94). New York: Kluwer Academic Publishers.

Oğuz, V., ve Köksal Akyol, A. (2012). Çocuklarda problem çözme becerisi. *Aile ve çocuk*, 217-237.

Olsen, H. D. (1975). Bibliotherapy to help children solve problems. *Elementary School Journal* 75, 423-429.

Osborn, A. F. (1963). *Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Problem-solving; Principles and Procedures of Creative Problem-solving*. Scribner. Charles Scribner's Sons.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öktem, Ö., (2011). Gelişimsel bir öğrenme güçlüğü. Ben hasta değilim, çocuk sağlığı

ve hastalıklarının psikososyal yönü (2. Baskı) (197-208). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

Öğülmüş, S., & Kargı, E. (2015). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 19-28.

Önal, A. (2007). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve bu ikisinin birlikte bulunduğu durumların davranışsal sorunlar, aile ilişkileri ve kognitif fonksiyonlar açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, İstanbul.

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*, 7, 133-150.

Yeşilyaprak, B. (2009). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. Elde edilme tarihi: 01 Şubat 2017. <http://binnuryesilyaprak.com/2016/07/01/bibliyoterapi-okuma-ile-sagaltim/>

Öner, U. ve Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 203, Ankara, s: 559-565.

Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 1-2.

Özcan, C. T., Oflaz, F. ve Durukan, İ. (2010). Psikostimulan İlaç Tedavisi Alan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 20(2), 125-131.

Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9(4), 391-398.

Özdemir, N. K. (2016). Deneysel bir çalışma: Bibliyopsikolojik danışmaya dayalı özgüven geliştirme programının 6. sınıf öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 15(1), 132-147.

Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitim ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26, 3-7.

- Özmen, R. G., (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ.H., (ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim .(sf. 333-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care, 110*(1), 83-88.
- Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports, 67*, 1043-1049.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care, 91*, 33-39.
- Pardeck, J. A. & Pardeck, J. T. (1984). *Young people with problems: A guide to bibliotherapy*. Greenwood Pub Group.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and development problems. *Early Child Development and Care, 136*(1), 57-63.
- Pehrsson, D. E. & McMillen, P. S. (2005). A bibliotherapy evaluation tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature.
- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMillen, P. S., & Lowe, I. (2007). Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *The Family Journal, 15*(4), 409-414.
- Pelc, K., Kornreich, C., Foisy, M. L., & Dan, B. (2006). Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder. *Pediatric neurology, 35*(2), 93-97.
- Pepperell, J. L., Rubel, D. J., & Maki, L. A. (2012). Conceptualizing gifted adolescent girls using the bicultural skills model: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling, 10*(10).
- Pliszka, S. R., Carlson, C. L. & Swanson, J. M. (1999). ADHD with Comorbid Disorders: Clinical Assessment and Management.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50*(4), 5-10.

- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 317-331.
- Riordan, R. J. & Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy does it work. *Journal of counseling and Development*, 67(9), 506-508.
- Rommelse, N. N., Altink, M. E., Fliers, E. A., Martin, N. C., Buschgens, C. J., Hartman, C. A., & Oosterlaan, J. (2009). Comorbid problems in ADHD: degree of association, shared endophenotypes, and formation of distinct subtypes. Implications for a future DSM. *Journal of abnormal child psychology*. 37(6), 793-804.
- Russell D. H. & Shrodes, C. (1950). Contributions of Research in Bibliotherapy to the Language-Arts Program. I. *The School Review*. 58(6), 335-342.
- Sabornie, E. J. & Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 35-38.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Semerci, B. ve Turgay, A. (2010). Bebeklikten Erişkinliğe Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (4. baskı). 45-46, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. "Gelişim ve öğrenme." *Ankara: Gazi Kitabevi* (2005).
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Shahim, S. & Sepehriyan Azar, F. (2003). Intelligence assessment of a group of Azari children through scale of Good enough – Harris and Raven's Progressive Matrices. *New Journal of Psychology and Educational Sciences*, 5(27), 2-42.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve: Intermediate elementary grades* (Vol. 3). Research Press.
- Silver, L. (1992). The misunderstood child. Library of Congress Catalog.

Silver, L. B. (1989). Learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 309-313.

Smith, T.J. & Adams, G. (2006). The Effects Of Comorbidity AD/HD and Learning Disabilities On Parent-Reported Behavioral and Academic Outcomes in Children. *Learning Disabilities Quarterly*, 29(2), 17-21.

Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Soykan, A. A. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.

Spence, S. H (2003). Social skills training with children and young people:theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

Sucuoğlu, B., ve Özoekçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.

Strichart, S.S., Mangrum, C.T., & Iannuzzi, P. (1998). Teaching study skills and strategies to students with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Şipal, F. (2015). Dikkat ve Aktivite Bozuklukları-Davranım Bozukluğu. Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Çocukların ve Gençlerin Özellikleri (Olgular İlaveli) içinde. Çev. Ed. Sema Kaner. (179-236). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tahiroğlu, A.Y., Avcı, A., Fırat, S. ve Seydaoğlu, G. (2005). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 5-10.

Tansley, P., & Panckhurst, J. (1981). Children with specific learning difficulties. *International Journal of Rehabilitation Research*, 4(4), 601.

Taylor, E., Döpfner, M., Sergeant, J., Asherson, P., Banaschewski, T., Buitelaar, J. vd., (2004). European clinical guidelines for hyperkinetic disorder—first upgrade. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(1), 17-130.

Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.

Torgesen, J. K. (1977). The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children: A Theoretical Assessment. *Journal of Learning*

Disabilities, 10(1), 27-34.

Tufan, A. E. ve Yaluğ, İ. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda eş tamlar. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*. 1, 187-200.

Tufan, A. E. ve Yaluğ, İ. (2010). Erişkinlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Türkiye verilerine dayalı bir gözden geçirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 11, 351-359.

Turan, L. (2005). *Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 124-135.

Turgay A. (2001). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda yaşam boyu değişim, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Uçar, Ö. (1996). *Ortaöğretim rehberlik hizmetlerinde edebiyat eserlerinden yararlanma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.

Wilson, S., & Thornton, S. (2008). The Factor that Makes Us More Effective Teachers: Two Pre-Service Primary Teachers Experience of Bibliotherapy. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 21-35.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi (34.baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Basılmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.

Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.

Yuill, N., & Lyon, J. (2007). Selective difficulty in recognising facial expressions of emotion in boys with ADHD. *European child & adolescent psychiatry*, 16(6), 398-404.

Zaccaria, J. S., & Moses, H. A. (1968). *Facilitating human development through reading: The use of bibliotherapy in teaching and counseling*. Stipes Publishing Company.

Zambo, D. M. (2006). Learning from picture book characters in readaloud sessions with students with ADHD. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(4), 1-12.