



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
YÜKSEK LİSANS EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BİBLİYOTERAPİ TEMELLİ ÖNLEYİCİ GRUP REHBERLİK
PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Kübra YİĞİT TEKEL

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL

Haziran, 2021



T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
YÜKSEK LİSANS EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BİBLİYOTERAPİ TEMELLİ ÖNLEYİCİ GRUP REHBERLİK
PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Kübra YİĞİT TEKEL

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL

Haziran, 2021

Anabilim Dalı : Özel Eğitim

Program : Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans

Öğrencinin;

Adı ve

Soyadı : Kübra YİĞİT TEKEL

Öğrenci No : 170903010

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Kübra YİĞİT TEKEL tarafından hazırlanan "Bibliyoterapi Temelli Önleyici Grup Rehberlik Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması jüri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma
Tarihi: 28 /06 /2021

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi	
Doç. Dr. Marilena Z. Leana TAŞÇILAR	İstanbul Üniversitesi	
Doç. Dr. Ebru KUŞÇU	Cerrahpaşa	
	Biruni Üniversitesi	

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca bu tez jüri tarafından onaylanmış ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Leman ŞENTURAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Beyan

Bu tezin bana ait olduğunu, tüm aşamalarında etik dışı davranışımın olmadığını, içinde yer alan bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum bütün bilgilere kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin yürütülmesi ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.



Kübra YİĞİT TEKEL

İmza

Biricik kızım Bilge'me...



TEŞEKKÜR

Yaşam duygularımız ile anlamlıdır. Her duyguyu tadan insan her koşulda sevgi, mutluluk ve başarının peşindedir. Bana mutluluğu ve başarmanın verdiği huzuru tattıran tüm sevdiklerime, ama öncelikle beni özel yeteneklilerin dünyasına girmeye teşvik eden ve her zorlu süreçte ruhumu doyuran sevgisi ile bana yoldaş olan sevgili eşim Murat TEKEL’e, yüksek lisans yolcuğumda ve tez yazım sürecinde sabrı, nezaketi, içtenliği ve destekleriyle beni motive eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL’e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Kariyer yolcuğumun en başında, bana inanarak bireylerin psikolojik dünyasında yolculuğa çıkmam için beni cesaretlendiren sevgili hocam Musa ÖZDEMİR’e ve hayatıma dokunan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Çalışmama katkı sağlayan öğrencilerime ve tanıdığım günden bu yana her zaman ve her koşulda elini hep omzumda hissettiğim, coşkusu ile yaşam enerjimi ve öğrenme merakımı artıran canım arkadaşım Ebru ÖZBAŞ’a teşekkür ederim.

Eğitimin en kıymetli hazine olduğunu bana öğreten ve her koşulda başaracağıma inanan kıymetli annem Hayriye YİĞİT, kıymetli babam Osman YİĞİT ve canım abim Kamil YİĞİT’e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ve böyle bir zamanda duyguların en güzeli “anneliği” tattığım Bilge kızıma teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

İç Kapak.....	-
Onay Sayfası.....	-
Beyan.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Özel Yetenek Kavramı.....	7
2.1.1 Özel yetenekli bireylerin gelişim özellikleri.....	9
2.1.2 Özel yetenekli bireylerin tanılanması ve eğitimi	11
2.1.2.1 Fen Liseleri.....	11
2.1.2.2 Sosyal Bilimler Lisesi	12
2.1.2.3 Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri	12
2.1.2.4 Konservatuar	12
2.1.2.5 Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu	12
2.1.2.6 Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)	12
2.1.2.7 Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP).....	13
2.1.3. Özel yetenekli bireylerin psikolojisi	15
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme.....	16

2.2.1 Sosyal duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimi	16
2.2.2 Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)	18
2.2.3 Sosyal duygusal öğrenmenin önemi ve etkileri	19
2.2.4 Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB)	20
2.2.4.1. İletişim Becerileri.....	21
2.2.4.2 Kendilik Değerini Artıran Beceriler.....	22
2.2.4.3 Stresle Başa Çıkma Becerisi	22
2.2.4.4 Problem Çözme Becerileri	23
2.2.5 SDÖB ile ilgili yapılan çalışmalar	24
2.2.5.1 SDÖB ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar.....	24
2.2.5.2 SDÖB ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar	25
2.3. Özel Yeteneklilere Yönelik Rehberlik Hizmetleri	25
2.4. Bibliyoterapi.....	29
2.4.1 Bibliyoterapi tanımı, kullanım yerleri ve tarihsel gelişimi	29
2.4.2 Bibliyoterapi aşamaları	32
2.4.3 Bibliyoterapi uygulayan kişinin özellikleri nelerdir?.....	36
2.4.4 Bibliyoterapi yönteminde katılımcılara yönlendirilebilecek sorular.....	37
2.4.5 Bibliyoterapinin amaç ve faydaları nelerdir?	39
2.4.6 Bibliyoterapinin sınırlılıkları.....	40
2.4.7 İlgili Araştırmalar	41
2.4.7.1 Bibliyoterapi tekniği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	41
2.4.7.2 Bibliyoterapi tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar	43
BÖLÜM 3	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)	49
3.3.3 Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı	50
3.4. Verilerin Analizi.....	56
BÖLÜM 4	57
BULGULAR VE YORUMLAR.....	57

BÖLÜM 5	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuç.....	67
5.2. Tartışma.....	68
5.3.Öneriler	73
KAYNAKLAR	74
EKLER.....	86
Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu	86
Ek-2 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği.....	87
Ek-3 Ölçek İzni	88
Ek-4 MEB Uygulama İzni	89
Ek-5 Etik Kurul Onayı	90
ÖZGEÇMİŞ	92
İNTİHAL RAPORU	93

KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

SDÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme

IQ: Intelligence Quotient (Bilişsel Zeka)

EQ: Emotional Quotient (Duygusal Zeka)



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	17
Şekil 2. Özel Yetenekli Öğrencilerde Rehberlik Hizmetleri	28
Şekil 3. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi	30



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1 SDÖ Beceri Sınıflandırmaları	20
Tablo 2.2 Türkiye’de Bibliyoterapi Tekniğinde Kullanılan Kitaplar.....	34
Tablo 2.3 Bibliyoterapi Tekniğinin Faydaları	39
Tablo 2.4 Bibliyoterapinin Sınırlılıkları.....	40
Tablo 2.5 Yurtdışında Yapılan Deneysel Bibliyoterapi Çalışmaları.....	44
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Sayı ve Yüzde Dağılımları	48
Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grubunun Haftalık Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı	48
Tablo 3.3 Oturum İçerikleri.....	51
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ’den Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	57
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Öntest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları.....	58
Tablo 4.3 Deney Grubu SDÖBÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları	59
Tablo 4.4 Kontrol Grubu SDÖBÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları	59
Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Sontest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları.....	60
Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt boyutlarından Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutları Öntest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları	62
Tablo 4.8 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutları Son Test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları	63
Tablo 4.9 Kontrol Grubunun SDÖBÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları	64
Tablo 4.10 Deney Grubunun SDÖBÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları	65

ÖZET
BİBLİYOTERAPİ TEMELLİ ÖNLEYİCİ GRUP REHBERLİK
PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Yiğit Tekel, Kübra

Haziran, 2021

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli bireylerde bibliyoterapi yönteminin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bahçelievler ilçesi Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim görmekte olan 120 öğrenciden 6. ve 7. sınıf düzeyinde 12 kız 12 erkek, toplam 24 özel yetenekli öğrenci ile gerçekleşmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kabakçı- Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın deseni öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri iken bağımsız değişkeni, bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programıdır.

Çalışma öncesinde Bilim ve Sanat Merkezinde 6. ve 7. sınıf düzeyinde 120 öğrenciye SDÖBÖ uygulanmış ortalama puanın altında kalan öğrenciler belirlenmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak deney ve kontrol gruplarına tesadüfi bir şekilde atanmıştır. Gruplar arasında öntest sonuçlarında farkın olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 8 oturumlu bibliyoterapi yöntemine dayalı önleyici grup rehberlik programı gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonunda SDÖBÖ tekrar uygulanmıştır.

Sekiz haftalık deneysel bir çalışma sonunda, bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programına katılan öğrenciler ile programa katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=26.00$, $p<.01$). Araştırma bulgularından hareketle özel yetenekli bireylerde bibliyoterapinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, Özel Yetenek, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY BASED PREVENTIVE GROUP GUIDANCE PROGRAM ON SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF GIFTED STUDENTS

Yiğit Tekel, Kübra

June, 2021

The aim of this study is to analyze the effect of bibliotherapy method on social emotional learning skills in gifted and talented students. The study has been conducted with a total of 24 (of whom 12 of them are girls and 12 of them are boys) 6th and 7th grade gifted and talented students who attend their education at a Bahcelievler ITO Science and Art Center (BİLSEM) 2020-2021 in the academic year. Within the scope of this study; Social Emotional Learning Skills Scale (Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği- SDÖBÖ) which was developed by Kabakcı and Korkut Owen (2010) were used as a data collection tool. A paired design with pretest-posttest control group was used from the experimental designs. While the dependent variable of the study is the social-emotional learning skills of gifted students, the bibliotherapy based preventive group guidance program constitutes the independent variable.

Before the study, SDÖBÖ was administered to 120 gifted and talented students and 24 students were selected randomly among those who scored below average. Afterwords, 12 of the students were assigned to the experimental group and 12 of them were assigned to control group randomly and on a voluntary basis.

Mann Whitney U Test was used control whether there is a difference between the pretest scores of these two groups. The preventive group guidance program based on the bibliotherapy which was developed by the researcher and consists of 8 sessions was applied. At the end of practice SDÖBÖ was applied again.

At the end of an eight-week experimental study, it was found that there was a significant difference between the social-emotional learning skills of the students who participated in the bibliotherapy-based education program and those who did not participate in the program ($U=26.00$, $p<.01$). Based on the research findings, it is seen that bibliotherapy is an effective method in developing social-emotional learning skills in gifted individuals.

Key Words: Bibliotherapy, Gifted and Talented, Social Emotional Learning Skill

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

Sürekli değişen ve dönüşen bu evrende özel yetenekli bireylere yönelik algı ve yaklaşımlarda günden güne değişip farklılaşmaktadır. Özel yetenek, üstün yetenek ve üstün zeka kavramına yönelik birçok kuramcının birbirinden farklı açıklamaları bulunmaktadır. Örneğin; Renzulli (1978), özel yeteneği yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun bir ürünü olarak görürken bir diğer kuramcı Gagne (1985) özel yeteneği, doğuştan gelen kapasitenin yaşantı ile gelişmesi olarak açıklamaktadır. Bir başka yaklaşımda ise özel yetenek, bir ya da birden fazla alanda gösterilen muhteşem performansı ifade etmektedir (Ziegler and Stoeger, 2006, s. 256).

Roeper (1982), özel yetenekliliği sadece zihinsel ve yaratıcılık boyutuyla ele alınmasının aksine duygusal yönüyle ele almıştır. Özel yetenekliliği, ileri düzey farkındalık, aşırı duyarlılık ve ileri düzey algılamayı zihinsel ve duygusal deneyimlere dönüştürebilme kapasitesi olarak ele almaktadır. Bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminin birlikte ele alınması gerekliliğini vurgular. Vygotsky bireyin bilişsel gelişiminde sosyal çevrenin önemini vurgulamaktadır. Sosyal gelişim, insan yaşamı boyunca devam eden ve etkileşimlerle değişen ve dönüşen bir süreçtir (Akt. Ersanlı, 2006). Sosyal öğrenme kuramının savunucularından Bandura (1971)'ya göre bireyin davranışlarını çevreyle etkileşimi belirlemektedir. Birey bu davranışlarını değerlendirebildiği gibi düzenleyebilme yeteneğine de sahiptir. Sosyal öğrenme kuramına göre kişilik değişebilmektedir. Birey kendi çevresini oluşturabilmektedir (Atkinson 2010; Akt. Senemoğlu, 2012). Bandura (1971)'nın bu kuramını temel alan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini sınıflandırmada her kuramcı birbirinden farklı becerileri ortaya koysa da en çok yer verilen dört beceri alanı şunlardır: problem çözme becerisi, kendilik değeri, iletişim ve stresle başa çıkma (Kabakçı, 2006).

Özel yetenekli bireylerin gelişiminde akademik gelişim kadar sosyal-duygusal gelişim de oldukça önemlidir. Bireyin duygularını anlama, değerlendirme, ifade etme ve başarılı olmak için motive olmasını sağlayan becerilerin kullanılmasını ifade eden duygusal zeka kavramı Salovey ve Mayer (1990) ile ilk kez ortaya çıkmıştır. Çoklu zeka kuramı öncüsü Gardner ve duygusal zeka terimini kullanan Goleman'a göre, zeka hem yeteneği hem de davranışı ifade etmektedir (Vantassel- Baska& Stambaugh,

2006; Clark, 2013). Goleman (1998), duygusal becerileri iyi gelişmiş bireylerin yaşamlarının daha etkili sürdürdüğünü ve kendi üretkenliğini artıracak zihinsel faaliyetler edineceğini ifade etmektedir. Ayrıca duygusal yeteneklerin ve ilişki becerilerinin hayatımızdaki önemini vurgulamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme kavramı duygusal zeka çalışmaları ile ilişkili olup ele alınan beceriler birbiriyle benzerlik taşımaktadır (Kabakçı, 2006). CASEL (2005)'e göre, bireyin akademik başarıyı elde etmesi için ihtiyaç duyulan sosyal-duygusal yeterliliği kazanması yani sosyal duygusal öğrenme oldukça önemlidir (Akt. Kabakçı ve Korkut, 2008).

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının giderilebilmesi için farklı programlar hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Programların içeriğine bakıldığında bireyin sosyal duygusal gelişim boyutu yetersiz kalmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011; akt.Emir ve Özbaş, 2021).

Silverman (1993), danışmanların özel yetenekli çocukların duygusal ihtiyaçlarının fark edilmesi kadar duygusal sağlığının korunmasında da büyük bir sorumluluğu olduğunu belirtir. Bu bireylerin dışlanma riski altında olduğunu ve akranlarıyla etkileşimde bulunma noktasında danışmanlık desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yılmaz (2015)'e göre ise yetenekli bireylerin karşılaşılabilecekleri sorunlar şunlardır; yalnızlık, arkadaşlık ilişkileri, özsaygı ve benlik algısı, aşırı duyarlılık, duygularını ifade etme, duygularını kontrol edebilme ve mükemmeliyetçilik şeklindedir.

Mutlu-Oruç (2018)'un araştırmasına katılan öğretmenlere göre, özel yetenekli öğrencilerin sosyal sorunları şunlardır: arkadaş edinme, aşırı hassasiyet ve aşırı duygusallıktır. Özel yetenekli öğrenciler sosyal uyum ile ilgili sorunlarla baş etmede şu yollara başvurmaktadır; kendisini gruptan izole etmek, sınıfta dikkat çekmeye çalışarak davranış problemi sergilemek veya yeteneklerini gizlemek için aktivitelere katılım göstermemektir (Öpengin ve Tokmak, 2017, s.219).

Bireyin kişilik gelişiminde kitap okumak oldukça etkilidir. Çocuklar okudukları kitaptaki kahraman ile özdeşim kurarak onun tavır ve davranışlarından etkilenir. Kitaplar, çocukların kendini tanıması sağladığı gibi kendini değerli bir birey olarak görmesine de yardımcı olur (Sever, 2008).

Kitapların olumlu gücünden yararlanılan rehberlik ve danışmanlık tekniklerinden biri bibliyoterapidir. Hatta Silverman (1993: s. 106)'da şöyle belirtmiştir: Özel yetenekli bireylerin danışmanlık ihtiyaçlarına yönelik psikolojik

danışma ve rehberlik hizmetinde birçok yöntem ve tekniğe yer verilebilmektedir. Örneğin; bireysel danışma ve rehberlik, önleyici grup rehberliği, akran danışmanlığı ve bir diğeri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi, hastalık ve problemlerle ilgili yazılmış kitapların danışanlarda duygularını ve kendini anlayabilme yeteneği kazanması için terapötik sürece yardımcı olan rehberli okumadır (Katz and Wattz, 1992).

Türkiye’de bibliyoterapi tekniği kullanılarak özel yetenekli bireylerde; mükemmeliyetçilik düzeyini (İlter, 2015), özsaygı düzeyini (Leana Taşçılar, 2017), empati düzeyini (Kurt, 2018), okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisini (Taş, 2019) iyileştirmek hedeflenmiştir. Bibliyoterapi tekniği ile ele alınan sosyal duygusal öğrenme becerileri, özel yetenekli bireylerde görülebilecek sorunların ortaya çıkmasını önlemede ve olumlu davranış geliştirmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Deney ve kontrol grubunun bibliyoterapi uygulaması öncesi SDÖBÖ ölçümleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Deney grubunun SDÖBÖ öntest-sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun SDÖBÖ öntest-sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubunun bibliyoterapi uygulaması sonrası SDÖBÖ’ ölçümleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Deney grubu ile kontrol grubunun SDÖBÖ’den aldıkları öntest-sontest ölçümleri tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Deney ve kontrol grubunun SDÖBÖ tüm alt boyutlarında öntest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunun SDÖBÖ tüm alt boyutlarında öntest-sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Deney grubunun SDÖBÖ tüm alt boyutlarında öntest-sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Özel yetenekli bireyler bazı yönlerde akranlarına göre daha duyarlıdır. Bu yönler; kaygı, mükemmeliyetçilik, stres, sorunlu akran ilişkileri, kimlik ile ilgili olabilir. Eğer önleyici çalışmalar yapılmaz ise özel yetenekli bireyler sosyal duygusal açıdan risk altında olurlar (NAGC, 2021). Özel yetenekli bireylerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi ile bireyde birçok açıdan gelişim görülecektir. Örneğin; benlik saygısı (Merter, 2013), akademik başarı, özgüven, özenetim (Esen Aygün, 2017), özel yetenekli bireylerde empatik eğilim (Albakır Yavuz, 2018), özel yetenekli bireylerde üst bilişsel farkındalık (Yazgı, 2019) bunlardan bazılarıdır.

Ülkemizde özel yeteneklilerin sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik eğitim programları üzerine kısıtlı çalışmalar bulunmaktadır (Büyükünâl-Göyçek, 2019; Sevgili-Koçak, 2020). Yapılan çalışmalarda ise yöntem olarak bibliyoterapi yönteminin kullanılmadığı görülmüştür. Büyükünâl-Göyçek (2019), “Sosyal Hayatta Ben” adlı sosyal duygusal gelişim programını 2. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilere uygulamıştır. Program içeriği, grup etkinlikleri, oyunlar ve tartışma sorularından oluşmaktadır. Sevgili-Koçak (2020), sosyal duygusal gelişimi desteklemek amacıyla hazırladığı psiko-eğitim programını üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki BİLSEM öğrencilerine uygulamıştır. Süreç kazanım ile ilgili grup paylaşımı, bilgi aktarımı ve ev ödevleriyle desteklenmektedir.

Casper (2017), alanyazında var olan kanıt temelli 23 sosyal duygusal beceri programını incelediğini ve bu programların özel yetenekli öğrencilere faydasının olmayacağını belirtir. Bunun gerekçelerini şu şekilde sıralar: özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değildir, tek tip ders planlarından oluşmaktadır, hazırlanan programlar özel yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili bilgiye sahip değildir, belirli bir yaşa uygun davranışların varsayımına dayalıdır.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan ve Casper (2017)’ın belirttiği kanıt temelli uygulamalardan farklı olarak bibliyoterapi tekniği ve sosyal duygusal öğrenmenin birlikte ele alındığı bu çalışma ile alana katkı sağlamak istenmiştir. Ülkemizde sosyal duygusal öğrenme becerileri ile özel yeteneklilik araştırılmışsa da, bibliyoterapi yöntemi ile sosyal duygusal öğrenme becerini ele alan bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışma bibliyoterapi yöntemi ile özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek üzerine yapılan ilk çalışmadır. Çalışma bulgularıyla da bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği umulmaktadır.

Özel yetenekli bireylerde görülebilecek sosyal duygusal sorunlarda iyileşme için pek çok teknik uygulanmaktadır. Bu tekniklerden bir tanesi olan bibliyoterapi; hem sosyal duygusal sorunlara çözüm arayacak hem de sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek isteyen alan uzmanlarına ve saha çalışanlarına ilham olacaktır.

Bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile özel yetenekliler alan yazınına katkı sağlaması ve bibliyoterapinin yaygınlaşması açısından bu çalışma oldukça önemlidir. Özel yetenekli bireylere sunulan önleyici grup rehberlik programlarına bir yenisinin eklendiği bu çalışmayla yeni programlara ilham olması beklenmektedir.

Okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde ekonomiklik, kısa zamanda hızlı çözüm ve vakaya uygun hareket etmek oldukça önemlidir. Ayrıca özel yetenekli bireylerde rehberlik ve psikolojik danışma sürecinde bibliyoterapi tekniğinin kullanımı gerek sosyal duygusal sorunların çözülmesinde gerekse de önleyici rehberlik hizmetlerinde kullanılması uygulanabilirlik sağlayacaktır. Bu çalışma ile özel yeteneklilerde bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri açısından uygulanabilir, ekonomik ve pratik çözümler getirmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca ülkemizde grup rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini hazırlama sürecinde alan çalışanlarına bibliyoterapi tekniğinin kullanımı için ilham vermiş olacaktır. Bu da alan yazınına yeni bir çözüm getirmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- Öğrenciler Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğini doldururken gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
- Öğrencilerin özel yetenekli olma durumları MEB tarafından yapılan tanılama süreci ile belirlenmiş olup bu öğrencilerin özel yetenekli oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. 2020-2021 eğitim öğretim dönemi,
2. Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan 6. ve 7. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Deney grubu ile yürütülen 8 haftalık çalışmada kullanılan 8 çocuk edebiyatı kitabı ile sınırlıdır.
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan bibliyoterapi temelli grup rehberlik programının niteliğiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenekli Birey: NAGC (2021), aynı deneyim ve çevreye sahip akranlarına oranla, bir veya daha fazla alanda yüksek performans gösterme becerisine sahip olan bireyi ifade etmektedir.

Sosyal Duygusal Öğrenme: Eğitim ve gelişimin ayrılmaz bir parçası olan SDÖ, gençlerin sağlıklı kimlik geliştirmek, duygu kontrolü, kişisel ve toplumsal hedeflere ulaşmak, empati duymak ve uygulamak, destekleyici ilişkiler kurmak ve bunu sürdürmek için bilgi edindikleri ve uyguladıkları süreçtir (CASEL, 2020).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: SDÖ programı aracılığıyla öğretimi yapılan becerileri ifade etmektedir. Bunlar; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerdir (Kabakçı, 2006).

Bibliyoterapi: Bireyin uyum sağlamasında ve davranışsal ya da duygusal sorunlarla baş etmesinin dışında günlük yaşamda karşılaştığı sorunların çözümü olarak kitapların araç olarak kullanılmasını ifade eder (Öner, 1987).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dünyada her insan birbirinden farklı ve benzersizdir. Özel yetenekli bireylerin kendi ülkelerine ve dünyaya katkısı bekleniyorsa kuşkusuz bu bireyler özel bir eğitimle desteklenmelidir. Yetenekli bireylerin sayısı normal gelişim gösteren bireylere oranla daha azdır ancak sayıca az olmaları onlara verilmesi gereken önemle ters orantılıdır. Yani geleceğe yön vermesi beklenen bu bireylerin hem aileleri hem de devlet tarafından desteklenmesi önemlidir (Stuart ve Beste, 2011).

2.1. Özel Yetenek Kavramı

Yaklaşık 100 yıl önce özel yetenek tanımı, zeka ölçümleri sonucunda alınan puanı ifade etmekteydi. Yeteneklilik sadece akademik boyutu ile ele alınarak sanat ve spor gibi alanlar göz ardı edilmekteydi. 21. yy başlarından itibaren yeteneğin ön plana çıkması performans ve kapasite kavramlarıyla mümkün olmuştur (Kirişçi ve Sak 2017).

Özel yetenekli çocuklarla çalışmak için yeteneklilikten kaynaklı özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilmek gerekmektedir. “Özel yeteneklilik nedir?” sorusunun cevabı kolay gibi görünse de net ve tek tanım bulunmamaktadır (Moon, 2006). Peterson (2006), özel yetenek tanımlarının kültürden kültüre değişebildiğini vurgular. Bu kapsamda özel yeteneklilik kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar şu şekildedir: Yetenek, ortalamanın üzerindeki kapasitedir (Lauster, 1978). Ziegler ve Stoeger (2006), özel yetenekliliğin IQ’dan fazlası olduğunu, özel yeteneğin aynı zamanda gelişmiş performans anlamına da geldiğini belirtmektedir.

Özel yeteneklilik, zihinsel yetenek, performans kabiliyeti, aşırı duyarlılık, mükemmeliyetçilik ve azimlilikle temel eğilimleri artıran ya da engelleyen bir katmandır (Peterson, 2006). Bir grup eğitimciden oluşan Columbus Grubu (1991)’nin tanımında ise özel yetenekli öğrencilerin duygusal yönüne odaklanılmıştır. Onlara göre özel yeteneklilik, üst düzey bilişsel yeteneğin yoğun duygusal yaşantılar deneyimlemek için bir araya geldiğinde ortaya çıkan eş zamansız gelişimi ifade etmektedir (Akt. Levent, 2014). Bu uyumsuzluk, zeka kapasitesinin büyümesiyle doğru orantılıdır (Thomas et al., 2006).

Renzulli (1978), özel yetenek ve zeka kavramından ziyade üstün davranış tanımını kullanmaktadır. En yaygın kullanılan tanımlardan bir diğeri de Marland Raporu (1971)'da yer almaktadır. Öğrencilerin birçok alanda yetenekli olabileceğini belirterek özel yeteneğe çok boyutlu bir bakış açısı getirmiştir. Rapora göre özel yetenekli birey muhteşem yetenek ve yüksek performans gösteren bireyi ifade etmektedir.

Zeka ve yetenek psikososyal bir yapı olarak değerlendirildiğinde yaşanan toplum, kişisel görüşler, çevre ve zamana dayalı olmak üzere birbirinden farklı tanımlar ortaya konulmuştur. Tüm insanlık için tek bir tanım ile açıklamak mümkün olmamaktadır. Zekayı farklı açılardan inceleyen kuramlar bulunmaktadır. Tarihsel açıdan ele alındığında yeteneklilik tanımına eklenen bileşen sayısı da farklılaşarak artmaktadır. 1983 yılında Gardner, zekanın sekiz farklı tipi olduğunu ortaya koymuştur. Renzulli (2005) ise, özel yetenekliliği motivasyon, yaratıcılık ve genel yetenek olarak üçlü bileşen yani üçlü halka modeli ile ortaya koymaktadır. Sternberg (2005), özel yetenekliliği erdem, yaratıcılık ve zekanın bir sentezi olarak ele aldığı WISC kuramında bu üç bileşenin toplum faydasına kullanılması gerektiğini belirtir. Kötü amaçla kullanılan zeka ve yaratıcılık ile özel yeteneklilikten bahsedilemeyeceğini vurgulamaktadır (Kirişçi ve Sak, 2017).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın özel yetenekliliğe yönelik tanımları şu şekildedir:

2000 tarihli MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde *“üstün veya özel yetenek”* kavramı şu şekilde açıklanmıştır:

“Akademik alanda ve/veya sanat alanındaki yetenekleri açısından akranların göre üst düzey performans gösterme durumudur.”

2006 Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde *“üstün yetenekli birey”* kavramı ile ele alınan bireyler;

“Zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi,”

2015 yılı Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) yönergesinde aynı tanım *“Özel yetenekli öğrenci”* başlığı altında açıklanmıştır.

2019 yılında yayımlanan BİLSEM yönergesinde *özel yetenekli birey* tanımı şu şekildedir:

“Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (BİLSEM Yönergesi, 2019, s.393).

Özel yetenek tanımı dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı tanımlar ile ele alınmıştır. Yıllar içinde adlandırmalarda bile değişikliğe uğramıştır. Bu kavramlara yönelik farklı bakış açıları bu bireylere yönelik alınacak kararları belirlemektedir. Peterson (2006)’a göre ise özel yetenek için yüksek başarı gerekli değildir. Özel yetenekli bireylerin başarısızlık yaşamalarının sebebinin sıklıkla gelişimsel görevlerle ilgili olabileceğini belirtir.

2.1.1 Özel yetenekli bireylerin gelişim özellikleri

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren kitap, tez ve makale başlıklarında özel yetenekliliğin farklı yönlerine önem verildiği görülmektedir (Stuart Beste 2011). Literatürde özel yeteneklilerin bazı özellikleri sıklıkla vurgulanır. Örneğin; mükemmeliyetçilik, duyarlılık, mizah anlayışı, soyut düşünme gibi. Araştırma dürtüsü, sorgulama yeteneği, gelenekselliği ve kuralları eleştirme, estetik eğilim, keskin gözlem ve merhamet gibi bazı özelliklerin ise üzerinde çok durulmamaktadır (Peterson, 2006).

Kişiliğin gelişimi, çevremizle olan bağlar, yeni yaşantılar ve içinde bulunduğumuz dönemin özelliklerine göre değişmektedir (Mahoney et al., 2006; Saunders, 2006). Özel yeteneklilerin kişilik gelişimine etki eden özellikler aynı zamanda kişiliklerinin bir parçasını ifade etmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler homojen bir grubu ifade etmemektedir. Aksine normal gelişim gösteren bireylerin farklılıkları kadar kendi içlerinde de farklılık göstermektedirler. Normal gelişim gösteren akranlarından onları farklı kılan şey doğuştan getirdikleri özellikler ve çevredir. Buna rağmen birtakım ortak özellikleri de bulunmaktadır. Bunlar; daha hızlı algılama, ileri düzey hafıza ve özgün problem çözme gibi. Özel yeteneklilerin özelliklerini açıklanması ailelere çocuğun davranışlarını anlamada, öğretmenlere ise daha iyi eğitim vermeleri açısından kolaylık sağlayacaktır (Mendaglio, 2006; Ayas ve Kirişçi, 2017).

Toplumumuzda ve akademik çevrede “üstün yetenekli”, “üstün zekalı” ve “özel yetenekli” olarak tanımlanan öğrenciler normal öğrencilerden akademik ve

sosyal gelişim açısından farklılaşmaktadır (Moon, 2006; Akt. Öpengin, 2018). Özel yeteneklilerin erken gelişim döneminde gösterdikleri belirgin özellikleri şunlardır:

- Uzun süreli dikkat (Sak, 2010),
- Bakımını yapan kişileri tanıma ve tepki verme (Sak, 2010),
- Gürültüye karşı aşırı hassasiyet ve tepkisellik (Sak, 2010),
- Dil gelişiminin erken başlaması (Sak, 2010; Silverman, 1993; Harrison, 2004),
- Merak ve soru sorma (Silverman, 1993; Harrison, 2004; Sak, 2010),
- Akranlarından daha önce okuma-yazmaya başlama (Sak, 2010),
- Basit problemleri çözebilme (Sak, 2010),
- Sanatta ileri düzey performans sergileme (Sak, 2010),
- Olağan dışı hareketlilik (Silverman, 1993; Harrison, 2004),
- Gözlem yeteneği (Silverman, 1993; Harrison, 2004)

Özel yetenekli bireylerin bilişsel gelişim alanına ait özellikleri:

- Sıradışı hafıza ve algı (Peterson, Boland ve Gross, 2006; Mendaglio, 2006; Clark, 2013; Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Sıradışı merak (Clark, 2013; Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Erken dil gelişimi ve erken okuma (Clark, 2013; Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Uzun dikkat süresi ve konsantrasyon (Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Hızlı, esnek ve farklı düşünme (Lovecky, 1992; Clark, 2013),
- Yaratıcı problem çözme (Peterson, Boland ve Gross, 2006; Clark, 2013),
- Sorgulama yeteneği (Boland ve Gross, 2006),
- Sıradışı öğrenme hızı (Boland ve Gross, 2006),
- Farkındalık ve içgörü (Peterson, Boland ve Gross, 2006),
- Yaratıcılık ve hayal gücü (Ayas ve Kirişçi, 2017)

Özel yetenekli öğrencinin sosyal duygusal gelişiminde en büyük etki uygunsuz eğitim ortamıdır. Çevre, sosyal yapı çocuğun karakterini inşaa etme de etkili olduğu kadar yıkımında da etkilidir (Moon, 2006). Özel yetenekli bireylerin duygusal gelişim alanına ait özellikleri:

- Mizah anlayışı (Clark, 2013; Boland ve Gross, 2006; Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Adalet duygusu (Clark, 2013; Boland ve Gross, 2006),
- Duygusal yoğunluk, hassasiyet (Lovecky, 1992; Mendaglio, 2006; Boland ve Gross, 2006; Clark, 2013; Ayas ve Kirişçi, 2017),

- Mükemmeliyetçilik (Clark 2013; Peterson, Boland ve Gross, 2006; Ayas ve Kirişçi, 2017),
- Liderlik (Clark, 2013),
- Yaşıt olmayan arkadaş seçimi (Boland ve Gross, 2006),
- Farkındalığı artmış özeleştir (Mendaglio, 2006),
- Aşırı heyecan (Lovecky, 1992),
- Anlayışlılık (Lovecky, 1992),
- Azimlilik (Lovecky, 1992),

2.1.2 Özel yetenekli bireylerin tanınması ve eğitimi

Tanımlama: Ortak özellikleri bulunan bireyleri belirleme sürecidir. Tanılama özel yetenekli bireylerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasındaki ilk basamaktır. Ayrıca bireysel özelliklerine uygun özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma desteği sağlamak açısından da tanımlama önemlidir (Sak, 2010; Tan, 2018). Okul programları lise düzeyinde iken, okul sonrası programlar ilkokul düzeyinde başlar ortaokul ve lise dönemi ile devam etmektedir (Demirel-Gürbüz, Öpengin, 2017).

Binet (1916), belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin akademik zorluk yaşama durumunu ölçmek için zeka ve özel yetenekliliğin ilk kavramsallaştırmasını yapmıştır. Terman (1925) ise IQ ölçümü için bu ölçeği geliştirmiştir. Özel yetenekliliği ölçmek ve tanılamaya yönelik ilk girişim olmuştur (Moon, 2006).

Peterson (2006), özel yeteneklilerin eğitiminin, başarısızlık yaşayan, davranış problemleri gösteren özel yetenekli öğrencilere hizmet etmesi gerektiğini belirtir. Ülkemizde Cumhuriyet Dönemi sonrası özel yetenekli bireylerin eğitimleriyle ilgili girişimler şu şekilde olmuştur:

2.1.2.1 Fen Liseleri

1963 yılında özel bir sınava tabi tutulan fen ve matematik alanında özel yeteneklilik potansiyeli gösteren öğrencilerin eğitim alması amacıyla açılmıştır. İlerleyen zamanda öğrenci alım süreci değişmiş, Fen lisesi ülkemizde yaygınlaşarak yapısı değişmiştir (Yıldız, 2010; Ataman, 2014). Diğer liselerden farkı, ileri düzey matematik ve fen dersi gibi seçmeli dersleri olması ve bu alanlarda bitirme projesinin olmasıdır (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

2.1.2.2 Sosyal Bilimler Lisesi

2003 yılında İstanbul’da açılmıştır. Sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında ilgi ve yetenekleri üst düzey olan öğrencileri yükseköğretime hazırlar ve ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesini hedeflemektedir. Öğretim süresi 5 yıl olup ilk yılı hazırlık sınıfıdır (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

2.1.2.3 Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

Güzel sanatlar alanında yetenekli olan öğrencilerin eğitim alması amacıyla 1989 yılında açılmıştır. 2012 yılında Spor Lisesi açılır ve “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi” olarak eğitim-öğretim başlar. Bireysel başvuru ile öğrenci alımları yapılmaktadır (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

2.1.2.4 Konservatuar

Ortaokul düzeyinde tanılamada performans ve fiziksel yatkınlık belirleyicidir. Lise düzeyinde tanılama ise baraj ve kesin olmak üzere iki aşamalıdır. Öğrenciler belirli bir puanı geçmesi yani barajı geçmesinin ardından bir eser seslendirmesi ile kesin bir şekilde kabul gerçekleşir. Ortaokul kısmı “Müzik ve Bale Ortaokulu”; lise kısmı ise “Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi” olarak adlandırılmaktadır (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

2.1.2.5 Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu

2002 yılında MEB ve İstanbul Üniversitesi Üstün Zekalılar Ana Bilim Dalı “Üstün Zekalıların Eğitimi” projesi ile bir protokol imzalanmıştır. 2002-2003 eğitim öğretim yılında özel yetenekli bireylerin akademik ve gelişimsel özelliklerini desteklemek için normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte farklılaştırılmış eğitim almaları sağlanmıştır. Öğrencilerin programa kabulü için ön koşul 130 IQ puanı olmasıdır. Çeşitli sebeplerle günümüzde bu proje devam etmemektedir (Yıldız, 2010; Eriş, 2015).

2.1.2.6 Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)

1993 yılında özel yetenekli lise öğrencilerine yönelik açılan bu kurum her yıl özel bir sınav ile öğrencilerini belirlemektedir. MEB ve Uluslararası Bakalorya eğitim programı kullanılmaktadır. Uygulanan müfredatın %70’i önceden belirli iken diğer kısmını öğrenci belirler (Yıldız, 2010; Eriş, 2015).

Örgün eğitim veren bu kurumların dışında sayıca az olmakla birlikte özel yetenekli öğrencilerin okul saatleri dışında eğitim aldıkları yerleri kapsamaktadır. Bunlar; özel yeteneklilerin eğitim programı ve bilim ve sanat merkezleridir.

2.1.2.7 Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP)

2007 yılında Anadolu Üniversitesi Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı ve TÜBİTAK desteğiyle kurulup, 2014 yılında uygulama ve araştırma merkezi olmuştur. ÜYEP'in çerçevesini Maker müfredat farklılaştırma stratejileri, paralel müfredat modeli ve müfredat daraltma modeli oluşturmaktadır. Öğrenciler öğretim üyelerinden ders almaktadır (Eriş, 2015; Sak, 2009). Matematik ve fen alanında kendi belirlediği alım şartları olan bir kurumdur. Öğretmenleri yüksek lisans düzeyinde üç ders eğitimden geçmektedir. Kendine özgü tanılama, müfredat programı, öğretmen eğitimi ve değerlendirme sistemi olan bir merkezdir (Demirel- Gürbüz, Öpengin, 2017).

2.1.2.8 Bilim ve Sanat Merkezleri

Kuruluş amacında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde sınıf geçme veya not alma gibi bir beklenti olmayan, öğrenciden belirli bir alanda proje üretimi yapması beklenen kurumdur. Okul öncesi düzeyde eğitim halihazırda verilmemektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde bilim ve sanat merkezini şu şekilde tanımlanmıştır:

“Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılan kurum.” (MEB, 2018d).

İlk BİLSEM 1995 yılında Ankara’da Yasemin Karakaya BİLSEM adıyla açılmıştır. Ardından 1996 yılında İstanbul, 1997 yılında Bayburt, 1998 yılında Isparta’da hizmet vermeye başlamıştır. Günümüze gelindiğinde ise 81 ilde BİLSEM bulunmakta ve hizmet vermeye devam etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitimine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır (Yıldız, 2010). Eğitim öğretim, örgün eğitim dışında hafta içi ve hafta sonu olacak şekilde bireysel ya da grup eğitimi şeklinde planlanır (MEB, 2019).

BİLSEM eğitim ve öğretim süreci belirtilen ilkeler esas alınarak gerçekleştirilir (MEB, 2019):

- a. Eğitim öğrencilerin gelişim alanlarına hitap edecek şekilde, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ile yürütülür,
- b. Öğrenci merkezli eğitim programı örgün eğitim ile bir bütün oluşturur,
- c. Üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek uygulamalara yer verilir,

- d. Türkçe'yi etkili ve doğru kullanan birey olarak yetişmelerini hedefler,
- e. Eğitim ve öğretim süreci okul, BİLSEM ve veli işbirliği ile yürütölür.

BİLSEM'lere aday gösterilme süreci;

Tanılama ile öğrencinin yasal haklarını bilmesi, ailenin eğitim fırsatlarını araştırması ve iyi eğitim almasını sağlar. BİLSEM tanılama süreci, takvimsel sıralama süreç ile ilgili işlemler ve özel yetenekli öğrenciler hakkında 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine rehber öğretmenler tarafından bilgilendirme toplantıları yapılır. Sınıf öğretmenleri aday göstermek için E-Okul sistemi üzerinden gözlem formunu doldurur. Aday gösterilen öğrenciler tablet bilgisayar üzerinden grup tarama uygulamasına katılır. Grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrenciler bireysel değerlendirmeye hak kazanır (MEB, Bilsem Tanılama, 2019).

BİLSEM Öğretmen Alım Şartları

BİLSEM'e öğretmen olarak atanabilmek için başvuru şartları şu şekildedir (MEB, 2020):

- a. Başvuru tarihinden itibaren MEB kadrosunda en az 3 yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak,
- b. Görev yaptığı ildeki BİLSEM'de boş kadronun bulunması,
- c. Zorunlu çalışma gerektirmeyen yerlere atanacak olanların ya zorunlu çalışma yükümlölüğünü tamamlamış olmak ya da muaf tutulmuş olmaktır.

Ayrıca sözlü değerlendirme öncesinde öğretmenlerin seçim kriterlerinin bulunduğu çizelge esas alınarak puanlama yapılır. Puanlamaya dahil olan tüm kriterler belgelendirilerek silsile yoluyla il öğretmen değerlendirme komisyonuna teslimi sağlanır. Ek çizelgede yer verilen değerlendirme kriterleri şu başlıklardan oluşmaktadır; en son mezun olduğu okul, ödölleler, son beş yılda tamamlanan proje, son beş yılda gerçekleşen yarışmalarda danışmanlık, yayın, son beş yılda gerçekleşen sanatsal faaliyet, spor lisansı, özel yetenekliler ile ilgili çalıştay/ kongre/ hizmet içi eğitime katılım, yabancı dil puanını kapsamaktadır (BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, 2021).

BİLSEM'de beş aşamalı eğitim programı uygulanmaktadır:

1. Uyum Eğitimi Programı: *BİLSEM'e yeni kaydı yapılan öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu öğrencilere BİLSEM'i tanıtmak için yürütölün eğitim programını,*

2. Destek Eğitimi Programı: *Genel zihinsel yetenek alanından tanınan öğrencilerin diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülen eğitim programını,*
3. Bireysel Yeteneklerini Fark Etme Programı (BYF): *Genel zihinsel yetenek alanından tanınan ve destek eğitim programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programını,*
4. Özel Yeteneklerini Geliştirme Programı (ÖYG): *Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programını,*
5. Proje Üretme ve Geliştirme Programı: *Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde danışman öğretmen rehberliğinde bireysel olarak veya grupla yürüttükleri eğitim programını ifade etmektedir (BİLSEM Yönergesi, 2019, s.392-394).*

2.1.3. Özel yetenekli bireylerin psikolojisi

Özel yetenekli öğrencilere yönelik araştırmalarda genellikle eğitim boyutu ele alınmaktadır. Özel yeteneklilerin psikolojisi ve yaşayabileceği sorunlar ötelenmektedir. Oysaki özel yetenekli bireyin potansiyelini ortaya koymak ve zihin gelişimini desteklemek için psikolojik gelişimi de dikkate almak gerekmektedir (Leana Taşçılar, 2017).

Özel yetenekli bireyleri sosyal duygusal ihtiyaçlarına yönelik farklı bakış açıları mevcuttur. Terman (1926), özel yetenekli bir bireyin mutlu ve sağlıklı olduğunu her açıdan akranlarından daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Hollingworth (1930), özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere kıyasla özel yetenekli öğrencilerin daha çok sosyal duygusal ihtiyaçlarının olduğu hatta zeka puanının artışı ile bu ihtiyaçların daha da artacağını vurgulamaktadır. Mendaglio ve Peterson (2007)'a göre ise, özel yetenekli öğrencilerin akranları ile birlikte aynı gelişim görevlerini gerçekleştirmelerine rağmen yeteneklilikten kaynaklanan psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları mevcuttur (Akt. Öpengin, 2018). Milgram (1991), özel yetenekli öğrencilerle çalışan danışmanların, öğrencilerin yaşadıkları sorunları özel yetenekliliğinden kaynaklandığını görme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.

Her özel yetenekli öğrencinin kendine özgü yeteneği ve bununla birlikte rehberlik ihtiyacı bulunmaktadır. Bu görüşler ışığında özel yetenekli öğrencilere

yönelik iyi yapılandırılmış psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır

Özel yetenekli öğrenciler bazı yönleriyle akranlarından farklı olmalarından dolayı sosyal duygusal açıdan risk altındalardır. Bunlar; +. Leana Taşçılar (2017), özel yetenek tanısı alan ya da tanısı olmadığı halde potansiyel sergileyen bireylerin, daha hassas oldukları ve bununla birlikte stres, depresyon, intihar eğilimi, uyum sorunları ya da yalnızlık yaşayabileceğinden bahseder. Yalnızlık, bazılarının kendi isteği iken bazıları da arkadaşlık edinme becerilerinde yetersizlik yaşamaktadır. Silverman (1994)'ın ifade ettiği özel yeteneklilerde görülen sorunlar ise şunlardır; başarısızlık, depresyon, eş zamanlı olmayan gelişim, yetenekliliği gizleme, aşırı rekabet, arkadaş edinmede güçlülük. Gallbraith (1985), 7-18 yaş arası özel yetenekli 400 öğrenciyle yaptığı anket ve görüşme sonucunda özel yeteneklilerin kaygılar şunlardır:

- Okuldaki standart müfredatın kolay ve sıkıcı gelmesi,
- Çevrenin mükemmeliyetçi beklentileri,
- Akranları tarafından anlaşılmama ve alay edilme,
- Çoklu yetenek ve ilgi alanından kaynaklanan üniversite ve iş yaşamında yapabilecekleri seçimin zorlaştırması ve bundan kaynaklanan kaygı,
- Tüm dünyayı ilgilendiren sorunlar ve onların çözümü noktasında yaşanan çaresizlik.

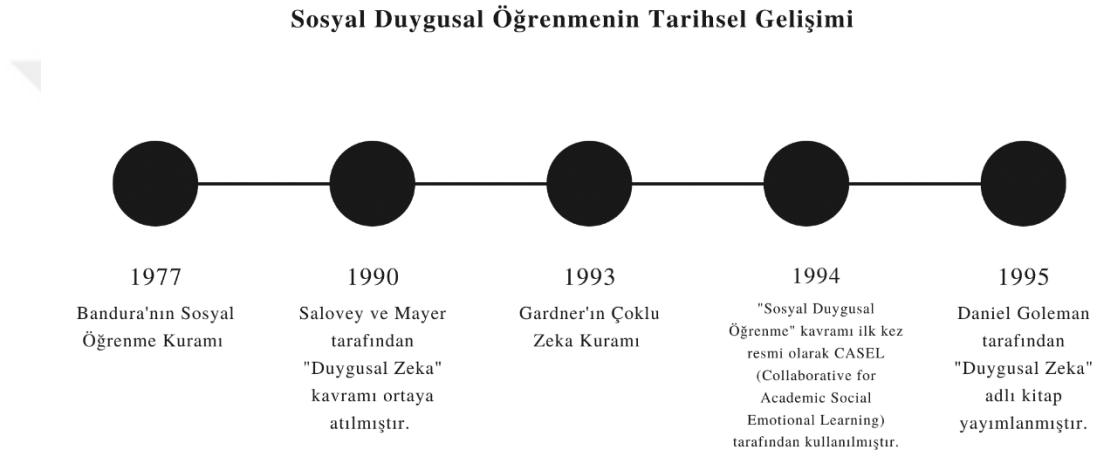
2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme

Özel yeteneklilerde sosyal duygusal problemler ile ilgili çalışmalar Hollingworth (1942) ile başlamış ve her yıl bu alana ilgi ve merak artmış olup heyecanını hala korumaktadır. Türkiye’de ise özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim veren BİLSEM’lerin açılması ile bu sorunlarla daha çok ilgilenilmeye başlanmıştır. Dünya örneğinde olduğu gibi Türkiye’de de özel yeteneklilerde sosyal duygusal öğrenme konusu pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Son beş yılda yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerinin 20’den fazlasının konusu sosyal duygusal öğrenme ve bununla ilişkili kavramlar olduğu görülmektedir (Altun, 2015).

2.2.1 Sosyal duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimi

SDÖ kavramı ilk kez Fetzer Enstitüsü (1994) tarafından çocukların riskli davranışlarının altındaki sebebi araştırmak ve çocukların ihtiyaçlarını ortaya koymak için kullanılmıştır (Kabakçı, 2006). İnsan psikolojisi üzerinde yapılan çalışmalar

tarihsel açıdan ele alındığında belirli periyotlarla SDÖ ile ilgili bazı kavramların üzerinde durdukları görülmektedir. Örneğin; sosyal benlik (James, 1890), sosyal zeka (Thorndike, 1909), davranışsal zeka (Guilford, 1959), duygusal zeka (Goleman, 1990) kavramları gibi (Akt. Bacanlı, 2006). SDÖ'nün temeli duygusal zeka, çoklu zeka, karakter eğitimi, sosyal beceri ve sosyal öğrenme kuramı ile atılmış olup bu yaklaşımlarla yakından ilişkilidir (Akt. Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; Candan, 2018). SDÖ tarihsel gelişimi **Şekil 1**'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Duygusal müfredatın kavramsallaştırması Peterson (2003) tarafından olmuştur. Duygusal zeka, duyguları anlamak, duyguları ifade etmek ve kişisel gelişim için duyguları düzenlemek olarak tanımlanabilir (Salovey ve ark, 2000; Akt. VanTassel Baska- Stambaugh, 2006). Goleman (1990)'a göre insan başarısı için zihinsel zeka (IQ) ne kadar etkili ise duygusal zeka (EQ) da o kadar etkilidir. Duygusal zekanın beş boyutu vardır:

1. Duygulara ilişkin farkındalık
2. Olumsuz duyguların kontrolü
3. Başarısızlıklardan ders alma
4. Empati kurabilme
5. Olası problemlerle baş etme (Akt. Clark, 2015)

Özel yeteneklilerin eğitimine ileri duygusal gelişim kavramını Dabrowski (1967) dahil etmiştir. Piechowski (1997) ise duygusal zeka ve özel yetenekliliği bir ele

almıştır (Akt. Peterson, 2006). Özel yeteneklilerin eğitimine dair çalışmalarda başlangıçtan beri odak nokta akademik başarıdır. Zihinsel gelişim ile duygusal gelişim kıyaslandığında duygusal gelişim daha az önemsenmiştir. Çocukların duygularının ihmal edilmesi zihinsel yaşamı ve motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Ancak bu ihmal geçmişte kalmış günümüzde özel yeteneklilerin duygusal gelişimine gereken önem araştırmaların sıklığından anlaşılmaktadır. Özel yetenekli bireylerin duygusal yönünü destekleyerek kendilerini gerçekleştirmesi ve insani değerler taşıması mümkündür. BİLSEM’de yetenek alanlarının gelişimi dışında Levent (2014), öneri olarak sosyal duygusal gelişimi de kapsayacak programların hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

2.2.2 Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ)

SDÖ’nün tanımı yaşanan toplumsal olaylar ve yapılan araştırmalarla zaman içinde güncellenip değişmeye devam etmektedir. Lopes and Salovey (2004)’e göre SDÖ, sosyal ve duygusal yönüyle yaşamı anlama ve kavrama sürecidir (Akt.: Özdemir-Beceren 2012). SDÖ, bireylerin duygusal zekasını güçlendirmek amacıyla ortaya konulan bir yaklaşımdır (Elksnin and Elksnin, 2006; Akt. Kabakçı, 2006). SDÖ zeka ve kişiliğin bir boyutu olmayıp doğrudan gözlenemeyen bireyin psikolojik yapısını ifade eder (Coryn ve ark., 2009; Akt.: Totan, 2011).

SDÖ okullarda öğrenilebilecek ve öğretilebilecek bir beceridir. Bu eğitimi verecek öğretmenlerin mesleki eğitiminde bu becerilerin öğretimi de yer alması gerekmektedirken halihazırda sadece lisans eğitiminde “Sosyal Beceri Öğretimi” seçmeli ders olarak yer almaktadır. Bu ders kapsamında içerik olarak SDÖ’ye yer verilmemekle birlikte öğretmenlerin yetiştirilmesinde SDÖ’nün daha kapsamlı ele alınması gerekmektedir (Esen- Aygün, Şahin-Taşkın, 2019).

Özel yetenek tanısı almış bireyler erken dönemde olgun davranışlarından dolayı duygusal ve sosyal gelişimlerinin akranlarıyla benzerlik gösterebileceği unutulabilmektedir. Bireyin gelişim dönemleri göz ardı edilmemelidir (Eriş, 2015). Shultz (2000)’ a göre, özel yeteneklilerin erken kişilik gelişimi normal gelişim gösteren akranlarına göre farklıdır. Gelişmiş zihinsel becerilere rağmen kişisel sosyal gelişiminde sorun görülebilmektedir. Bazı özel yetenekli bireyler ise ileri düzey sosyal becerilere sahip olabilir. Ancak bu becerilerini sosyal etkileşimlerde göstermeyebilir (Mahoney ve ark. 2006).

Temelli (2019)'ye göre, özel yetenek tanısı almış bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre SDÖ düzeyleri daha iyi olup sadece alt boyutlardan öz yönetim becerilerinde (duygu kontrolü, stres yönetimi, hedef belirleme gibi) farklılık göstermemektedir. Empatik eğilim ve SDÖB arasındaki ilişki normal gelişim gösteren bireyler ile özel yetenekli bireylerde farklıdır. Özel yetenekli bireylerin empatik eğilim düzeyi arttıkça SDÖ düzeyinin azaldığı görülürken; normal gelişim gösteren akranlarında bu ilişki doğru orantılıdır (Albakır Yavuz, 2019).

2.2.3 Sosyal duygusal öğrenmenin önemi ve etkileri

Eğitimin toplumsal bir fonksiyonu bulunduğundan, bireylerin sadece bilişsel değil tüm gelişim alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Aksi durumda bu sosyal fonksiyonunu yerine getirmemiş olur. SDÖ ile bireylerde olumlu yönde görülecek değişimler şu şekildedir:

- Benlik saygısı (Merter, 2013),
- Kendilik değeri (Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017),
- Akademik başarı ve sınıf iklimi (Esen Aygün, 2017),
- Yaşam doyumu (Akbulut Kılıçoğlu, 2016)

SDÖ ile ilişkili olduğu ortaya konulan kavramlar ise şu şekildedir: Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri (Körler, 2011), özel yetenekli bireylerin üstbilişsel farkındalıkları (Yazgı, 2019), özel yetenekli öğrencilerin sosyal destek düzeyi (Elçik, 2015), akademik başarı (Güven, 2019), anne baba tutumları (Yılmaz, 2014; Yavuz, 2017), zihin kuramı (Furtuna, 2018), cesaret (Avşar, 2018), akademik öz-yeterlik, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım, fiziksel imkanlardan memnuniyet (Karamanlı Gül, 2019), umut düzeyi (Candan, 2018), bağlanma stilleri, anne iletişimi (Songül, 2019), problem çözme becerisi (Totan, 2011), empatik eğilim (Albakır Yavuz, 2019) ve yaşam boyu öğrenme (Akcaalan, 2016) bunlardan bazılarıdır.

Ayrıca TÜSİAD (2019)'ın raporuna göre, SDÖ'nün toplumca öğrenilmesi önemini vurgulayarak şu önerileri sıralanmaktadır:

- SDÖ eğitime entegre bir şekilde olmalı ve okul iklimine etki etmeli,
- Okullarda SDÖ programlarına daha çok yer verilmeli,
- Öğretmen eğitiminde SDÖ'ye gereken önem verilmeli,
- SDÖ eğitimi bir öğrenci veya bir grup öğrenciye verilmeyip okul bir bütün olarak eğitimden yararlanmalıdır.

2.2.4 Sosyal duygusal öğrenme becerileri (SDÖB)

SDÖB bireyin demokratik bir toplumda iyi bir insan olarak özgürce yaşayabilmesini sağlar (Akt. Totan, 2011; Elias, 2009). SDÖB problem davranışların azaltılmasında önem arz etmektedir. Bu becerilerin toplumca gelişmesi için süreci okul ve aileninde desteklemesi gerekmektedir (Körler, 2011). Karacan-Özdemir ve Bacanlı (2020)'ye göre SDÖ becerilerinin öğretilmesi ile öğrencilerin kariyerlerini planlamasına ve iş yaşamına hazır hale gelmesine katkı sağlar.

Literatür incelendiğinde SDÖB'nin Tablo 2.1.'de de belirtildiği gibi farklı ele alındığı görülmektedir.

Tablo 2.1 SDÖ Beceri Sınıflandırmaları

Yazar	Beceriler
DuPont, (1998); Akt.: Akbulut Kılıçoğlu, (2016); Kabakçı, (2006)	Stresle başa çıkma Problem çözme-karar verme, İletişim Kendilik değeri
Payton ve ark. (2000)	Kendinin ve diğerlerinin farkında olmak, Olumlu tutum ve değerler edinmek, Sağduyulu kararlar alabilmek Etkili iletişim becerilerini (Akt.: Körler, 2011)
Marlow ve ark., (2000)	Bilişsel Davranışsal Duygusal
Cohen, (2001)	Yansıtma Problem çözme Yaratıcı öğrenme Güvenli ve duyarlı çevre oluşturma Okul aile toplum işbirliği (Akt.: Körler, 2011)
Denham ve Weissberg (2004); Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, (2004); Elias, O'Brien ve Weissberg'e göre (2006); Kress ve Elias, (2006); CASEL, (2019)	Öz farkındalık Öz yönetim Sosyal farkındalık İlişkisel beceriler Sorumlu karar verme

Tablo 2.1. devam

Elias (2004)	Kendinin ve diğerlerinin duygularını fark etme, dinleme ve iletişim kurma Diğerlerinin bakış açısını anlama, Problem çözme, Karar verme, planlama
Elksnin ve Elksnin (2006); Akt.: Akbulut Kılıçoğlu (2016)	Kişilerarası davranışlar Akranlara ilişkin sosyal beceriler, Öğretmen tarafından onaylanan sosyal beceriler, Kendine yönelik davranışlar, Güvengenlik becerileri, İletişim becerileri
ASPEN Raporundaki Beceriler, (2018)	Bilişsel yönetim Duygusal yönetim Etkileşim veya ilişki yönetimi Değerler alanı Bakış açısı alanı Kimlik ve öz kavram alanı

Farklı araştırmacıların SDÖ becerilerini ele alış şekline göre sıralanan SDÖ becerilerinden bazılarının birçoğunda ortak ele alındığı görülmektedir. Kabakçı (2006)'nın aktarımına göre bunlar şu şekildedir: iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler, problem çözme becerileri ve stresle baş etme becerileridir. Bu beceriler önleyici rehberlik çalışmalarında SDÖ programlarında ele alınan başlıklardır.

2.2.4.1. İletişim Becerileri

İletişim insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. İletişim becerilerinin gelişmişliği cinsiyet açısından farklılık gösterebilmektedir. Kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu ileri süren çalışmalar mevcuttur (Kabakçı, 2005; Candan, 2018). İletişim temalı grup çalışma programları ile iletişim becerileri geliştiği görülmektedir (Kaşgarlı, 2014). Kara (2020), özel yeteneklilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla bir model önerisi sunmaktadır.

Annenin eğitim düzeyi sosyal gelişimi etkilediği gibi eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun iletişim becerisi de artmaktadır (Özbek 2004; Karakuş Tosuntaş, 2006; Sarı, 2007; Yılmaz, 2014). Yine babanın eğitim durumu çocuğun iletişim becerisini olumlu yönde etkilemektedir (Merter, 2013). Bireyin anne, baba ve

arkadaşıyla olan iletişiminin iyi olması ile iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu bilinmektedir (Songül, 2019). İletişim becerisiyle bireylerin yalnızlık düzeyleri de ilişkilidir.

2.2.4.2 Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri (self esteem), sağlıklı ve üretken insanların özelliklerini ve “ben kimim” sorusuna verilen cevabı ifade etmektedir. Coopersmith (1967)’in tanımına göre ise; bireyin kendisini, yeterli, önemli ve değerli olduğunu hissetmesini ifade etmektedir. Bireylerin kendilik değerini geliştirmeyi hedef alan programların hem bireyin kendilik değerini artırdığı hem de sosyal duygusal becerileri geliştirdiği ortaya konulmuştur (Karagöz 2015; Eraslan Çapan ve Korkut Owen, 2017).

Ailenin çocuk üzerindeki destek düzeyi çocuğun kendilik değerini artırmaktadır (Merter, 2013). Anne, baba ve arkadaş iletişimi iyi olan ergenlerin kendilik değeri yüksektir (Songül, 2019). Yalnızlık düzeyi ile kendilik değerini artıran beceriler arasında bir ilişki bulunmaktadır (Körler, 2011). Kendilik değerini artıran beceriler sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre 6. sınıf öğrencileri kendilik değerini artıran becerileri daha geliştirmiştir (Candan, 2018).

Elçik (2015), örneklemini ortaokul düzeyinde 378 özel yetenekli öğrenci olan araştırmasında kendilik değerini artıran becerilerin stresle baş etme becerisinden daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Erol (2004), 9. Sınıf özel yetenekli öğrencilerin duygusal zeka düzeyi ile benlik saygısı arasında ilişkiyi vurgulamaktadır. Arslan (2016), özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısının arttıkça sosyal yeterliliğinin geliştiği ve davranış problemlerinin azaldığını ortaya koymuştur. Kaya ve arkadaşlarının 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında da ortaokul düzeyinde özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerinin duygusal zeka ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4.3 Stresle Başa Çıkma Becerisi

Stres, günlük yaşantımızın bir parçasıdır. Özel yetenekli bireylerin ise yaşamsal kaygılar dışında başka stres kaynakları da mevcuttur. Bunlar, özel yeteneklilik etiketi, akademik ve sosyal stres deneyimleri şeklindedir. (Akt. Değer, 2019; Kinkade, 1995). Yazıcı’nın 2019 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin kaygı seviyesini en çok artıran faktörün, çevrenin beklentisi ve baskısı olduğu ortaya konulmuştur. Bunların ardından; sınavlar, hata yapma, yalnız kalma ve iyi bir gelecek

ile ilgili düşünceler gelmektedir. Ayrıca BİLSEM'in bu kaygıları azaltıcı etkisi olduğu söylenmektedir.

Her gelişim döneminde bireyin stresle baş etme gücü farklılık gösterebilmektedir. 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin stresle baş etme beceri düzeyi 7. ve 8. sınıflara göre daha gelişmiştir (Kabakçı ve Korkut, 2008; Candan, 2018). Stresle baş etme becerisi, çocuğun aileden gördüğü destek ile gelişebilen bir beceridir (Merter, 2013; Demirtaş, 2007). Duygusal zeka ile stres düzeyi arasında ters yönde ilişki mevcuttur. Duygusal zekası gelişmiş özel yetenekli öğrencilerin stresle baş etme becerileri de gelişmiştir (George and Shari, 2012).

2.2.4.4 Problem Çözme Becerileri

Problem çözme, geçmiş yaşantılar ile öğrenilen becerilerin uygulanması ve soruna yönelik yeni çözümler üretme şeklinde tanımlanabilir (Korkut, 2002). Problem çözme becerisi öğrenilebilen bir beceri olup çeşitli eğitim programlarının uygulanmasıyla gelişimi hedeflenmektedir. Birçok araştırma sonucu da bu programların etkililiğini ortaya koymaktadır. Songül (2019), yapmış olduğu çalışma ile problem çözme becerisi ile güvenli bağlanma ve anne baba iletişiminin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Problem çözme becerisi ile SDÖB doğru orantılıdır. Yani belli bir gruba verilen problem çözme beceri eğitimi o grupta SDÖB gelişmesini ifade etmektedir (Totan, 2011). Aynı zamanda zorbalığı önlemek için yapılan beceri eğitimi ile de problem çözme becerilerinde gelişme görülmektedir (Totan ve Kabakçı, 2010). Özel yeteneklilerde problem çözme beceri eğitimi ile bu becerinin gelişebileceğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Karabulut, 2018).

D'Zurilla ve Goldfriend, (1971)'a göre problem çözme basamakları şu şekildedir:

1. Problemin tanımlanması
2. Probleme yönelik çözüm yolları belirleme
3. Bir çözümün seçimi
4. Bu çözüme ilişkin sonuç tahmini
5. Olumsuz sonuç mevcut ise başka bir çözüm yolunu seçme
6. Sonucu değerlendirme
7. Benzer durumlara ilişkin neler yapılabileceğinin belirlenmesi (Akt. Elksnin and Elksnin, 2003)

2.2.5 SDÖB ile ilgili yapılan çalışmalar

2.2.5.1 SDÖB ile ilgili yapılan ulusal çalışmalar

Türkiye’de SDÖ üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezi kapsamında ele alınması 2006’da başlayıp halen devam ettiği görülmektedir. Ülkemizde bu ölçekte yazılan tez çalışmaları 30’dan fazladır. Çalışmalarda örneklem grupları okul öncesinden başlayıp üniversite düzeyine kadar geniş bir yaş aralığına sahiptir. Özellikle 2018 yılında bu çalışmaların yoğunluğu artmış olup görülen o ki halen önemini korumaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmaları dört kapsamda ele alabiliriz:

1. SDÖ’yü ölçecek ölçme araçlarının geliştirilmesi (Soylu, 2007; Aygün, 2017) üzerine çalışmalar yapılmıştır.
2. SDÖ’yü destekleyecek programların hazırlanma çalışmaları ve deneysel çalışmalar mevcuttur. Problem Çözme Eğitim Programı (Totan, 2011), 5 Yaş Güçlü Başlangıç Programı (Özdemir Beceren, 2012), Tek Ebeveynli Ergenlerde Dışavurumcu Temelli Grup Çalışması (Akbulut Kılıçoğlu 2016), Suça Sürüklenmiş Ergenlere Verilen Psikoeğitim Programı (Taş, 2018), Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Psikoeğitim Programı (Ulaşan, 2018), Atılganlık Eğitimi (Demirelli, 2019), Özel Yeteneklilere Yönelik Sosyal Duygusal Gelişim Programı (Büyükcünal Göyçek, 2019), Özel Yeteneklilere Yönelik Psikoeğitim Programı (Sevgili Koçak, 2020) bunlardan bazılarıdır.
3. SDÖB ve bazı değişkenler ile ilişkisi üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir: Yalnızlık (Körler, 2011), benlik saygısı (Merter, 2013), algılanan ebeveyn tutumu (Yılmaz, 2014), özel yeteneklilerde algılanan sosyal destek düzeyi (Elçik, 2015), oyun-spora katılım- cesaret (Avşar, 2018), umut düzeyi (Candan, 2018), empatik eğilim (Furtuna, 2018), okul öncesi dönemde erken öğrenme becerileri (Ağaoğlu, 2019), bağlanma stili (Songül, 2019), özel yeteneklilerde empatik eğilim (Albakır Yavuz, 2019), basketbolcuların akademik başarı düzeyi (Güven, 2019), okul bağlılığı- akademik öz yeterlilik (Kahramanlı Gül, 2019), özel yetenekli öğrencilerde üst bilişsel farkındalık (Yazgı, 2019).
4. Metaanaliz çalışması: Ersoy (2017), özel yetenekli öğrencilerde hızlandırmanın sosyal duygusal gelişime olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda katılımcılar geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Ancak normal gelişim gösteren bireylerle yapılan çalışmaların özel yetenekli bireylerle

yapılan çalışmalardan oldukça fazla olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencilerin SDÖB’ni geliştirmek amacıyla hazırlanan programlar ise etkili bulunmuştur (Büyükcinal Göyçek, 2019; Sevgili Koçak, 2020).

2.2.5.2 SDÖB ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar

Durlak ve diğerleri (2011)’nin yaptığı meta analiz çalışmasında alan yazında var olan okul- klinik ortamlarda etkili beceri eğitimlerinde kullanılan Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) programlarının içeriğinde bazı yol haritalarının bulunduğunu ve bunlarda dört kavramın vurgulandığını ifade etmektedir. Bu kavramlar; sıralı, etkinlik, odak ve açıklıktır.

Yine uluslararası varlığı bulunan ve kanıt temelli SEL programları mevcuttur. Bunlardan bazıları: Problem Çözebilirim/ I Can Problem Solve (Shure and Spivack, 1980); Promoting Alternative Thinking Strategies/ PATHS, Social Decision Making/Social Problem Solving Program, Tribes TLC: A New Way of Learning and Being Together, İkinci adım/Second Step (McMahon et al., 2000).

Polanschek (2018), 6. ve 7 sınıf düzeyinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal eğitim müfredatını iyileştirmeye yönelik çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal ihtiyaçlarına hitap etmeyi amaçlayan program geliştirmiştir.

2.3. Özel Yeteneklilere Yönelik Rehberlik Hizmetleri

Kişisel faktörler, bireyin daha mutlu ve başarılı olarak hayatlarına devam etmesini katkı sağlar. Mutlu, topluma faydalı, olumlu kimlik için her gelişim döneminde ve kademesinde rehberlik hizmetlerinden yararlanılması önemlidir. Toplumsal ve evrensel refah hayali ancak her bireyin tüm gelişim alanlarını destekleyerek mümkündür. Özel yetenekli bireylerin içinde taşıdığı gizil güçlerini ortaya çıkarmak ve sosyal duygusal ihtiyaçlarının fark edilip desteklenmesinde nitelikli rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti kıymetli bir yer tutmaktadır.

Özel yetenekli bireylerin ilgi ve yetenek gelişimi için onların ihtiyaçlarını dikkate alındığı rehberlik hizmetleri ve eğitim ortamları önemlidir. Özel yetenekli bireylerin zorluk yaşamaması için duygusal ihtiyaçlarına cevap verilmesi, sosyal duygusal gelişim evrelerinde yaşanacak sorunları önlemek için danışmanların bazı bilgileri edinmesi gerekmektedir. Özel yeteneklilere verilecek danışmanlık hizmetinin

içeriğini belirlemek için öğrencinin duygusal eğilimini ve ihtiyacını keşfetmek önemlidir (Özbaş, 2017).

Colangelo (2003), özel yetenekli öğrencilerin yeteneklilikten kaynaklanan ihtiyaçları veya sorunları olabileceği için önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanlığı önemsemektedir (Akt.: Boland ve Gross, 2006). Özel yetenekli çocukların ebeveynleri birçok sebepten dolayı profesyonel rehberlik hizmetinden faydalanmak istemektedir. Özel yetenekli öğrencilere sunulan önleyici rehberlik hizmeti tanının getirdiği zorlukların yönetiminde faydalıdır (Webb et al., 2007).

NAGC (2021), özel yetenekli bireylerin ailesi, danışmanları ve eğitimcilerine şu önerilerde bulunmaktadır:

- Bir çocuğun bir alanda yetenekli olması her alanda yetenekli olması anlamına gelmemektedir.
- Yetenekli olması problemleri fark edilmemesine yol açabilir.
- Sosyal duygusal yönleri de dahil olmak üzere her özel yetenekli birey birbirinden farklıdır.
- Duygusal sağlığının korunmasında kesin çözüm olmayıp birden çok yol vardır.
- Özel yetenekli öğrencinin kaygısını dengede tutmak, hayatın güçlü yanları ile baş etmesi için aileye büyük rol düşmektedir.

Mutlu Oruç (2018), yaptığı çalışma ile öğretmenlere göre özel yetenekli öğrencilerin en çok yaşadığı sosyal duygusal sorunlar; arkadaş edinmede güçlük, aşırı hassasiyet ve duygusallıktır. Haller ve diğerleri (2000)'ne göre özel yetenekli çocukların kaygı seviyesi normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksektir. Bununla birlikte rehberlik çalışmalarında duygu kontrolü önemli bir yer tutmaktadır (Akt. Levent, 2014). Öğrencilere verilecek duygu eğitimi Gardner (1983)'in çoklu zeka kuramına göre kişisel zeka boyutunu da geliştirir.

Davis ve Rimm (1994)'e göre özel yetenekli öğrencilerin genel olarak danışmanlık hizmeti aldığı problemler şu şekildedir:

1. Sosyal ilişkiler, özellikle uyum sorunu, kabullenme ve dışlanma,
2. Eleştirilerle baş etme, otoriteye karşı koyma, aşırı rekabet, eş zamanlı olmayan gelişim ve gelişmemiş sosyal beceri,
3. Akademik olarak potansiyelinin zorlanmaması, bildiği konu ile ilgili tekrarlanan ödevler ve ders çalışma alışkanlığının olmaması gibi akademik sorunlar,

4. Çok fazla ilgi alanı ve yeteneğin olmasından dolayı meslek seçiminde zorlanma

Özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal gelişimi sanat ile desteklerken bu ihtiyaçlarına yönelik temalar şunlardır; yalnızlık, başarı, kibir, farklılıklar, yaratıcılık, içedönüklük, mükemmeliyetçilik, kişilerarası iletişim, duyarlılık bunlardan bazılarıdır (Halsted, 2002 s.207). Özel yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak için duyuşsal eğitim de verilebilir. Bu duyuşsal eğitim psikososyal kaygılar, kendini değerlendirme, bibliyoterapi, yetenek geliştirme planı ve duygusal zekayı kapsayabilir (VanTassel Baska& Stambaugh, 2006).

Özel yetenekli öğrencilere yönelik farklı Rehberlik ve Psikolojik Danışma modelleri mevcuttur. Bunlar; bireysel model, grup modelleri, aile modelleri ve özel bir gruptaki özel yeteneklileri kapsayan modeldir. Özel yetenekli bireylere verilen rehberlik hizmetlerinde bireysel modele göre Silverman (1993), Vantassel Baska (1990) ve Colangelo (2003) *gelişimsel yaklaşımı* esas almıştır. Bu yaklaşımda öğrencilerin gelişimsel özelliklerini baz alınmaktadır. Mendaglio (2007) ise özel yeteneklilere yönelik *akılcı-duygusal terapi* adını verdiği bileşenlerini danışan odaklı, gestalt, akılcı duygusal davranış terapisi ve aşırı duyarlılık teorisinden oluşmaktadır. Grup modeli ise iki türde ele alınırsa biri özel yetenekli öğrencine diğeri özel yetenekli öğrencilerin velilerine yapılan grup çalışmalarıdır. Grup çalışmaları belli bir amaç ve doğrultuda belirlenebilir. Ülkemizde daha çok psikoeğitimsel içerikli çalışmalar mevcuttur. Peterson (2006), belli bir amaç doğrultusunda değil de genel konuların konuşulduğu serbest grupları içeren grup modelini benimsemektedir. Aile modellerinde; kısa süreli danışma yaklaşımı olan Family FIRO modelinde (Colangelo and Assouline, 2000), çocuğun yaşadığı soruna değil güçlendirilebilecek alanlara vurgu yapılmaktadır. Bir diğeri sistematik yaklaşım temelli modeldir (Thomas, Ray and Moon, 2007). Bu yaklaşımda ailenin de içinde bulunduğu büyük bir sistemden bahseder. Bunlar toplum ve okul ortamını da içermektedir. Özel gruptaki özel yeteneklilere Rehberlik ve Psikolojik Danışma; özel yeteneklilerin içinde özel bir gruba odaklanan danışma modelidir. Rimm(1997)'nin akademik başarısızlık temalı Tifocal Modeli buna bir örnektir. Bir başka örnek ise Levy ve Plucker (2008)'in özel yetenekli dezavantajlı gruplara yapılan modeldir (Akt. Altun, 2015).

Öğrencilerin gelişim dönem özelliklerinden kaynaklanan sorunlara göre üç tür rehberlik hizmeti bulunmaktadır. Şekil 2'de belirtildiği üzere bunlar: Eğitsel rehberlik, kişisel sosyal rehberlik ve mesleki rehberlik şeklindedir (Özoğlu, 2007). Bu gelişim

dönemlerine göre özel yetenekli bireylere yönelik rehberlik ihtiyaçları aynı şekilde ele alınabilir (Öpengin, 2018; Altun, 2015).



Şekil 2. Özel Yetenekli Öğrencilerde Rehberlik Hizmetleri

Clark (1979), kişisel problemlerin tartışılması ve bu konuda destek alınması için haftada bir olmak üzere az sayıda özel yetenekli öğrenci ile grupla danışma programlarını önermiştir. Bu programda danışman grubu yönetmenin dışında öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla paylaşması için süreci kolaylaştırır. Problem çözmenin yanında bir öğrenme deneyimi de sağlayan gelişim grubu öğrencilerin iletişim, benlik algısı, kararlılık alanlarını keşfetmek amacıyla özel yetenekli öğrencilere aynı zamanda güvenli bir ortam sağlar.

Silverman (1993)'a göre, özel yetenekli öğrencilere verilecek rehberlik ve danışmanlık programının şu hedefleri taşıması gerekmektedir:

1. Güçlü ve zayıf yönlerini bilme,
2. Kendini kabul ve sınırların tanınması,
3. Hataları öğrenme deneyimi olarak kabul etme,
4. Çatışma çözme becerileri,
5. Problem çözme becerileri,
6. Farkındalık, anlayış ve başkalarını kabul,
7. İletişim becerileri,
8. Liderlik ve karar verme becerileri,

9. Stresle baş etme teknikleri.

Özel yetenekli öğrencilere yardımcı olan danışmanların yaşamı boyunca özel yetenekliliği anlaması oldukça önemlidir (Hollingworth, 1926; Lovecky, 1992; Akt.: Mahoney et al., 2006). Ayrıca danışmanlar öğrencinin sosyal duygusal problemleri üzerine çalışırken bazı danışmanlık becerilerinden faydalanılabilir. Bunlardan bazıları; dikkatli dinleme, duyguları doğrulama, yargılayıcı bir tutum sergilememe ve öğrencinin ifade ettiklerini toplamaktır (Peterson, 2003; Akt. VanTassel-Baska and Stambaugh, 2006).

Özel yetenekli bireylerde farklı şekillerde danışmanlık hizmetleri bulunmaktadır. Bu hizmetlerden bazıları şunlardır:

- Akran grupları,
- Grupla psikolojik danışma,
- Bibliyoterapi,
- Akran danışmanlığı,
- Mentörler (Silverman, 1993).

2.4. Bibliyoterapi

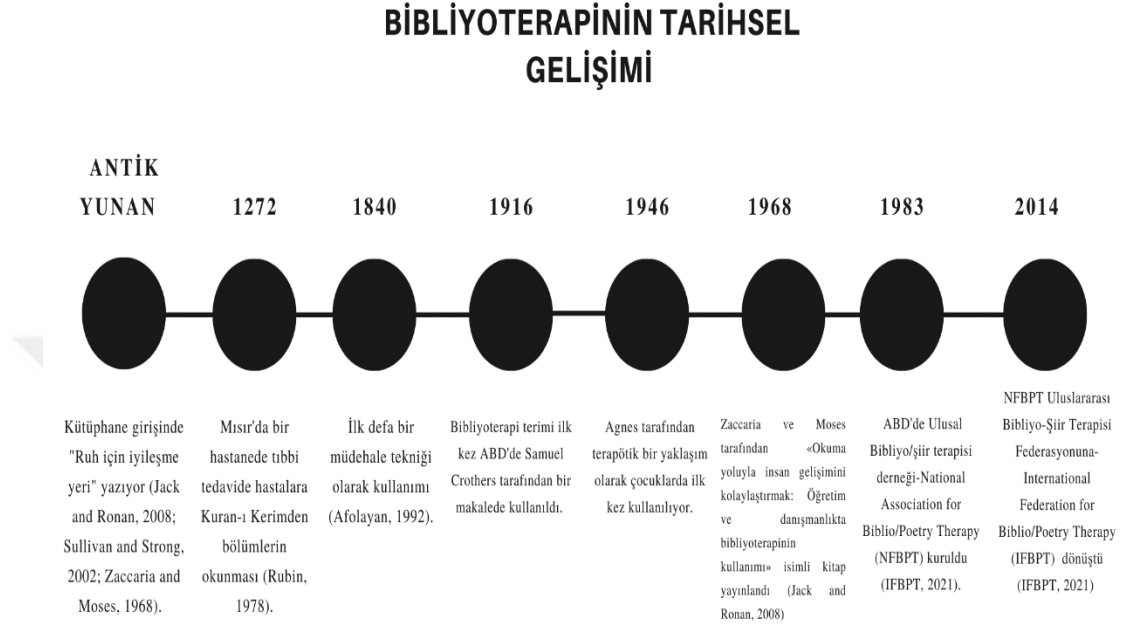
Kitap okuyan birey kendisi gibi düşünen, hisseden insanların var olduğunu bilir ve yalnız hissetmez (Akt. Aslan, 2019; Felski, 2010). Kitaplar yalnızlık çeken bir çocuk için en yakın arkadaştır. Kitap yoluyla sağaltım da gerçek hayattaki sonuçlarla karşılaşmadan bireye gerçek yaşam deneyimi sağlar.

2.4.1 Bibliyoterapi tanımı, kullanım yerleri ve tarihsel gelişimi

Bibliyoterapi; hastanelerde, kütüphanelerde ve toplantı salonlarında uygulanabilen, okuma yoluyla iyileşme sürecini ifade etmektedir (Ashley, 1987; Yılmaz, 2015). Kitaplar aracılığı ile öğrenciler kendi duygularını anlar, sorunlarına çözüm bulur ve kendilerini daha iyi hissederek başarıları artar (İlter, 2017). Ayrıca ek kaynak gerektirmeyen ekonomik bir yöntemdir (Zepeda, 2020).

Bibliyoterapinin bir teknik olarak ilk kez kullanımının 1800'lü yıllarda olduğu bilinse de kitapların insan ruhuna iyi gelmesinin anlaşılması çok daha eski yıllara, Antik Yunan dönemine dayanmaktadır. Antik Yunan döneminde bir kütüphanenin girişinde “Ruh için iyileşme yeri” yazmaktadır (Afolayan, 1992; Zaccaria and Moses, 1968). Bibliyoterapi terimi ilk kez 1916 yılında Samuel Crothers tarafından bir dergide yayınlanan makalede kullanılmıştır. Makalede, “*Dili, tarihi, edebi türü ne olursa*

olsun kitapların terapötik değeri nedir?” diye sorgulanmaktadır. Antik Yunan’dan başlayıp günümüzde çalışmaları hala devam eden bibliyoterapinin tarihçesi Şekil 3’deki gibi özetlenebilir.



Şekil 3. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi

Birçok bilim insanı tarafından bibliyoterapi farklı şekilde çeşitlendirilmiştir. Örneğin; Gladding ve Gladding (1991), reaktif ve interaktif bibliyoterapi olarak ikiye ayırırken, Lack (1985), gelişimsel bibliyoterapi ve klinik bibliyoterapi ayırımında bulunmuştur. Braynt ve Roberts (1992) ise danışmanın danışandan okumasını istediği belli materyallerin olduğu ‘danışan odaklı’ ve danışmanın danışana önerdiği kitaptan yeni bir materyal oluşturmasını beklediği ‘danışman odaklı bibliyoterapi’ sınıflaması yapmıştır. Rubin (1979) ve Halsted (1988), bibliyoterapiyi, geleneksel/kurumsal, klinik bibliyoterapi ve gelişimsel bibliyoterapi olarak üç sınıfa ayırmıştır. Öğretmen, okul danışmanları ve veliler tarafından problemleri önlemek amacıyla gelişimsel bibliyoterapiden yararlanılmaktadır (Akt. Erdemir 2016; Akt. Doll and Doll, 1997; Akt. Taş, 2019).

Öğretmenler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve problemlerini çözmesine desteklemek amacıyla çocuk edebiyatından yararlanabilir. Bibliyoterapi öğretmen, ebeveyn ve danışmanlar tarafından kullanılabileceği gibi aynı zamanda terapistler tarafından kullanılabilecek bir tekniktir. Özellikle 1961 ve 2000 yılları arasında yapılmış çalışmalarda bibliyoterapinin çoğunlukla eğitim ve psikoloji

literatüründe ele alındığı görülmektedir. Kitap önerisinde bulunmak, bir kitap edinmek veya serbest okuma faaliyetleri bibliyoterapi değildir, bibliyoterapi önceden bir plan ve amaç doğrultusunda kullanılan bir tekniktir (Forgan, 2002; Cornett and Cornett, 1980; Jeon, 1992; McCulliss, 2012; Leana Taşçılar, 2012).

Bibliyoterapi tekniği ağır psikolojik sorunların sağaltımında kullanılabilir mi? sorusunun da tek ve net bir cevabı bulunmamaktadır. Bir bakış açısına göre bibliyoterapi, bireylerin terapötik desteğe ihtiyaç duyulmayan daha çok gelişimsel ihtiyaçlarıyla baş etmelerinde kullanılması uygundur. Özellikle öğretmenler bu tekniği kullanırken daha çok gelişimsel konuları tercih etmelidir (Pardeck and Pardeck, 1986; Forgan, 2002). Bir diğer bakış açısına göre ise bibliyoterapi psikiyatrik hastaların tedavilerine ek olarak veya bireylerin karmaşık sorunların çözümünde kullanılan bir tekniktir (Katz and Watt, 1992; Sullivan and Strang, 2002). Moses ve Zaccaria (1969), bibliyoterapinin her derde deva olmadığını ancak asıl tedaviye yardımcı bir yöntem olarak etkili olduğunu belirtir. Bu iki bakış açısından farklı bir diğer görüş ise bibliyoterapi yönteminin hem insan yaşamındaki günlük sorunlarla hem de daha yoğun duygusal sorunlarla baş etmek için kullanılabileceğini ifade etmektedir (Öner, 2007).

Bibliyoterapi normal gelişim gösteren öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları veya yaşantısal sorunlarında uygulanabildiği gibi özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında da uygulanabilmektedir. Bibliyoterapinin en etkili olduğu grup, okumaya istekli olanlardır. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha erken yaşlarda okumaya yönelik tutumları onların ayırt edici bir özelliğidir. Bu özelliklerinden dolayı bibliyoterapi özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının çözümünde etkili bir şekilde kullanılabilir (Jeon, 1992; Pardeck, 1990). Öyle ki Kerr (2006)'de, özel yetenekli danışanların bibliyoterapiye iyi yanıt verdiğini ve danışmada seanslar arası kitaplardan yararlanılabileceğini önermektedir.

Frasier ve McCannon (1981), bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin bütün sorunlarını çözemeyeceğini ancak yaşaması muhtemel birçok problemi önlemede etkili olacağını belirtir. Bibliyoterapi özel yetenekli bireylerde şu konularda fayda sağlayabilir: Farklılıklarından kaynaklanan zorlukları anlama ve bu zorluğu ifade etme, yeteneklerini kullanmadaki isteksizlikleri ile yüzleşmesini sağlama, mevcut kaygı ve endişeleri çözme, benlik kavramını geliştirme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirme ve bazı yaşantısal

durumlara farklı bakış açısı kazanmasına yardımcı olur. Ayrıca kişisel, akademik ve kariyer sorunlarıyla baş etmede de özel yetenekli bireylere katkı sağlarken yıllar içinde sorunların ciddileşmesini de önlemek için kullanılabilir (Halsted, 1988; Jeon, 1992). Özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçilik ile baş etmede de bibliyoterapi kullanılabilir (Adderholdt-Elliott and Eller, 1989; İlter, 2015).

2.4.2 Bibliyoterapi aşamaları

Alanyazın incelendiğinde bibliyoterapi tekniğinin uygulama öncesi ve uygulama esnasında izlenecek aslında birbirine benzeyen birden fazla yol haritası mevcuttur. Pardeck ve Pardeck (1997) göre bibliyoterapi süreci hazırlık, kitap seçimi ve uygulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Akt.: Özan, 2017):

1. Hazırlık aşaması:

Pardeck (1990)'a göre katılımcı ile bibliyoterapiyi uygulayan kişi arasında güven oldukça önemlidir. Uygulayıcı, katılımcının karakterle özdeşim kurabilmesi için sürece aktif katılımını sağlamalıdır. Terapist, kitabı uygulamadan önce okumalı, dikkat edilecek hususları belirlemelidir. Okuma hızı, sesinin seviyesi önemlidir. Kitap okuma sürecinde katılımcıların verdiği duygusal tepkiler uygulayıcı tarafından dikkate alınmalıdır. Katılımcıların yüz ifadeleri ya da sözel tepkilerini almada rol oynama yöntemi de kullanılabilir. Öner (1987), danışanın bu tekniğin uygulanmasında istekli olmasının önemine dikkat çekerken danışma sürecinin başında bu tekniğin kullanımını önermemektedir. Etkili bir bibliyoterapi süreci için katılımcının kitap okuma alışkanlığının olmasını önemsemektedir.

2. Kitap Seçimi: Bibliyoterapi ile çalışmaya başlamadan önce kitap seçimine dikkat edilmelidir (Pardeck, 1994). Bibliyoterapide kullanılabilecek yazılı materyalleri Bryant ve Roberts (1992), kurgusal olan (roman, şiir, masal, hikaye vb.) ve kurgusal olmayan (biyografi, makale vb.) duygu içerikli materyaller ve kişisel gelişim kitapları gibi öğretici materyaller olmak üzere iki sınıfta gruplamıştır (Akt. Erdemir, 2016).

Öner (1987), bibliyoterapide kullanılacak kitabın katılımcının ilgi, okuma düzeyi ve problem durumuna uygun olmasına dikkat çekmiştir. Turan (2005) ise, çocuk edebiyatı ürünlerinin problem çözme sürecinde kullanılması için; açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, ele alınan problemlerin belirgin olması, problemlerle baş etme yollarını önermesi, kişi, olay ve mekân öğelerinin çocuğun dünyasına uygun olması gerektiğini belirtir.

Özel yetenekli çocukların fikir dünyasına en büyük etki kitaplardır. Kitaplar aracılığı ile düşünceler harekete geçer yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Özel yetenekli öğrencilerle bibliyoterapi sürecinin daha etkili ilerlemesi için bazı kriterler önem taşımaktadır. Baskin ve Hans (1980)'a göre bu kriterler şu şekildedir:

- a. Kitapta zengin bir dil kullanılmalı,
- b. Heyecan verici olmalı,
- c. Açık uçlu olmalı, karakterlerin alışılmadık konuşma kalıpları olmalı, okuyucunun düşünmesi için ilham vermeli,
- d. Okuyucunun davranışları yorumlayabileceği ve değerlendirebileceği kadar karmaşık olmalı
- e. Problem çözme becerilerini geliştirmeli
- f. Davranışları ile rol model alınabilecek karakter olmalı,
- g. Kitap türü açısından geniş bir yelpazede olmalı. Örneğin; destan, resimli kitap ve şiir gibi (akt. VanTassel Baska, 1994).

Özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla kullanılacak kitaplardaki karakterlerin bazı özellikleri taşıması, bibliyoterapi tekniğinin etkililiğini artırmaktadır. Halsted (1988) karakterin sorunu okuyucunun sorunu ile benzer olmalı ve başa çıkma stratejilerini uygulamalı, farklılıkları yansıtmalı, özel yetenekli etiketini taşımasa bile özel yetenekli yetişkin karakter olmalı, açık fikirli, mizah içermeli ve sorgulayıcı olmalıdır (akt. Vantasswel Baska, 1994).

Okuma ihtimali olmayan danışanlar için bibliyoterapiye alternatif bir kaynak olarak ses kayıtları ve videolar da kullanılabilir (Katz and Watt, 1992). Ayrıca süreçte kullanılan fotoğraf, müzik veya resim gibi materyallerin sürece etki etmesi için içerik ile ilişkili olması gerekmektedir (Hynes, 2019).

Türkiyede bibliyoterapi tekniği ile yürütülen çalışmalarda deneysel olarak sınanmış ve bibliyoterapiye uygunluğu ifade edilmiş kitaplar Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2 Türkiye’de Bibliyoterapi Tekniğinde Kullanılan Kitaplar

Konu	Kitabın Adı ve Yazarı	Katılımcı Özellikleri
Aile içi çatışma düzeyleri (Yılmaz, 2002)	Fatih Harbiye (Peyami Safa)	Aile içi çatışma yaşayan 9. sınıf düzeyinde 12 öğrenci
Mükemmeliyetçilik (İlter, 2015)	Eliza Başarısız Olmaktan Korkuyor (Andree Masse), Puldan Taştan Lahanadan (Sevim Ak), Hiç Hata Yapmayan Kız (Mark Pett), Karne Oyunu (Andrew Clements), Annem Babam Okul 1 incisi (Ekrem Güneş), Yaratıcı Olmanın Önemi: Thomas Edison un Öyküsü (Ann Donegan Johnson), Ramona’nın Dünyası (Beverly Cleary)	Dördüncü sınıf düzeyinde özel yetenekli 14 öğrenci
Özsaygı (Leana Taşçılar, 2016)	Martı (Jonathan Livingston), Matilda (Roald Dahl), Momo (Michael Ende), Küçük Prens (Saint-Exupert), Küçük Kara Balık (Samed Behrengi)	Dördüncü sınıf düzeyinde 16 özel yetenekli öğrenci (8 deney, 8 kontrol grubu)
Sorun çözme becerisi (Özan, 2017)	Müzişyen İnek Sırma (Geoffroy de Pennart), Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk (Lauren Rubenstein), Kardan Adam Masalı (Aşkın Güngör), Zıdır Çok Kavgacı (Christian Lamblin), Annesi Suçlarsa Selin Sinirleniyor (Harpreet Kaur), Mutlu Kaplumbağa (Akram Ghasempour)	22 DHEB ve ÖÖG tanıı özel eğitim desteği alan çocuk (11 deney, 11 kontrol grubu)
Empati (Kurt, 2018)	Anais Çok Kızgın (Sophie Martel) Kırmızısarısıyahbeyaz (Brigitte Minne) Kalebozan Karlo (Eva Montanari) Sidney ve Stella Hiçbir Şeyi Paylaşamıyor (Emma Yarlett) Bal Arısı Tonton Mutluluğu Arıyor (Maite Kelly) Eyvah Kalbim Kırıldı! (Elif Yemenici) Canavarlar Gece Gelir (Sezen Aksu Taşyürek) Ben Kaybolmam ki! (Dagmar Geisler) Sırası mı Şimdi! (Tülin Kozikoğlu)	İkinci sınıf özel yetenekli 9 öğrenci
Problem çözme becerisi (Taş, 2019)	Sakız Sardunya (Elif Şafak)	Altıncı sınıf düzeyinde 12 Bilsem öğrencisi

Tablo 2.2 devam

Pozitif Duygular (İlbay ve İlbay, 2019)	Küçük Prens (de Saint-Exupéry)	Lise düzeyinde 24 öğrenci
Ebeveyn farkındalığı (Acar Arıcan, 2019)	Karne Oyunu (Andrew Clements) Kirpinin Zarafeti (Muriel Barbery) Bazen Olmaz (Özlem Gürses Tatar) Yeteneksiz (Gordon Korman) Momo (Michael Ende), Matilda (Roald Dahl), Uçuk Kaçık Loretta (Christine Nöstlinger)	Özel yetenekli çocuğa sahip 30 ebeveyn
Benlik algısı (Şahin, 2019)	Uçuyorum (Anne Provoost), Küçük Kalbimin İçindekiler (Jo Witek ve Christine Roussey), Bir Fikirle Ne Yaparsın? (Kobi Yamada), Hayal Gücü Ne İşe Yarar? (Oscar Brenifier ve Pascal Lemaitre), Öfkeli olduğunda (Dünyazâde es-Sa'di), Öfkemi Kontrol Etmeyi Öğreniyorum (Marge Eaton Heegaard), Hayta (Angeliki Darlasi), Basketbol: 1, Problem: 0 (Jane Weierbach ve Elizabeth Philips Hershey), Annie'nin Planı (Jeanne Kraus, Charles Beyl), Sobe! Ben Penelope (Göknur Birincioğlu ve Sernur Işık)	4. sınıf düzeyinde 10 öğrenci
Özgüven ve kişilerarası problemle baş etme (Uyar, 2020)	Yakala Pisicik (Nicola Parsons) Hiç Hata Yapmayan Kız (Mark Pett) Alper Babam Kadar Güçlü Müyüm? (Nurşen Şirin) Guzi ile Suzi Parkta (Laura Wall) Cemile Oyuncaklarını Paylaşmak İstemiyor (Aline de Petingy) Noa Çok Gürültü Yapıyor (Judith Heneghan) Peki Ya Ben? (Emily Johnson Spike Maguire) Altın Yıldız Yarışması (Alice Hemming) Ben Yapmadım (Sue Graves) Paylaşmak Ne Güzel (Koray Avcı Çakman) Eyvah Kalbim Kırıldı (Elif Yemenici) Köprüyü Geçerken Dev ile Ayı (Heinz Janisch) Üç Kedi Bir Dilek (Sara Şahinkanat)	5-6 yaşlarında 40 anasınıflı öğrencisi (20 deney 20 kontrol)

3. Uygulama: Leana- Taşçılar (2012)'ın geliştirdiği bibliyoterapi uygulama modeline göre uygulama süreci; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşur. Tekniği uygulamadan önce, uygulayıcının seçilen metnin ana fikrini bilmesi önemlidir. Daha sonra metni ya her katılımcı bağımsız okur ya da uygulayıcı yüksek sesle okurken katılımcılar takip eder. Bibliyoterapinin uygulanmasında katılımcıyla etkileşim çok önemlidir. Uygulayıcının okuma eylemini durdurarak gruptaki diğer üyeler ile etkileşimini sağlaması mümkündür (Sullivan ve Strang, 2002). Halsted (1988) bibliyoterapi uygulama sürecinin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar: Tanımlama (özdeşleşme), katarsis (arınma), içgörü, evrenselleştirme.

Uygulama aşamasında bibliyoterapiyi etkin kılmak amacıyla Leana-Taşçılar (2012)'ın Ouzts ve Brown (2000)'dan aktardığına göre bazı stratejilerden yararlanılabileceğini ifade etmektedir. Bu stratejiler:

- a. Bilinmeyen kelimelerin tanıtımı: Kitapta katılımcıların bilmediği kelimelerin anlamlarını anlatıp üzerinde tartışılmasıdır.
- b. Kısa günlükler: Ana karakterin yaşantısının katılımcının yaşantısıyla karşılaştırması için alınan notlar veya sözel paylaşımları ifade etmektedir.
- c. Sosyogram: Karakterler ve olaylar arasındaki bağlantıları görselleştirmeyi ifade etmektedir.
- d. Grafik düzenleyici: Olayın öncesini ve sonrasını, yaşantılardaki benzerlik ve farklılıkları içeren bazı grafikleri içerir.
- e. Neden-sonuç ilişkileri: Katılımcının ana karakterle kendisini ve sorunlarını karşılaştırmasını ifade eder.

2.4.3 Bibliyoterapi uygulayan kişinin özellikleri nelerdir?

Bibliyoterapiyi uygulamak için belli bir meslek dalı ya da bibliyoterapi lisans programı mevcut değildir. Ancak bibliyoterapinin anlatıldığı sertifika programlı özel kurslar bulunmaktadır. Amerika'da 1983'te kurulan uluslararası Bibliyo/Şiir Terapisi Federasyonu (International Federation for Biblio/Poetry Therapy) bu eğitim ile bibliyoterapinin belirli standartlarını uygulayıcılara sunmaktadır. Ülkemizde ise İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Çocuk Edebiyatı Eğitimi Sertifika Programı verilmekte olup eğitim içeriğinde "Çocuklarda Bibliyoterapi Uygulamaları"nın anlatıldığı kısım mevcuttur. Ayrıca bazı özel terapi merkezlerinde de bibliyoterapi uygulayıcı eğitimi sertifika programları bulunmaktadır.

Öncelikle bibliyoterapiyi kullanacak kişi ele aldığı kitapları süreç öncesinde okumalı ve süreçte bazı noktaları danışanlarla tartışabilmelidir (Adams and Pitre, 2000). Uygulamada danışmana güven duymak oldukça önemlidir (Pardeck, 1994). Cornett ve Cornett, (1980; 35), uygulayıcının şu özelliklere sahip olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır:

1. Katılımcının ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemeli ve buna uygun kitap seçmeli,
2. Etkin dinleyici davranışlarına model olarak etkili iletişim kurmalı,
3. Süreçte yaratıcı öğrenme stratejilerinden yararlanmalı,
4. Grup paylaşımlarında üyelerin mahremiyetini ve yasal haklarını korumalı,
5. Tutum ve davranış olarak uygulayıcı; her bireyin değerli ve biricik olduğuna inanmalı, empati kurabilmeli, sorumlu, tarafsız, baş etme becerilerini kullanabilmeli ve duygusal yönden dayanıklı olmalıdır.

2.4.4 Bibliyoterapi yönteminde katılımcılara yönlendirilebilecek sorular

Problemler üzerine çalışırken kitap okumadan sonra tartışma ve danışma süreci bibliyoterapide oldukça önemlidir. Aynı zamanda tartışmalar özel yetenekli öğrencilerde, bir yetişkini model almasını ve kişilerarası ilişkilerde güven duygusunu destekler (Bernstein, 1989; Hebert, 1991; Jeon, 1992). Schlichter ve Burke (1994), danışmanların içinden seçip kullanabileceği soruların bulunduğu bir liste hazırlamıştır. Yararlanılan kaynağın içeriği ve bibliyoterapi sürecinin yapısı gereği her zaman geçerli olacak sıralı bir soru listesinin mümkün olamayacağını belirtir. Pardeck (1994), uygulamada tartışma bölümünü drama veya sanat etkinlikleriyle de gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir (Akt. Doll and Doll, 1997).

Bibliyoterapide önemi büyük olan tartışmalar tipik bir soru cevap etkinliği değildir. Bu yüzden uygulayıcıların, katılımcıları sessizce düşünme süresine teşvik etmesi önemlidir (Schlichter and Burke (1994). Danışanın tartışma sürecine katılımını teşvik etmek için uygulayıcı şu soruları yönlendirebilir:

1. Hikaye ne anlatıyor? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)
2. Hikaye size nasıl hissettiriyor? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)
3. Ana karakter kim? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)
4. Ana karakter hangi problemle karşılaştı? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)
5. Ana karakter sorunu nasıl çözdü? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)
6. Siz olsanız benzer bir sorunla karşılaştığınızda ne yapardınız? (Sullivan and Strang, 2002, s. 77)

7. Hikayede anlatılanlar sizi nasıl hissettirdi? (Karacan, 2009)
8. Sizce neden bazı insanlar diğerlerine kötü şeyler söylemekten veya yapmaktan hoşlanır? (Forgan, 2002)
9. Sizce bir ocuk oyunu bırakıp orayı terk ettiğinde diğer çocuk ne hisseder? (Forgan, 2002)
10. Bir çocuk diğer çocuğa kötü şeyler söylerse neler olur? (Forgan, 2002)
11. Bir çocuğu masada yalnız otururken görseydiniz ona ne söylediniz? (Forgan, 2002)
12. Siz olsaydınız kahramanın yaşadığı problem ile ilgili kim veya kimlerle konuşurdunuz? (Forgan, 2002)
13. Kahramanın doğru bir karar verdiğini düşünüyor musunuz? (Forgan, 2002)
14. Ana karakter kendisi ile ilgili ne hiss ediyor? (Schlichter, and Burke, 1994)
15. Ana karakter gibi sizinde kendinizle ilgili kafanız hiç karıştı mı? (Schlichter, ve Burke, 1994)
16. Farklılık sizin hayatınızda hiç soruna dönüştü mü? (Schlichter, and Burke, 1994)
17. Ana karakter neden ayrımcılığa uğradı? (Schlichter, and Burke, 1994)
18. Sizin yaşınızda bir kişi ayrımcılığa uğradığını nasıl fark eder? (Schlichter, and Burke, 1994)
19. Sizce ana karakterin günlüğünde geleceği ile ilgili nasıl hayaller bulunmaktadır? (Schlichter, and Burke, 1994)
20. Ana karakterin ailesinin onun üzerindeki etkileri neler? (Schlichter, and Burke, 1994)
21. Eğer ana karakterin en yakın arkadaşı olsaydınız ona ne tavsiye ederdiniz? (Schlichter, and Burke, 1994)
22. Ana karakterin duygu, düşüncelerindeki ve davranışlarındaki değişimler sırasıyla nasıldır? (Karagöz, 2015)
23. Bu kitabın yazarı siz olsaydınız ve yeniden yazmanız gerekseydi çıkarmak veya eklemek istediğiniz bir şey olur muydu? (Karagöz, 2015)
24. Kitapta sizi derinden etkileyip “bunu bende yaşamıştım” dediğiniz bir yer oldu mu? (Leana-Taşçılar, 2012)

2.4.5 Bibliyoterapinin amaç ve faydaları nelerdir?

Bibliyoterapi tekniği farklı amaçlar doğrultusunda uzun yıllardır kullanılmaktadır. Birçok araştırma ile etkililiği test edilmiştir. Riordan ve Wilson (1989) bibliyoterapinin bir teknik olarak işe yarayıp yaramadığını sorguladığı çalışmada, asıl önemli olan sorunun aslında bir tedavinin parçası olarak bibliyoterapinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiği olduğunu ifade etmiştir. Tablo 2.3’de bibliyoterapi kullanımı ile bireyde gözlenebilecek değişiklikler verilmiştir.

Tablo 2.3 Bibliyoterapi Tekniğinin Faydaları

Faydaları	Alınan Kaynak
Kişilerarası ilişkilerin gelişmesini sağlar ve duygusal zekayı geliştirir.	(Doll and Doll, 1997; Cornett and Cornett, 1980; Katz and Watt, 1991; VanTassel-Baska, 1994; Sullivan and Strang, 2002)
Çocuk ve ergenlerin günlük sorunlarını çözmeye yardımcı olur.	(Doll and Doll, 1997)
Olumlu benlik algısını geliştirir	(Aiex, 1993; Cornett and Cornett, 1980)
İnsan davranışlarını anlamaya yardımcı olur ve empatiyi teşvik eder	(Aiex, 1993; Cornett and Cornett, 1980)
Duygularını ve kendisini anlamasına yardımcı olur ve öz değerlendirmeyi artırarak öz farkındalık sağlar.	(Silverman, 1993; Aiex, 1993; VanTassel-Baska, 1994)
Yeni ilgi alanı bulmasına ve hedef belirlemesine yardımcı olur.	(Katz and Watt, 1991; Aiex, 1993; Cornett and Cornett, 1980)
Yaşadığı sorunu kendisi gibi yaşayan insanlar olduğunu, o sorunu yaşayan tek kişi olmadığını fark eder.	Silverman, 1993; Aiex, 1993)
Bir problemin birden fazla çözümü olduğunu fark eder	(Aiex, 1993)
Bireyin başkaları tarafından anlaşıldığını, kabul gördüğünü ve yalnız olmadığını hissetmesini sağlar	(Silverman, 1993; Pardeck, 1994)
Başkalarındaki farklılıklara yönelik farkındalık ve hoşgörü sağlayarak başkalarını kabul etmeyi teşvik eder.	(Silverman, 1993; Cornett and Cornett, 1980)

Tablo 2.3 devam

Bireyin bir problemi rahatlıkla ifade ederek tartışmasını sağlar.	(Aiex, 1993)
Olumlu davranış geliştirmeye destekler ve davranış problemlerini azalmasını sağlar.	(Doll and Doll, 1997; Aiex, 1993; Katz and Watt, 1991; Cornett and Cornett, 1980)
Duygusal baskıyı azaltarak duygusal olarak iyi hissetmesini sağlar	(Aiex, 1993; Katz and Watt, 1991; Cornett and Cornett, 1980; VanTassel-Baska, 1994)

2.4.6 Bibliyoterapinin sınırlılıkları

Bibliyoterapinin birçok problem alanında oldukça etkili bir yöntem olduğu birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Ancak her uygulamada olduğu gibi bibliyoterapinin de bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkların kaynakları Tablo 2.4'teki gibi; uygulayıcıdan, katılımcıdan ve uygulama sürecinden olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Gladding & Gladding, 1991).

Tablo 2.4. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Uygulayıcıdan Kaynaklanan Sınırlılıklar	Uygulama Sürecinden Kaynaklanan Sınırlılıklar	Katılımcıdan Kaynaklanan Sınırlılıklar
- Katılımcının ihtiyacına uygun olmayan kitap seçimi (Gladding ve Gladding, 1991). - Okuyucuya çoğunlukla öğüt veren kitapların seçimi (Gladding ve Gladding, 1991). - Psikolojik danışma sürecinin başında yani ilişki kurma evresinde bibliyoterapinin uygulanması (Öner, 1987). - Katılımcının bulunduğu gelişim dönemi hakkında bilgi sahibi olmama (Gladding ve Gladding, 1991)	- Kitabın etkin okunmaması (Gladding ve Gladding, 1991) - Hem uygulayıcının hem de katılımcının yüzeysel bir probleme odaklanması	- Ana kahramanın davranışlarını yerinde bulmayabilir ve özdeşim sağlayamayabilir (Gladding ve Gladding, 1991). - Okuma alışkanlığının olmaması (Öner, 1987), - Katılımcının kişiliği ve ön yargısı (Gladding ve Gladding, 1991), - Yaşadığı yoğunluktan dolayı süreci bırakmak istemesi (Pardeck, 1994; Akt. Şahin, 2019), - Sosyal duygusal deneyim eksikliği (Gladding ve Gladding, 1991).

2.4.7 İlgili Araştırmalar

2.4.7.1 Bibliyoterapi tekniği ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Ülkemizde de bibliyoterapi farklı isimlerle tanımlanmıştır. Bibliyodanışma (Karacan, 2009) ve Bibliyo Grup Rehberliği (İlbay ve İlbay, 2019) örnek verilebilir. Bibliyoterapi yöntemi ile ilgili çalışmalar ülkemizde oldukça sınırlıdır.

Karacan (2009), yüksek lisans tez çalışmasında benlik saygısı geliştirmek için bibliyo-danışma programı kullanmıştır. Uygulamaya 6. sınıfa devam eden 24 öğrenci katılmıştır. 8 haftalık zenginleştirilmiş programın öğrencilerin benlik algısını geliştirdiği görülmüştür. Çalışmada yararlanılan yazılı metin araştırmacı tarafından yazılmış olan “Can dostlar” adlı hikayedir.

Yılmaz (2002), 10 oturumlu bibliyoterapi uygulamasının aile içi çatışma düzeylerine etkisi üzerine yaptığı çalışmada gençlerin aile içi çatışma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Turan (2005), arkadaş edinme becerilerinin gelişimi için bibliyoterapinin uygun bir yöntem olduğunu ifade ettiği nitel çalışmasında Gülten Dayıoğlu’nun “Arkadaş Edinmek Zor Mu?” adlı kitabını belli kriterlerle ele almıştır.

Erdemir (2016), 100 temel eser listesindeki masallardaki bibliyoterapik unsurları incelemiştir.

Özan (2017), 8 oturumlu bibliyoterapinin DEHB ve Özel Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem çözme becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2019), sekiz haftalık bibliyoterapi yöntemiyle benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini incelemek için araştırma yapmıştır. Sonuçlar yapılan uygulamanın benlik algısına olumlu etki sağlarken eleştirel okuma düzeyinde etkili olmadığını göstermektedir.

Uyar (2020), 5-6 yaş düzeyinde 40 anasınıfı öğrencisine 13 oturumlu bibliyoterapi programı uygulamıştır. Uygulama ile çocuklarda özgüven ve kişilerarası problem çözme becerilerinde iyileşme görülmüştür. Bibliyoterapinin bu yaş grubunda kullanılabileceğini öne sürerken çalışmasında bir tane örnek oturum aktarmıştır. Problem çözme becerisinin gelişimine yönelik “Eyvah Kalbim Kırıldı” Elif Yemenici’nin (2017) adlı kitap bibliyoterapi tekniği ile ele alınmıştır.

Ülkemizde bibliyoterapi yönteminin özel yetenekli bireylerde etkililiğini gösteren deneysel çalışmalar ise şunlardır:

Leana-Taşçılar (2016) özel yetenekli bireylerde öz saygıyı artırabilecek yöntem olarak kullandığı bibliyoterapi uygulaması sonucunda özel yeteneklilerde normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek puan almış ve bibliyoterapi yöntemi etkili bulunmuştur.

İlter (2015), yüksek lisans tez çalışmasında özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemek amacıyla bibliyoterapi yöntemini ele almış. Bu yöntemin mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, düzen alt boyutlarında azalma görülürken ailesel eleştiri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kurt (2018) özel yetenekli öğrencilerin empati düzeylerini artırmak amacıyla yazdığı yüksek lisans çalışmasında 8 haftalık bir bibliyoterapi eğitim programını uygulamıştır. Uygulanan program ile özel yetenekli öğrencilerin empati becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Acar- Arıcan (2019) özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlere verilen 8 oturumlu bibliyoterapi temelli aile eğitim programının ebeveyn farkındalığına etkisini incelemiş olduğu araştırmasında uygulamanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taş (2019) 6. Sınıf düzeyinde 12 özel yetenekli BİLSEM öğrencisinin okumaya yönelik tutumları ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemek için bibliyoterapi yöntemini kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulamanın özel yetenekli öğrencilerin problem çözme beceri ve okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik görülmüştür.

Ülkemizde yapılan nitel çalışmalar

Leana Taşçılar (2012), özel yetenekli öğrencilerde bibliyoterapi kullanımına yönelik bir model önerisinde bulunduğu çalışmasında okuma öncesi, süre ve okuma sonrası şeklinde bir model önerisinde bulunmaktadır. Ayrıca bu modeli Roald Dahl'ın Matilda adlı kitabı ile örneklendirmiştir. Kitapta özel yetenekli bir bireyin gelişimi, yaşadıkları güçlükler ve keşfedilmesini anlatan bir süreç ele alınmıştır.

Bir diğer betimsel analiz çalışması ise Eğilmez ve Erdemir (2016)'ın çalışmasında Eflatun Cem Güney'in "Evvel Zaman İçinde" adlı masal kitabında yer alan bazı masalları gelişimsel bibliyoterapi tekniği ile ele almaktadır. Bu masal kitabının işbirliği, empati, olumlu benlik gelişimi, kişilik gelişimini destekleyen unsurlar içerdiğini ifade etmektedir. Öncü (2012), bibliyoterapinin öğrencilerle

psikolojik danışma ve rehberlik sürecinde kullanımının önemini vurgulayan çalışmada bibliyoterapiyi teorik açıdan ele almıştır.

Karagöz (2016), yapmış olduğu nitel çalışmada Serpil Ural'ın "Ayrı Evler" adlı kitabı ile çocukların kendilik değerini korumaya yönelik bibliyoterapi tekniğinin kullanımı ele alınmaktadır. Yazar çalışma sonunda bir uygulama örneği sunmuştur. Uygulama 6 yaş ve üzeri boşanma sürecinin olumsuz etkilerini azaltmayı hedeflemektedir.

Akgün ve Benli (2019), araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocuklar için örnek bir uygulama sunmaktadır. Materyal olarak "Bu Kış Kimse Üşümeyecek" (Feridun Oral, 2017) adlı resimli öykü seçilmiştir. Bu kitap yardımlaşma ve problem çözme yolları temasına uygun olarak seçilmiştir.

Karacan-Özdemir ve diğerleri, (2019) yapmış oldukları doküman analizi çalışmasında ilkökul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaşayabileceği psikolojik ihtiyaçlarını içermesi ve bibliyoterapiye uygunluğu açısından şu kitapları incelemişlerdir: Martı Jonathan Livingston, Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarıdır. Sonuç olarak bu üç kitabın içeriğinin özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle denk olduğun ve psikolojik danışma sürecinde kullanılmasının uygun olduğunu ifade etmektedir.

2.4.7.2 Bibliyoterapi tekniği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde bazı beceri alanlarının gelişiminde bibliyoterapinin kullanılmasına kılavuz sağlayacak çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; problem çözme (Forgan, 2002), sosyal beceri eğitimi (Forgan ve Gonzalez -DeHass, 2004), sosyal duygusal öğrenme (Zepeda, 2020)'dir.

Yurtdışında yapılan deneysel çalışmalar Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5 Yurtdışında Yapılan Deneysel Bibliyoterapi Çalışmaları

Yazar Adı	Çalışma Alanı	Katılımcı Özellikleri
Barclay ve Whittington, (1992)	Çocukların gece korkuları	Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi
Meier-Jensen, (2001)	Stresle baş etme ve özgüven	Farklı kültüre sahip ilkokula devam eden 40 çocuk
Jones, (2002)	Sağlık anksiyetesi	23-62 yaş aralığında anksiyete semptomları olan 40 hasta
Febbraro, (2005)	Panik atak	18 yaşında ve panik atak semptomları bulunan kişi
Carlbring vd., (2006)	Sosyal fobi	Sosyal fobi tanılı 26 kişi (22-51 yaş aralığında)
Reeves, (2010)	Stres ve anksiyete	Hafif veya orta düzeyde stres ve anksiyete sorunu yaşayan 18 yaş üstü
Andreou vd., (2013)	Akran zorbalığı	5. sınıf düzeyinde 98 öğrenci
Elley (2014)	Sosyal duygusal beceriler	Üçüncü sınıf düzeyinde 17 öğrenci
Wimberley vd., (2015)	Mükemmeliyetçilik	Katılımcıların çoğunluğu kadın olup farklı kültürlere sahip 63 yetişkin
Hedman vd. (2016)	Somatizasyon ve anksiyete bozukluğu	Somatizasyon ve anksiyete tanılı 132 birey
Betzalel ve Shechtman (2017)	Anksiyete ve saldırganlık	Koruyucu aileye sahip ebeveyn yokluğu yaşayan genç
De Vries vd., (2017)	Başa çıkma, iletişim becerileri	Travma yaşayan çocuklar
Hazlett- Stevens ve Oren (2017)	Stresle baş etme	Üniversite öğrencisi
Khalik, (2017)	Duygusal ve davranışsal sorunlarla baş etme	5. sınıf düzeyinde 10 öğrenci
Yuan vd., (2018)	Depresyon ve kaygı bozuklukları	Çocuk ve ergen

Quackenbush (1991), makalede psikologların önerdiği belirli problem alanlarına yönelik bibliyoterapide kullanılabilecek kaynakları yayınlamıştır. Problem alanlarından bazıları şunlardır: mükemmeliyetçilik, Obsesif Kompulsif Bozukluk, anksiyete, stres yönetimi, kariyer gelişimi ve akademik problemlerdir.

Özel yetenekli bireylerde bibliyoterapinin uygulandığı uluslararası çalışmalar;

Hébert (1991) yaptığı çalışmada, özel yetenekli erkek çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için verilecek danışmanlık hizmetinde bibliyoterapi yöntemini önermiş olup bazı sorun alanlarına yönelik kitap önerileri vermektedir. Hébert ve Kent (2000), makalesinde özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal sorunlarını ele almada ve insanlarla yakın arkadaşlık kurmada bir tedavi aracı bibliyoterapide yetişkin literatürünün kullanımının nasıl olabileceğini anlatır. Makale sonunda bibliyoterapinin kullanımına uygun kitap listesi özetleriyle birlikte bulunmaktadır. Schlichter ve Burke (1994), çalışmasında özel yeteneklilerde bibliyoterapi kullanımını açıklar ve kitap özetleriyle birlikte uygulayıcının içinden seçerek kullanabileceği tartışma sorularını sunar.

Hedman ve diğerleri (2016), 132 somatizasyon bozukluğu ve anksiyete bozukluğu tanısı olan birey dört gruba atanmıştır. Birinci gruba internet tabanlı terapist destekli modül ikinci gruba terapist desteksiz modül üçüncü gruba terapist desteksiz verilen modül (154 sayfalık baskılı kitapçık) verilmiştir. Kitapçıkta değerlendirmenin nasıl yapılacağı, kitapçığın kullanım kılavuzu içermektedir. Süreç 12 haftayı içermektedir. Sonuç olarak üç grubun anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yalnızca Somatizasyon bozukluğu ve anksiyete bozukluğu olanlarda rehbersiz bibliyoterapi etkili olmuştur.

Wimberley (2016) çalışmasında, mindfulness/ farkındalık temelli bibliyoterapinin mükemmeliyetçilikle baş etmede etkisi incelenmiştir. 63 kişi iki gruba ayrılıp 6 haftalık bibliyoterapi uygulaması yapılmıştır. Bibliyoterapinin deney grubunun mükemmeliyetçiliğini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Betzalel ve Shechtman (2017) 187 koruyucu aileye sahip çocuk ile yapılan çalışmasında bu çocukları üç deneysel gruba ayırmıştır. Bir gruba süper kahramanlı bibliyoterapi ikinci gruba süper kahramansız bibliyoterapi ve üçüncü gruba herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çalışmaları ile çocukların özel ihtiyaçlarına uyarlanmış bibliyoterapinin etkililiği ortaya konulmuştur. Bibliyoterapi uygulanan gruplarda saldırganlık ve kaygı azalırken geleceğe dair beklentiler, hedefler ve hayaller

noktasında sadece süper kahramanlı bibliyoterapi grubunda olumlu etki gözlenmiştir. Sonuç olarak süper kahraman hikayeleriyle gerçekleştirilen bibliyoterapinin ebeveyn yokluğu yaşayan gençlerde anksiyete ve saldırgan davranışlarında olumlu yönde etki ettiği gözlenmiştir.

De Vries ve diğerleri (2017), bazı travma türlerini yaşayan çocuklar üzerine yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmasında bibliyoterapinin bazı travmatik olaylar yaşayan çocuk ve gençlerde duygu, davranış, iletişim becerileri, başa çıkma becerilerinde olumlu etkili olduğu gözlenmiştir.

Hazlett- Stevens ve Oren (2017) yapmış oldukları çalışmalarında üniversite öğrencilerine 10 haftalık mindfulness/ farkındalık temelli bibliyoterapinin stresle baş etme etkililiğini incelemiştir. Reeves (2010) bibliyoterapinin stres ve anksiyete problemlerinde kullanımına kanıt temelli bir teknik olmasını sağlamlaştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında haftalık 6 modülden 30 dakika süren ve ev ödevlerinin bulunduğu bir program uygulanmıştır.

Gualano ve diğerleri (2017), yapmış oldukları derleme çalışmasında bibliyoterapinin depresyonu önlemede uzun süre etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yuan ve diğerleri (2018)'nin yapmış olduğu çalışmada çocuk ve ergenlerde depresyon ve kaygı bozuklukları için bibliyoterapinin etkililiği üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalar ışığında bibliyoterapinin ergenlik dönemindeki bireylerin depresyon tedavisinde etkili olduğu gözlenirken daha küçük yaştaki grupta kaygı bozukluklarını gidermede daha az etki gösterdiği ortaya konulmuştur.

Casares ve Binkley (2021) araştırmasında, geleneksel bibliyoterapi uygulamasına alternatif olarak son zamanlarda yoğun bir dinleyici kitlesi olan ve yazılı metinlere göre daha hızlı erişim olanağı sağlayan podcastlerin kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Zepeda (2020) doktora çalışmasında Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) programını SAFE kriterleriyle (Durlak vd., 2011) birleştirerek bibliyoterapide kullanmıştır. Öğretmenlerin bibliyoterapi yöntemini uygularken SAFE kriterlerini (sıralı, etkinlik, odak ve açık) bir kullanım kılavuzu olarak kitabın okunma sürecinde kullanılabileceğini önermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için uygulanan bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının etkisini tespit etmek amacıyla gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu modelde katılımcılar deney ve kontrol grubuna yansız olarak atanır. İki gruptan da uygulama öncesinde veri toplanır. Uygulama sürecinde deney grubuna deneysel işlem uygulanırken iç geçerliği etkileyen değişkenleri kontrol altında tutmak amacıyla kontrol grubuna bu işlem uygulanmamaktadır. Süreç sonunda başlangıçta edinilen ölçüm tekrar yapılır (Büyüköztürk vd., 2008).

Araştırma modeli şu şekildedir:

Grup	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney grubu	SDÖBÖ*	Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı (8 oturum)	SDÖBÖ
Kontrol grubu	SDÖBÖ	İşlem yok	SDÖBÖ

*SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bahçelievler ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 6 ve 7. Sınıfı düzeyinde 24 özel yetenekli öğrencidir. Çalışma grubunu oluşturma aşamasında; 120 6. ve 7. sınıf öğrencisine uygulanan SDÖBÖ'den ortalama puanın altında kalan öğrenciler belirlenmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak deney ve kontrol gruplarına tesadüfi bir şekilde atanmıştır.

Çalışma grubunun demografik bilgilerinin sayı ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Sayı ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategoriler	Deney grubu		Kontrol grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	6	50	6	50
	Erkek	6	50	6	50
Yaş	11	4	33.3	7	58.3
	12	8	66.7	5	41.7

Tablo 3.1.'e göre *deney grubundaki öğrencilerin* cinsiyet açısından eşit dağılım göstermektedir. 11 yaşında olan öğrenci sayısı 4 iken (%33,3), 12 yaşında 8 öğrenci (%66,7) bulunmaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerinin deney grubunda olduğu gibi cinsiyet açısından eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. 11 yaşında olan öğrenci sayısı 7 iken (%58.3), 12 yaşında 5 öğrenci (%41,7) bulunmaktadır.

Tablo 3.2

Deney ve Kontrol Grubunun Haftalık Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

Haftalık kitap okuma sıklığı	Deney grubu		Kontrol grubu	
	N	%	N	%
Her gün	4	33.3	7	58.3
Haftada iki	5	41.7	3	25
Haftada bir	2	33.3	-	-
Nadiren	1	8.3	2	16.7

Tablo 3.2'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinden kitap okuma sıklığı her gün olan 3 öğrenci (%33,3) iken, haftada iki olan 5 öğrenci (%41,7), haftada bir olan 2 öğrenci (%16,7), nadiren olan 1 öğrenci (%8,3) bulunmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerden kitap okuma sıklığı her gün olan 7 öğrenci (%58.3) iken, haftada iki olan

3 öğrenci (%25.0), haftalık okuma sıklığı nadiren olan 2 öğrenci (% 16.7) bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilere veri toplama aracı olarak katılımcıların, demografik özellikleri için “Kişisel Bilgi Formu (EK-1)”, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek için, Kabakçı ve Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve haftalık kitap okuma sıklığı ile ilgili bilgileri içermektedir (Ek- 1).

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Kabakçı- Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen SDÖB ölçeğinde, Elias (1997) ve Pasi (2001)’in Sosyal Duygusal Öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olan 40 maddelik likert tipi bu ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; problem çözme becerisi, iletişim becerisi, kendilik değerini artıran beceriler, stresle baş etme becerisidir. Öğrenciler her madde için 1-4 arasında seçim yapar. Bu derecelendirmenin karşılığı *1-Bana hiç uygun değil, 2-Bana pek uygun değil, 3- Bana oldukça uygun, 4- Bana tamamen uygun* şeklindedir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 160 (SDÖB’nin yeterli olduğunu ifade eder) ve en düşük puan 40 (SDÖB’nin yetersiz olduğunu ifade eder)’tır.

Ölçeğin geliştirilme süreci ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları

Katılımcılar Ankara ilinde bulunan 9 ilköğretim okulundan toplam 1343 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirme süreci 6 aşamadan oluşmaktadır. Alanyazın taraması ve öğretmen görüşü ile madde havuzunu oluşturulmuştur. 31 öğretmenden ölçeğin alt boyutlarına yönelik öğrencileri gözlemledikleri veriler alınmış ve alt boyutlara göre derlenerek madde havuzuna dahil edilmiştir. İlk etapta belirlenen 256 maddeden benzer içerikte olanlar çıkarılarak madde sayısı 104 düşürülmüş. Maddeler, 48 öğrenci tarafından uygulama süresi ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşler sonucunda son düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan 104 madde kapsam geçerliliği için Hacettepe Üniversitesinden 10 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Maddeler içeriğine uygun olarak alt boyutlara yerleştirilmiştir. Uzmanlar tarafından

çıkarılması, eklenmesi ya da düzeltilmesi gereken maddeler değerlendirilerek güncellenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 104 maddeden toplam 63 madde çıkarılarak 41 maddeye düşürülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları göz önünde bulundurularak 1 madde daha çıkarılarak toplam madde sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini sağlama sürecinde her iki faktör analizi örneklem sayısı 500'ün üzerinde olduğu için uygulanmıştır. 315 öğrenci ile ölçeğin güvenirlik çalışması için 3 hafta arayla test tekrar test yapılmıştır. 431 ve 597 öğrencilik iki ayrı gruba Cronbach Alpha iç tutarlık testi uygulanmış, güvenirlik katsayısı .89 bulunmuştur. Geliştirilen test hem geçerli hem de güvenilir bulunmuştur (Kabakçı-Owen, 2010).

3.3.3 Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı

Bu program, araştırmacı tarafından 8 oturum 120 dakika olarak hazırlanmıştır. Program hazırlanırken kitabın grup üyeleri tarafından rahat takip edilmesi için projeksiyon cihazı ile kitap duvara yansıtılmıştır. Her uygulama öncesinde kapıya konu ile ilişkili poster asılmış, uygulama mekanı afiş ve görsellerle uygulayıcı tarafından düzenlenmiştir. Ayrıca her oturum sonunda öğrenmenin genelleştirilmesi amacıyla ailelere konu ile ilgili bilgi notları gönderilmiştir. Program hazırlanırken özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimini bibliyoterapi tekniği ile desteklenmesi hedeflenmiştir.

Süreç

1. 6 ve 7. sınıf özel yetenekli 120 öğrenciye SDÖBÖ ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.
2. Araştırmacı tarafından 8 oturumlu bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı hazırlanmış ve her oturumun temasına uygun kitap seçimi yapılmıştır.
3. Araştırmaya katılmaya istekli olan öğrenciler belirlenmiş, program uygulanmadan önce etik kurul ve MEB izin işlemleri alınmıştır.
4. 12 öğrenci deney grubuna 12 öğrenci kontrol grubuna tesadüfi olarak atanmış ve deney grubu öğrencilerine bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı uygulanmıştır.
5. Uygulama sonrasında her iki gruba yeniden SDÖBÖ uygulanmıştır.
6. Ölçüm sonuçları analiz edilmiştir.

Tablo 3.3 Oturum İçerikleri

Oturum	Konu	Kazanım	Kullanılan Kitap	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
1	Tanırma Tanırşma Etkileşim	Grup üyelerinin adını söyler. İletifşimde beden dilinin önemini ifade eder. Göz temasının önemini bilir.	Koca Ayak Larf (Ashley Spires)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma
2	Duygularla Baş Etme	Duygularını fark eder ve isimlendirir. Duygularla baş etme becerilerini bilir.	Kızıl Ağaç (Shaun Tan)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma, pantomim
3	Problem Çözme	Problem çözme basamaklarını bilir.	Bir Problemle Ne Yaparsın? (Kobi Yamada)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma, lider rolde, beyin fırtınası, toplantı düzenleme, rol oynama, doğaçlama
4	Problem Çözme	Sorunu çözerken hem arkadaşının hem kendisinin yararını düşünür. Aynı fikirde olmadığını kırmadan söyler. Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına yardımcı olur.	İyi Kalpli Küçük Tavşan (Michael Escoffier)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma, beyin fırtınası, rol oynama, doğaçlama
5	Stresle Baş etme	Arkadaşlarının kendisiyle alay etmesini görmezden gelir. Eleştirileri kırılmadan kabul eder. Kendisine ‘hayır’ denildiğinde anlayışla karşılar.	Zorbalık (Büşra Tarçalır Erol)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma
6	Stresle Baş Etme	Stresle baş etme becerilerini bilir.	Zeno ve Mondo (Nilay Yılmaz)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma, beyin fırtınası, rol oynama, doğaçlama

Tablo 3.4. devam

7	Stresle Baş Etme	Stresle baş etme becerilerini bilir.	Boşluk (Anna Llenas)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma, beyin fırtınası, rol oynama, doğaçlama
8	Kendilik Değerini Artıran Beceriler	Kendisinden memnun olduğunu belirtir. Güçlü ve sağlıklı bir birey olduğunu ifade eder. Kendisinde gördüğü olumlu özelliklerini söyler. Hata ve eksikleri olsa da değerli bir insan olduğunu bilir.	Kaşal (Kyo Maclear)	Bibliyoterapi, yaratıcı drama, canlandırma

Uygulama sürecinin özeti şu şekildedir:

1. Oturum (Tanıma- tanışma- etkileşim): Uygulayıcı tarafından mekan iletişim becerileri, tanıma tanışma temasına uygun görseller ile donatılmıştır (afiş ve karikatür gibi). Grup üyeleri çemberde bir araya gelir. Uygulayıcı, grup üyeleri mekanda yürürken selamlaşmayı içeren farklı yönergeler verir. Örneğin; “Başınla, gözünle merhaba de” gibi. 8 hafta sürecek bu uygulama çerçevesinde bir arada olunacağı belirtilirken oturum kuralları grup üyeleri ile belirlenir. Uygulayıcı alınan kurallara ek olarak bazı kuralları oylamaya sunar ve uygulama mekanında bir köşe belirlenerek bu kurallar süreç boyunca görülecek bir şekilde durur. Uygulayıcı, grup üyelerinden bir kişiyi belirlemelerini ve söyleyeceği sorular üzerine gözlem yapmalarını söyler. Uygulayıcının yönergesiyle gözlem yaptıkları kişinin yanına gidilir ve izlenimler ikili sohbet şeklinde paylaşılır. Birkaç tanışma etkinliği ve oyun oynanır. *Koca Ayak Larf* adlı kitap uygulayıcı tarafından okunurken grup üyeleri tarafından takip edilir. Okumaya tartışma soruları ile ara verilir. Kitapta Shurl geldiği zaman okumaya ara verilirken grup üyeleri ikili olur. İkili Shurl ile Larf’ün karşılaşma anları canlandırır. Oturum sonunda tartışma soruları cevaplanır ve kitabın olay haritası ve ilişkiler ağı grup üyeleri ile oluşturulur.

2. Oturum (Duygularım benimle): Bir önceki haftanın değerlendirmesi ile oturuma başlanır. İnsanın konuşma ihtiyacı üzerine tartışılır. Grup üyeleri mekanda dolaşırken, uygulayıcı yönergeler verir. Her yönergede duyguları içeren durumlar

hikayeleştirilmiştir. Yönergeye uygun duruş ve ifade ile yürümeleri ve DON denildiğinde oldukları yerde kalmaları söylenir. Yönergeden bir kesit, “...*Ormanda şimdi de cırcır böceklerinin sesleriyle uykuya dalacaksınız tek bir ses bile yok. Huzur içinde uyuyacak iken bir ses duydunuz. Size doğru yaklaşan bir ses. (DON)...*” Bu cümlelerin sonunda “devden korkuyor musun?” oyunu oynanır. Bir gönüllü belirlenir. Diğer üyeler yan yana duvar hizasında sıralanır. Ebe yani dev tam karşılarındaki duvarda durmaktadır. Oyunun başlamasıyla oyuncular mekanda dolaşmaya başlar. Dev sorar: “Devden korkuyor musunuz?, öğrenciler “hayır!” der bu iki kez tekrarlanır. Dev mekanın ortasına doğru ilerler. Diğerleri ise devin başladığı çizgiye ulaşmaya çalışır. Devin dokunduğu kişi başlangıç noktasına geri döner. Devin başlangıç çizgisine ulaşan ilk kişi yeni dev olur. Oyun bu şekilde devam eder. İçinde bir şifrenin yer aldığı duygu bulmacası dağıtılır. *Kızıl Ağaç* adlı kitabın okunması ve tartışma sorularının cevaplandırılması ile devam edilir. *Herkes aynı duyguyu yaşayabilir ama hepimizin deneyimleri aynı mıdır? Aynı şeyleri mi yaşamıştır. (Ör; mutluluk herkesin hissettiği bir duygu iken bunu yaşama şeklimiz farklı olabilir mi?)* “*Alfred ve Gölgesi*” adında animasyon izlenir. Oturum sonunda grup üyeleri ikili olur. Gazetelerde var olan duygu içeren görsel veya metin bulup keserek bunlardan bir öykü oluşturmaları söylenir. İkililer dört kişilik grup olur var olan öykülerden tek bir öykü çıkar ve tüm grup birleşir ortaya çıkan öykü incelenir.

3. Oturum (Bir problemle ne yaparsın?): Bir önceki oturumun değerlendirmesi yapılır. Sandalye kapmaca oyunu oynanır. Oyun sonunda geri bildirimler alınır. Uygulayıcı yönerge verirken grup üyeleri beden devinimleri ile söylenen ifadelere göre şekil alır. Yönergenin bir kısmı “...*Misket büyüklüğündeki bu şey, sizin hamlelerinizle şekil alıyor.... Onunla ilgilenmediğinde git gide büyüyor, kaçtın pin pon topuna, ilgilenmedin tenis topuna.... İlgilenmedin beyzbol topuna.. İlgilenmedin... dönüşüyor*” Burada büyüyen şeyin ne olabileceğini üzerine beyin fırtınası yapılır. Gelen cevaplardan bazıları; *hissedilen zorluk, başarıdaki engel, mutsuzluk, biraz çaba ile çözülecek ancak istenmeyen durum.* Uygulayıcının enstitü müdürü olarak role girdiği etkinlikte grup üyeleri bu enstitüde araştırmacı olarak çalışmaktadır. Bir kurgusal metin ile grup üyelerinin sürece katılımı sağlanmıştır. Metinden bir kesit, “...*Ancak zamanımız kısıtlı. İlk işimiz bu sorunların neler olduğu ile ilgili tek soruluk bir anket çalışması yapmak...*” Toplantı bitiminde her üye diğerlerine anket sorusunu sorup cevabı not alır. Toplanan problem cümleleri üzerine grupça çözüm önerileri

sıralanır. Kitap okunur. Tartışma soruları cevaplandırılır. Bir ip yumağı etkinliği ile oturum sonlandırılır. Çemberde bir üye “Bir problemle ne yaparsın?” diyerek ip yumağını bir kişiye gönderir. Kendisine sorulan cevaba problem çözme becerilerinden herhangi birini söyleyerek ip yumağı elden ele geçer.

4. Oturum (Problem çözme): Bir önceki oturumun değerlendirmesi ile başlanır. “Evet- hayır”, “yüzük nerede?” ve “kurt kuzu” oyunu oynanır. Oynanan oyun sonrasında uygulayıcı “*Bu oyunların ortak noktaları nelerdir?*” gibi ara değerlendirme sorularını yönlendirir. İyi kalpli küçük tavşan adlı kitap okunur. Tartışma sorularına geçilir. *İyi küçük tavşanın yaşadığı problem, bizim yaşadığımız hangi probleme benzemektedir?* Tartışma sorusundan hareketle üyeler ikili olur. İkililer, çatışma öncesi, çatışma anı ve çözümü anlatan üç donuk imge oluşturulur. Üç grup oluşturulur. Gruplara çatışma durumları içeren doğaçlama kartları verilir. (Patron-işçi, öğrenci-öğretmen gibi). *Çatışmayı dışarıdan izlerken ne yapmalıyız? Çatışmanın içindeysen ne yapmalıyız?* gibi tartışma soruları cevaplanır. Değerlendirme etkinliği olarak grup üyeleri problem çözme basamaklarını ifade eden bir çalışma yaparak oturum sonlandırılır.

5. Oturum (Stresle baş etme): Bir önceki haftanın değerlendirmesi ile oturum başlar. Grup üyeleri mekanda uygulayıcı yönergelerindeki ritme uygun yürür. Yürüyüş esnasında uygulayıcı her üyeye bilgi notu verir. Bu metin ile kurgusal bir süreç başlar. Doğaçlama kartları ile süreç ilerler. Kurguda geçen zorba kralın hayatını okuyarak devam edelim diyen uygulayıcı kitap okuma sürecini başlatır. Kitabın “...*Büyük balıklar toplandılar. Konuştular konuştular...*” kısmında durur. Üç kişilik grup oluşturulur. Gruplara bu Zorbalık’a yani krala ders vermek için neler yapabileceğini düşünmelerini içeren eş zamanlı doğaçlama yapmalarını söyler. Gruplar doğaçlamaları tamamladığında tahtaya gerçek bir zorbayla mücadele basamakları grup üyeleriyle birlikte yazılır. Kitap okumaya devam edilir. Zorbalık’ın kedi ile karşılaşma anı üç donuk imge ile üçlü gruplar tarafından oluşturulur. Tartışma soruları cevaplandırılır. Örneğin, “*Etrafınızda Kral ve Zorbalık gibi davranan insanlar var mı?*”. Konu ile ilgili video izlenir ve zorbalıkla mücadeleyi içeren resim grup üyeleri tarafından toplu çizim yapılarak oturum sonlandırılır.

6. Oturum: Bir önceki haftanın kitabının incelemesi yapılarak oturum başlar. Grup ikiye ayrılır ve her grup bir ejderhadır. Fusun Aykır’ın bir atölyesinden esinlenerek hazırlanan oyun oynanır. Grup üyeleri oyunun doğası gereği heyecan ve stres

yaşadıklarını belirtir. Rahatlama egzersizi için görselleştirme süreci gerçekleştirilir. “...Kendi ismini zihninde net olarak görebiliyor musun? Onu tersten okuyabilir misin? Bir EJDERHANIN neye benzediğini zihninde resmedebilir misin?...”. Zeno ile Mondo adlı kitabı okuma süreci başlar ve “...Zeno kolunu uzattı, Mondo’nun ağzını eliyle kapattı. Şiişt! dedi. Bir kaplumbağa geliyor...” bölümünde okuma duraklatılıp grup üyelerinin kendi kaygılarını işaretleyeceği bir form dağıtılır. Tüm grubun formunda ortak işaretlenmiş ifadeler tahtaya yazılır. Bazı sesler dinletilir (dalga, yağmur, orman vb.). Okumaya devam edilir. “...Zeno’nun aklına eğer-ama-ancak şarkısı geldi, gülümsedi...” kısmında duraklanır ve grup üyeleri ikili olur ve bu şarkıyı bestlemeleri söylenir. Okuma tamamlanır. Öğrencilere stresle baş etme tekniklerinin yer aldığı bilgi notu dağıtılır. Kendileri endişelendikleri zaman bu tekniklerden yararlanılıp yararlanılmadığı üzerine konuşulur. “Yaşadığımız stresi azaltmak için dünyaya yeni bir kural getirmiş olsaydınız bu ne olurdu?” sorusu üzerine konuşularak gün değerlendirilir.

7. Oturum: Zeno ve Mondo’nun yaşadıkları üzerine konuşulur ve “Hayatta ne yaşarsak yaşayalım değişmeyip aynı kalan şeyler nelerdir?” sorusu ile oturuma başlanır. Gelen cevaplar tahtaya sıralanır. Uygulayıcının yönergeleri ile öğrenciler mekanda müzik eşliğinde yürür. Günlük hayatımızda yaşadığımız stres faktörleri üzerine konuşulur ve her öğrenci kendi stres faktörünü düşünür bir beden formu ile bunu ifade etmeleri söylenir. Her öğrenci heykel gibi kalır ve heykel müzesi hazır hale gelir. Bu müzede herkes bir eser iken aynı zamanda ziyaretçidir. Herkes beden formu bozulmadan diğer eserleri inceler. İki farklı kaygı durumunu anlatan doğaçlama kartları grup ikiye bölünerek dağıtılır. Bu durumlara uygun doğaçlamalar gerçekleştirilir. Boşluk adlı kitap okunup tartışma soruları cevaplandırılır. “Julia huzurlu bir hayatı varken bunu kaybediyor. Bir boşluk oluşur. Bu boşluk soğuk ve korkutucudur. Bu boşluğu iyi veya kötü yollarla kapatmaya çalışır. Siz stres altındayken içinde oluşan boşluğu nasıl kapatmaya çalışırsın?” sorusu grup üyelerince cevaplandırılır. Değerlendirme etkinliği olarak uygulayıcı, “Her bireyin kaygılandığı durumlar vardır. Mutluluk ne kadar normal ise kaygı duygusu da bir o kadar insanidir. Her insanın stresi yoğun yaşadığı zamanlarda kullanabilecekleri bir rehberi olsa nasıl olur?” der. Her öğrenciye materyaller verilir ve bir dergide yayınlanabilecek stresle baş etme etkinliği hazırlaması söylenir. Oturum sonlandırılır.

8. Oturum: Bir önceki haftanın kitabı analiz edilerek oturum başlar. İnsanlar özellikleri gereği bir yapbozun parçaları gibidir. Grup üyelerine insan figürünün bulunduğu etkinlik kağıdı dağıtılır. Her parça isteğe uygun boyanır ve özellikler yazılır. Her öğrenci kendi etkinlik kağıdını diğerlerine gösterir. Kendisini diğer insanlardan farklı kılan özelliklerinin yanına bir işaret koymasına söylenir. *Benzer özelliği olanlar var mı?, farklı özelliklerimiz neler?* gibi sorular tartışılır. *Kaşal* adlı kitap okunur ve tartışma soruları cevaplandırılır. Eşi benzeri olmayan nesnelerin bulunduğu görsel öğrencilere dağıtılır ve bu nesnelere herkes kendince isim bulur. *“Gelecekte seni hangi konularda ödüllendirdiklerini görmek istersin?”* sorusuna cevaben istek sırasına göre her öğrenci dinlenir. Toplumumuzda ne yazık ki takdir etme-edilme çok farklı anlamları çağrıştırabildiği üzerine bilgi veren uygulayıcı her öğrenciye bir kağıt kalem verir. Grup üyeleri kağıdın üst kısmına ismini yazar ve çemberde yanında bulunan arkadaşına verir çalışma önüne gelen kişi hakkında olumlu düşünceleri ifade etmeleri ile sağa doğru kağıtların ilerlemesi ile devam ederken. Kendi kağıdı eline ulaştığı zaman etkinlik sonlandırılır. Tüm süreç değerlendirilir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilere ulaşmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “SDÖBÖ” (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri için SPSS 25.00 veri analiz programı kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 30’dan küçük olması ve verilerin dağılım koşulları sebebiyle parametrik olmayan istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Uygulanan bibliyoterapi temelli grup rehberlik programının sosyal duygusal öğrenme becerisine etkisini incelemek için deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ’den almış oldukları grup içi öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, gruplar arası öntest-sontest puanlarının karşılaştırmak için Mann Whitney U-testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde SDÖBÖ ile toplanan veriler analiz edilmiş, anlamlılık düzeyine göre tablo haline getirilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmada, hazırlanan bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

4.1.1 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Ön test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan SDÖBÖ'den aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Deney	12	121.17	13.58	130.92	14.65
Kontrol	12	117.0	12.04	114.58	13.30

Tablo 4.1'e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin SDÖBÖ ön test puanlarının ortalamasının 121.17, standart sapma değeri 13.58 iken, son test puanlarının ortalaması 130.92, standart sapma değeri 14.65 olduğu bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan program sonrasında puan ortalamalarında artış görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise öntest puanlarının ortalamasının 117.00, standart sapma değeri 12.04 iken, son test puanlarının ortalamasının 114.58, standart sapma değeri 13.30 olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun puan ortalamalarında olumlu yönde bir değişim görülmemektedir. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanlarının sontest lehine artış gösterdiği söylenebilir.

4.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ'den Uygulama Öncesinde Aldıkları Ortalama Puan Farkın Kıyaslanmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ'den almış oldukları öntest puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları arasında fark olmadığı görülmektedir. İlişkisiz örneklemeler için Mann Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Öntest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Grup	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	12	13.58	168.00	59.000	.452
Kontrol	12	11.42	137.00		

Tablo 4.2'de verilen sonuçlar, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U=59,00$, $p>,05$). Buradan hareketle uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri bakımından benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.3 Deney ve Kontrol Grubunun SDÖBÖ Öntest-Sontest Puanlarına göre Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu SDÖBÖ öntest- sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir. Kontrol grubu SDÖBÖ öntest- sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney Grubu SDÖBÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Öntest	Negatif Sıralar	1	5.50	5.50	-2.630	.009*
Sontest	Pozitif Sıralar	11	6,59	72,50		
	Eşit	0				
	Toplam	12				

* p < ,05

Tablo 4.3'te de görüldüğü gibi deney grubunun, uygulama öncesi puanları ve uygulama sonrası puanları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. ($Z = -2,630$, $p < 0,05$). Uygulanan Bibliyoterapi Temelli Önleyici Grup Rehberlik Programının deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Tablo 4.4

Kontrol Grubu SDÖBÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Öntest	Negatif Sıralar	9	6.28	56.50	-1.375	.169
Sontest	Pozitif Sıralar	3	7.17	21.50		
	Eşit	0		56.50		
	Toplam	12				

Tablo 4.4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerin öntest- sontest puanları arasında değişimi test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonuçları sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($Z = -1.37$, $p > 0.05$). Öğrencilerin sıra ortalamalarındaki değişiklikler incelendiğinde pozitif değişim gösteren öğrencilerin sayısı 3 iken negatif yönde değişim gösteren öğrenci sayısı 9 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı çıkarımı yapılabilir.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Son Test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SDÖBÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında uygulamaya katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını incelemek için, öğrencilerin SDÖBÖ son test puanları Mann Whitney U- testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Son test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları

Grup	N	S.O	S.T.	U	p
Deney	12	16.33	196.00	26.00	.007*
Kontrol	12	8.67	104.00		

Deney ve kontrol gruplarının uygulanan program sonrasında aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir. Buna göre, sekiz haftalık deneysel bir çalışma sonunda, bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programına katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=26.00$, $p<.01$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi temelli grup rehberlik programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, uygulanan programın, özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarını SDÖBÖ alt boyutları öntest- son test puanları ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt boyutlarından Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Deney				Kontrol			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
İletişim	27.33	5.02	29.75	2.90	25.58	5.65	25.58	4.56
Problem çözme	35.08	4.01	37.17	4.67	33.58	4.05	33.00	5.34
Stresle baş etme	23.92	3.18	28.67	6.46	24.50	3.37	24.67	2.74
Kendilik değeri	34.83	4.15	35.33	3.77	33.17	3.38	31.92	3.78

Tablo 4.6'ya bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin SDÖBÖ alt boyutlarından “İletişim Becerileri” öntest puanlarının ortalaması 27.33 iken sontest ortalamasının 29.75, “Problem Çözme Becerisi” alt boyut öntest ortalaması 35.08 iken sontest ortalamasının 37.17, stresle baş etme becerisi alt boyut öntest ortalaması 23.92 iken sontest ortalamasının 28.67, kendilik değerini artıran beceriler alt boyutu öntest ortalaması 34.83 iken sontest ortalaması 35.33 olarak bulunmuştur. Deney grubunun uygulama sonrasında tüm alt boyutlarda puan artışı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin SDÖBÖ alt boyutlarından iletişim becerileri öntest puanlarının ortalaması 25.58 iken sontest ortalamasının 25.58, problem çözme becerisi alt boyut öntest ortalaması 33.58 iken sontest ortalamasının 33.00, stresle baş etme becerisi alt boyut öntest ortalaması 24.50 iken sontest ortalamasının 24.67, kendilik değerini artıran beceriler alt boyutu öntest ortalaması 33.17 iken sontest ortalamasının 31.92 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun öntest-sontest ölçümlerinde puan artışı olmadığı görülmektedir.

4.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutları ÖnTest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının SDÖBÖ alt boyutları ön test puanlarına göre Mann Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de, son test puanlarına göre Mann Whitney U- Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutları Öntest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	p
İletişim	Deney	12	13.33	160.00	62.000	.563
	Kontrol	12	11.67	140.00		
Problem çözme	Deney	12	13.75	165.00	57.000	.383
	Kontrol	12	11.25	135.00		
Stresle baş etme	Deney	12	11.83	142.00	64.000	.641
	Kontrol	12	13.17	158.00		
Kendilik değeri	Deney	12	14.21	170.50	51.500	.233
	Kontrol	12	10.79	129.50		

Tablo 4.7’de verilen sonuçlar, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri alt boyut puanlarından aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Bu doğrultuda uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri bakımından benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8

Deney ve Kontrol Gruplarının SDÖBÖ Alt Boyutları Son Test Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U- Testi Bulguları

Alt boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	p
İletişim	Deney	12	15.67	188.00	34.000	.027*
	Kontrol	12	9.33	112.00		
Problem çözme	Deney	12	15.33	184.00	38.000	.049*
	Kontrol	12	9.67	116.00		
Stresle baş etme	Deney	12	16.13	193.50	28.500	.012*
	Kontrol	12	8.88	106.50		
Kendilik değeri	Deney	12	15.38	184.50	37.500	.045*
	Kontrol	12	9.63	115.50		

Tablo 8'e verilen sonuçlar, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Deney ve kontrol gruplarının öntest - son test ölçümleri arasındaki farklılığa ilişkin incelemelerde deney grubunun sosyal duygusal öğrenme becerilerinde olumlu yönde bir değişim olduğu gözlenmektedir.

4.1.7 Deney ve Kontrol Grubunun SDÖBÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Deney grubunun SDÖBÖ alt boyutlarından aldıkları öntest- sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçları Tablo 4.9'da verilirken, kontrol grubu SDÖBÖ alt boyutlarından aldıkları öntest- sontest Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.9

Kontrol Grubunun SDÖBÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Alt boyutlar	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
İletişim	Negatif sıralar	5	5.70	28.50	-.103	.918
	Pozitif sıralar	5	5.30	26.50		
	Eşit	2				
	Toplam	12				
Problem çözme	Negatif sıralar	6	5.58	33.50	-.045	.964
	Pozitif sıralar	5	6.50	32.50		
	Eşit	1				
	Toplam	12				
Stresle baş etme	Negatif sıralar	7	5.14	36.00	-.238	.812
	Pozitif sıralar	5	8.40	42.00		
	Eşit	0				
	Toplam	12				
Kendilik değeri	Negatif sıralar	6	5.58	33.50	-1.310	.190
	Pozitif sıralar	3	3.83	11.50		
	Eşit	3				
	Toplam	12				

Tablo 4.9’da verilen SDÖB öntest-sontest puanları karşılaştırma sonuçlarında kontrol grubunun “İletişim Becerileri” ($Z=-.103$, $p>.05$), “Problem Çözme Becerileri” ($Z= -.045$, $p>.05$), “Stresle Baş Etme Becerileri” ($Z= -.238$, $p>.05$), “Kendilik Değerini Artıran Beceriler” ($Z=-1.31$, $p>.05$) alt boyutları için yapılan karşılaştırmalarda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 4. 10

Deney Grubunun SDÖBÖ Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Alt boyutlar	Sıralar	N	S.O	S.T	Z	p
İletişim	Negatif sıralar	2	5.25	10.50	-2.010	.044*
	Pozitif sıralar	9	6.17	55.50		
	Eşit	1				
	Toplam	12				
Problem çözme	Negatif sıralar	1	2.50	2.50	-2.567	.010*
	Pozitif sıralar	9	5.83	52.50		
	Eşit	2				
	Toplam	12				
Stresle baş etme	Negatif sıralar	2	4.25	8.50	-2.396	.017*
	Pozitif sıralar	10	6.95	69.50		
	Eşit	0				
	Toplam	12				
Kendilik değeri	Negatif sıralar	5	5.60	28.00	-.448	.654
	Pozitif sıralar	6	6.33	38.00		
	Eşit	1				
	Toplam	12				

* p<.05

Tablo 4.10'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin SDÖBÖ öntest ve sontest puanları arasında "İletişim Becerileri" ($Z=-2.010$, $p>.05$), "Problem Çözme Becerileri" ($Z=-2.567$, $p>.05$), "Stresle Baş Etme Becerileri" ($Z=-2.396$, $p>.05$) alt boyutları için anlamlı farklılık görülmekte iken, "Kendilik Değerini Artıran Beceriler" alt boyutunda ($Z=-.448$, $p>.05$) öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin, "Kendilik Değerini Artıran Beceriler" alt boyutu dışındaki tüm alt boyut puanlarında gelişim

olduğuna ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlarda puan artışı görülürken “Kendilik Değerini Artıran Beceriler” alt boyutundaki puan artışının anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bibliyoterapi yönteminin uygulandığı bu araştırmada, bu yöntemin ilköğretim 6. ve 7. sınıf düzeyinde BİLSEM’de eğitim gören 24 (12 kız, 12 erkek) özel yetenekli öğrencinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde 8 oturumdan oluşan önleyici grup rehberlik programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deneysel çalışmaya katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Bibliyoterapi temelli önleyici rehberlik programının uygulanmasının sonunda, programa katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde olumlu yönde değişim olduğunu işaret etmektedir.
3. Programa katılmayan öğrencilerin aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın sonunda, bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programına katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin sosyal duygusal becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.
5. Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programı uygulanmadan önce programa katılan öğrenciler ile programa katılmayan öğrencilerin SDÖBÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Deneysel uygulama sonunda, programa katılan öğrenciler ile uygulamaya katılmayanların SDÖBÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Programa katılmayan öğrencilerin SDÖBÖ tüm alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Uygulama sonucunda programa katılan öğrencilerin SDÖBÖ alt boyutlarından aldıkları puanlarda *kendilik değerini artıran beceriler* dışındaki tüm boyutlarda artış görülmektedir.

5.2. Tartışma

NAGC (2021), özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal açıdan desteklenmelerini belirtirken, gelecekte potansiyel risk taşımaması için önleyici çalışmaların önemini vurgular. Colangelo (2003) da, özel yetenekli öğrencilerin yeteneklilikten kaynaklanan ihtiyaçları veya sorunları olabileceği için önleyici rehberlik çalışmalarını önemsemektedir (Akt.: Boland ve Gross, 2006). Özel yetenekli öğrencilere sunulan önleyici rehberlik hizmeti, tanının getirdiği zorluklarla baş etmede önemlidir (Webb ve ark., 2007). Bu kapsamda hazırlanan bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberliği programının öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri desteklenmesi ve gelecekte yaşanması mümkün sorunlara yönelik önleyici bir rol üstlenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma sonucunda, “Bibliyoterapi Temelli Önleyici Grup Rehberlik Programı”nın etkisini sınamak amacıyla uygulanan SDÖBÖ öntest-sontest ölçümlerinde programa katılan özel yetenekli öğrencilerin puanlarının başlangıçtaki puanlarına ve programa katılmayan öğrencilerin sontest puanlarına göre yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç, geliştirilen “Bibliyoterapi Temelli Önleyici Grup Rehberlik Programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştireceği” hipotezini doğrulamaktadır. SDÖBÖ’den alınan yüksek puan, gelişmiş sosyal duygusal öğrenme becerilerini ifade etmektedir. Deney grubunun sontest ölçümlerindeki yükselme, bibliyoterapi tekniğinin programa katılan özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve önleyici rehberlik programının etkili olduğunu ifade etmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, bibliyoterapinin sosyal duygusal gelişime olumlu etkisinin olduğunu belirtilmektedir (Pardeck, 1990; Katz and Watt, 1992; Sullivan ve Strang, 2002; Stephens, 1981). Bibliyoterapi her yaşam döneminde, sorunlarla baş etmede özellikle sosyal problem çözmede, duygusal zeka becerilerini güçlendirmede etkili bir yöntemdir. Çünkü okuma yoluyla insan, düşünme boyutunda yalnız olmadığının bilincine varmaktadır (Felski, 2010). Sisk (1987) ve Jeon (1991), özel yetenekli bireylerde, benlik algısının gelişimi, duyguları anlama ve ifade etme, problem çözme becerilerinin gelişiminde bibliyoterapi tekniği kullanılabileceğini ifade etmektedir. Elley (2014), üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik 6 oturumlu bibliyoterapi programı hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırma sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Şöyle ki,

uygulanan programla, öğrencilerin sınıf arkadaşlarını daha kabul edici tutuma sahip olmalarına ve sosyal duygusal becerilerinde gelişme göstermelerine katkı sağlamıştır.

Mevcut araştırmadaki bu bulgu ile örtüşen bazı çalışmalar şu şekildedir: Zepeda (2020) yapmış olduğu çalışmada Sosyal Duygusal Öğrenme programında (SEL) bibliyoterapi tekniği kullanılmasının etkili sonuçlar verdiğini ve bu süreci Durlak ve diğerlerinin (2011) belirlediği SAFE kriterlerine göre yapılandırılabilirliğinden bahseder. Sullivan ve Strang (2002) da bibliyoterapinin sosyal ve duygusal becerileri geliştirmede kullanılabileceğini belirtmektedir. Yine Hébert (1991), özel yetenekli erkek çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için verilecek danışmanlık hizmetinde bibliyoterapi yönteminin kullanımını önermiş ve Kent (2000) ile birlikte yürüttüğü çalışmada özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal sorunlarını ele almada bibliyoterapinin kullanımını önermiştir. Khalik (2017), duygusal ve davranışsal sorun yaşayan beşinci sınıf düzeyindeki 10 öğrenciyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, 16 oturumlu bibliyoterapi temelli programın öğrencilerin saldırgan davranışlarını iyileştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özel yetenekli bireylerin erken dönemde okumaya yönelik eğilimleri ve gelişmiş okuma becerileri olduğu alanyazında belirtilmektedir (Witty, 1951; Pardeck, 1990; Jeon, 1992; Kerr, 2006). Yapılan bu çalışmada bibliyoterapi temelli programın olumlu sonuç vermesinde özel yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının etkisi olabilir. Çalışmada, bibliyoterapi uygulanmadan önce öğrencilerin cevapladığı kişisel bilgiler formunda haftada en az bir kez kitap okuduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar da özel yetenekli bireylerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 1985; Ley and Trentham, 1987). Ünal (2019) ve Ogurlu (2014)'da özel yetenekli öğrencilerin okumaya ilgi ve tutumunun yüksek olduğu sonucuna ulaştığı çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme, CASEL (2020)'in de belirttiği gibi eğitim ve gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bandura (1971)'nında vurguladığı gibi, sosyal duygusal öğrenmenin geliştirilebilir, öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu ortaya koyan çalışmalar ülkemizde de mevcuttur (Baydan, 2010; Büyükünâl-Göyçek, 2019; Sevgili-Koçak, 2020). Lakin bu çalışmalarda bibliyoterapi tekniğine yer verilmemiştir. Büyükünâl- Göyçek (2019), tek gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubu ilkokul 2. sınıf düzeyindeki 10 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere 5 modülden oluşan “*Sosyal Hayatta Ben*” adlı sosyal duygusal öğrenme

programı uygulanmıştır. Son ölçümlerde yapılan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program içeriği, grup etkinlikleri, oyunlar ve tartışma sorularından oluşmaktadır. Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalardan bir diğeri ise Sevgili-Koçak (2020)'a aittir. Çalışmada 3. ve 4. sınıf düzeyinde 32 özel yetenekli öğrencinin 16'sına uygulanan 8 oturumlu psiko-eğitim programı, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinde olumlu etkisi olmuştur. Süreç kazanım ile ilgili grup paylaşımı, bilgi aktarımı ve ev ödevleriyle desteklenmektedir. Mevcut çalışmada da olduğu gibi özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri onlara uygun olarak hazırlanacak programlarla gelişim göstermektedir.

Dünya Ekonomi Forumu'nun (2016)'da yayınladığı raporda geleceğin meslekleri için çoklu işlevsel becerilerin önemini belirtirken bu çoklu işlevsel beceriler başlığı altında sosyal beceri, duygusal zeka ve problem çözme becerileri yer almaktadır. Karacan ve Bacanlı (2020)'ye göre de SDÖ becerilerinin öğretilmesi ile öğrencilerde kariyer planlama ve iş yaşamına hazır hale gelmesine katkı sağlar.

Davis ve Rimm (2003)'e göre özel yetenekli bireylerin en sık danışmanlık hizmeti aldığı konular arasında sosyal ilişkiler, sosyal beceri ve kişisel uyum yer almaktadır. NAGC (2021) ise, özel yetenekli çocukların akran ilişkileri, mükemmeliyetçilik, kaygı ve uyum gibi alanlardaki gereksinimleri karşılanmadığında sosyal duygusal zorluklar yaşayabileceğini vurgular. Haller ve diğerleri (2000), özel yetenekli öğrencilerin kaygı düzeyinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu belirtir ve duygu kontrolü ile ilgili rehberlik faaliyetlerini önemser. Buradan hareketle özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan bu grup rehberlik programı, özel yetenekli bireylerin karşılaşılabilecekleri bu zorlukları önlemeye yöneliktir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve kendilik değerini artıran becerilerdir (Kabakçı, 2006). Bu araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri ise bu alt boyutlarda da deney grubunun lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmasıdır.

İletişim Becerileri

Sosyal sorunların çözümünde güçlük çeken bireylere bakıldığında iletişim becerilerinin gelişmemiş olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin iletişim ve

sözel yetenekteki başarıları kişilerarası iletişim becerilerinden etkilemektedir (Akt: Kara, 2020; Place ve Becker, 1991; Longoria ve diğerleri, 2009). Lee, Kubilius ve Thomson (2012), akademik yönden daha başarılı özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde güçlük çektiğini belirtmiştir

Yapılan çalışmada deney grubunun iletişim becerileri alt boyutuna ait son test ölçümleri, kendi ön test ölçümleri ve kontrol grubu son test ölçümleri karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle özel yetenekli öğrencilere uygulanan bu programın öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine destek olduğu söylenebilir. Perham (2012) çalışmasında, zeka seviyesinin iletişim becerileriyle ters orantıda olduğunu belirtirken iletişim becerilerini geliştirilebileceğini ifade etmektedir.

Demirelli (2019), atılganlık eğitimi uyguladığı çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinden iletişim becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının çalışması mevcut çalışmanın sonucunu desteklese de bibliyoterapi tekniğine yer vermemiş, anlatım tekniği, soru-cevap, drama ve tartışma tekniklerine yer vermiştir. Bibliyoterapi tekniği uygulanmayan bir diğer çalışma ise, Kaşgarlı (2014), ilköğretim 4.sınıf düzeyinde 24 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasıdır. Araştırmacı öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmek için yaratıcı grup danışma tekniği uygulamış, hazırlanan programın etkili olmadığı sonucuna ulaşmış olup sebebi ise uygulanan teknik ve öğrenci grubunun özellikleri olabilir.

Kendilik Değerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri (self esteem), bireyin kendisini yeterli, önemli ve değerli hissetmesidir (Coopersmith, 1967). Bu alt boyutta deney grubunun son test ölçümü ile kontrol grubunun son test ölçümü arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında bu boyutu geliştirmede bibliyoterapi tekniğine yer veren çalışmalar mevcuttur (Leana Taşçılar, 2017; Şahin, 2019) Eraslan Çapan ve Korkut Owen (2017) da, 5. sınıf düzeyinde 32 öğrenciyle çalıştığı araştırmasında kendilik değerini artırmak için iki farklı program (Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programı) uygulamış ve iki programında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Deney grubunun ön test-son test ölçümünde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının diğer alt boyutlara göre kendilik değerini artıran becerilere ilişkin ön test ölçümlerinin hali hazırda yüksek olduğu görülmüş, bu alt boyut tek oturum ile ele alınmış olmasından, uygulamada kullanılan “Kaşal” adlı kitap

öğrencilerin gelişim dönemine uygun seçilmemesinden veya özel yetenekli öğrencilere hitap etmemesinden kaynaklanmış olabilir. Deney grubunun kendilik değeri öntest-sontest puanları arasında farkın belirgin olmamasının bunlardan dolayı olduğu düşünülmektedir. Alanyazında da SDÖ becerilerinin gelişimi için hazırlanan olmayan programlarında (bibliyoterapi temelli olmayan) etkisinin incelendiği çalışmalarda kendilik değerini artıran becerilerde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür (Totan, 2011; Ulaşan, 2018; Demirelli, 2019). Bu bilgiler mevcut çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Stresle Baş Etme Becerisi

Program öncesi öğrencilerin SDÖBÖ alt boyutlarında aldıkları en düşük puan stresle baş etme boyutunda olmuştur. Karnes and Oehler-Stinnett (1986)'nin 7 ila 12. sınıf düzeyinde özel yetenekli 56 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin en çok kaygılandıkları durumun başında başarı, sosyal kabul ve statünün geldiğini ortaya koymuştur. Quackenbush (1991), yayınladığı makalede, psikologlar tarafından bibliyoterapi tekniğinin kullanımında yararlanılabilecek kaynakları bazı problem alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu problem alanlarından birisi de stres ve anksiyetedir.

Bu çalışmada deney grubunun bu alt boyuta ilişkin sontest ölçümü hem kendi öntest ölçümü hem de kontrol grubunun son test ölçümüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu sonuç bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli bireylerin stresle baş etme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında bibliyoterapi tekniğinin stresle baş etme düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Betzael ve Shechtman, 2017; Hazlett-Stevens & Oren, 2017). Bu çalışmada da bibliyoterapi tekniğinin stres yönetiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Problem Çözme Becerileri

Özel yetenekli bireylere uygulanacak problem çözme beceri eğitimi ile bu becerinin gelişebileceğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Karabulut, 2018; Taş, 2019). Deney grubunun problem çözme becerisi alt boyutuna ait sontest ölçümü ile kendi öntest ölçümü ve kontrol grubunun sontest ölçümü arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç ile bibliyoterapi tekniği ile hazırlanan önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmanın bu bulgusu ile benzer sonuç ortaya koyan Taş

(2019) alışmasını 6. sınıf düzeyinde 12 özel yetenekli öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi için bibliyoterapi yöntemi uygulamış ve çalışmanın özel yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.3.Öneriler

- Sosyal duygusal öğrenme özel yetenekli bireylerin eğitim ve sosyal yaşamında oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada bu öğrencilere yönelik bibliyoterapi temelli önleyici bir rehberlik programı hazırlanıp uygulanmıştır. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerini geliştirmek amacıyla oturum sayı ve süresi artırılabilir.
- Araştırmada öğrencilere ait demografik bilgiler alınmış ancak bunlardan sadece grupların denkliliği için cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda diğer değişkenlerin etkisi incelenebilir.
- Mevcut araştırmada özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine dair izleme ölçümü yapılamamıştır. Bibliyoterapi tekniğinin uzun vadeli etkisini inceleyen çalışmalara yer verilebilir.
- Mevcut çalışmada da olduğu gibi işlenen konuya uygun kitap seçimi yapmak uygulayıcı için oldukça güçtür. Bibliyoterapi tekniğine uygun farklı gelişim alanlarına hitap eden çocuk edebiyatı yapıtlarının alan uzmanları tarafından derlenip uygulayıcılara kılavuz olmaları sağlanabilir.
- Özel yetenekli bireylerin ailelerine yönelik verilen aile eğitim programlarında sosyal duygusal öğrenme ile ilgili içerik genişletilip bu gelişim alanına yönelik destekleyici ev faaliyetlerine yer verilebilir.
- Psikolojik danışmanlara “Bibliyoterapi Tekniği” ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- BİLSEM psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında bibliyoterapi tekniğini temel alan çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar-Arıcan S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]
- Adams, S., & Pitre, N. (2000). *Who uses bibliotherapy and why? A survey from an underserved area*. Canadian Journal of Psychiatry, 45, 645-650.
- Afolayan, J. (1992). *Documentary perspective of bibliotherapy in education*. Reading Horizons, 33(2), 137-148
- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy*. ERIC Digest.
- Akgün, E., & Benli, G. K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: bir uygulama örneği*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11(1), 100-111. DOI: 10.18863/pgy.392346
- Aksoy, F. (Çev.) (1978), *Yetenek ölçümü*, Lauster, P. , Yazır Matbaa.
- Albakır Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A., & Gilbert, E. C. (1985). *Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors*. Gifted Child Quarterly, 29, 186-89.
- Annemarie Roeper (1982). *How the gifted cope with their emotions*. Roeper Review, 5:2, 21-24, DOI: 10.1080/02783198209552672
- Arslan Ş. (2016), *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların sosyal davranış özellikleri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler ilçesi örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aspen Institute. (2018a). *National Commission on Social, Emotional and Economic Development. "From a Nation at Risk to a Nation at Hope"* http://nationathope.org/wpcontent/uploads/2018_aspen_final-report_full_webversion.pdf adresinden erişildi.
- Atkinson, RL, Atkinson, RC, Smith, EE, Bem, DJ ve Nolen-Hoeksema, S. (2010). *Hilgard'ın Psikolojiye giriş*, (6. Baskı), Çev. Yavuz Alogan, Arkadaş Yayınevi, Ankara .

- Ayas M. B., Kirişçi, N (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. İçinde: Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması*. Melekoğlu, M.A., Sak, U., (eds.), Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Barclay, K. H., Whittington, P. (1992). *Night scares: A literature-based approach for helping young children*. Childhood Education, 68(3), 149-154.
- Betzalel, N., Shechtman, Z. (2017). *The impact of bibliotherapy superheroes on youth who experience parental absence*. School Psychology International, 38(5), 473-490. DOI: 10.1177/0143034317719943
- Boland C.M., Gross M.U.M (2006). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: çok üstün yetenekli çocuklar ve ergenlere danışmanlık*. Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları
- British Columbia Ministry of Education, The Inclusive Education Branch. (2006-2007). *Gifted education: A Resource guide for teachers*. Victoria, BC: Ministry of Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Carlbring, P., Furmark, T., Steczko, J., Ekselius, L. & Andersson, G. (2006). *An open study of Internet-based bibliotherapy with minimal therapist contact via email for social phobia*. Clinical Psychologist, 10(1), 30 – 38.
- Casares Jr, D. R., & Binkley, E. E. (2021). *Podcasts as an evolution of bibliotherapy*. Journal of Mental Health Counseling, 43(1), 19-39.
- CASEL (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Erişim Tarihi: 14.01.2021. <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/>
- Casper, K. (2017). *Danger in a can: Why canned social-emotional skill programs in schools can harm gifted students more than help them*. Erişim tarihi: 20.11.2020 <https://www.sengifted.org/post/why-canned-social-emotional-skill-programs-in-schools-can-harm-gifted-students-more-than-help-them>
- Clark, B. (2013). *Üstün zekalı olarak büyümek evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (Çev. Üzeyir Oğurlu, Fatih Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Cornett, C. E., Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Fastback 151. Phi Delta Kappa, Eighth & Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Crothers, S. M. (1916, September). *A literary clinic*. The Atlantic Monthly, 118. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1916/09/literary-clinic/609754/> erişim tarihi: 14.02.2021
- Culross, R.R. (1982). *Developing the whole child: A developmental approach to guidance with the gifted*, Roeper Review, 5:2, 24-26, DOI: 10.1080/02783198209552673
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Davis, G.A. - Rimm, S.B. (2003), *Education Of The Gifted And Talented*, 15.bs. America: Pearson Education.
- Değer B. (2019), *Üstün yetenekli çocuklarda uyum problemleri ile etiketlenme ve stresle başa çıkma stratejilerinin ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi]
- Demirel- Gürbüz Ş., Öpengin E. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. İçinde: Türkiye’de özel yeteneklilerde eğitim*. Melekoğlu, M.A., Sak, U., (eds.), Pegem Akademi.
- De Vries, D., Brennan, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B., & Beck, T. (2017). *Healing with books: A literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma*. Therapeutic Recreation Journal, 51(1).
- Doll, B., Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Libraries Unlimited, Inc., PO Box 6633, Englewood, CO 80155-6633.
- Eğilmez, N. İ., Erdemir, Z. E. (2016). *Eflâtun Cem Güney In Terms Of Bibliotheraphic Elements: Once Upon A Time*. International Journal of Progressive Education, 12(2).
- Elley, S. (2014). *Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom*. Texas Journal of Literacy Education, 2(2), 91-97.
- Emir, S., Özbaş, E. (2021). *Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin mükemmeliyetçilik ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 7(43): 619-629

- Eraslan Çapan, B., Korkut Owen, F. (2017). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Electronic Journal of Social Sciences, 16(62).
- Erdemir Z. E. (2016), “100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]
- Eriş, B. (2015). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. Alfa.
- Erol, B. (2004). *Üstün yeteneklilerde duygusal zeka ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]
- Ersanlı K., Uzman E. (Ed). (2006) *Gelişim ve öğrenme*. Lisans Yayıncılık.
- Febbraro, G. A. R. (2005). *An investigation into the effectiveness of bibliotherapy and minimal contact interventions in the treatment of panic attacks*. Journal of Clinical Psychology, 61(6), 763–779.
- Forgan,J,W.,(2002). *Using bibliotherapy to teach problem solving*. Intervention in School and Clinic. Vol.38 number 2 pp.75-82.
- Forgan, J. W. & Gonzalez-DeHass, A. R. (2004). *How to infuse social skills training into literacy instruction*. Teaching Exceptional Children,36(6), 24–30.
- Frasier, M. M., & McCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. Gifted Child Quarterly, 25(2), 81-85.
- Gagné, F. (1985). *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. Gifted child quarterly, 29(3), 103-112.
- Gallbraith, J. (1985). *The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs*. Roaper Review, 8(1), 15-18.
- George, R., & Shari, B. (2012). *Role of emotional intelligence on stress and coping of gifted adolescents*. International Journal of Physical and Social Sciences, 2(9), 524-538.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). *The ABCs of bibliotherapy for school counselors*. The School Counselor, 39(1), 7-13.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir*. Varlık Yayınları.

- Gönenli, A. (Çev.) (2011), *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek*, Stuart, T., Beste, A., Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gualano, M. R., Bert, F., Martorana, M., Voglino, G., Andriolo, V., Thomas, R., & Siliquini, R. (2017). *The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: Systematic review of randomized clinical trials*. *Clinical psychology review*, 58, 49-58.
- Güven, A. U, (2019). *Lisanslı ul8 basketbolcuların sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Ankara ili örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Harrison, C. (2004). *Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection*. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). *Using children's literature to strengthen social and emotional learning*. *School Psychology International*, 38, 541-561. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034317710070>
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy.
- Hebert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), 167-171.
- Hedman, E., Axelsson, E., Andersson, E., Lekander, M., & Ljotsson, B. (2016). *Exposure-based cognitive-behavioural therapy via the internet and as bibliotherapy for somatic symptom disorder and illness anxiety disorder: randomised controlled trial*. *The British journal of psychiatry*, 209(5), 407-413.
- Hynes, A. M. (2019). *Bibliotherapy: The Interactive Process A Handbook*. Routledge. E-kitap.
- IFBPT (2021), *History*. Erişim tarihi: 14.02.2021 <https://ifbpt.org/about-ifbpt/history/>
- İlter B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]
- İlter B. (2017) . *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya. İçinde: Özel yeteneklilerde bibliyoterapi kullanımı* (s. 1-30). M.Z Leana-Taşcılar (Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması*. Eğitim ve Bilim, 35(157).
- Kahveci N. (Çev.) (2015), *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. Conklin, W., Frei, S., Differentiating the Curriculum for Gifted Learners, İstanbul: Özgür.
- Kara, N. (2020), *Özel yetenekli öğrencilere yönelik kişiler arası iletişim becerilerini destekleyici program modeli*, [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]
- Karabulut, R. (2018). *İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Karacan, N. (2009). *The effect of self esteem enrichment bibliocounseling program on the self esteem level of sixth grade student*. [Master's Thesis, Middle East Technical University]
- Karacan-Özdemir, N, Yaman, D. Y., Kurtoglu, M., Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). *Bibliotherapeutic literature appropriate for gifted children: Examination of three books*. Turkish Journal of Giftedness and Education, 9(1), 47-60.
- Karacan-Özdemir N., & Bacanlı, F. (2020) *Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri*. Milli Eğitim Dergisi, 49(226), 323-344.
- Karagöz, B. (2015). *Kendilik Değerini Koruma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Kullanımı*. Journal of International Social Research, 8(40).
- Karnes, F. A. & Oehler-Stinnett, J.J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. Psychology in the Schools, 23(4), 406-414.
- Katz, G., & Watt, J. (1992). *Bibliotherapy: The use of books in psychiatric treatment*. Canadian Journal of Psychiatry, 37, 173–178.
- Kaya, F., Kanık, P., & Alkın, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve iletişim becerileri düzeylerinin karşılaştırılması*. International Online Journal of Educational Sciences, 8(1).
- Kerr B. (2006), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: Bilim, ruh ve yetenek gelişimi*. Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları.
- Khalik, A. S. A. (2017). *The Effectiveness of Bibliotherapy as an Intervention on Improving Aggressive Behavior of Fifth Graders Children with Emotional*

and Behavioral Disorders. International Journal of Psycho-Educational Sciences, 6(2), 30-35.

Kirişçi N., Sak U. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. İçinde: Özel yetenek tanımı, sınıflamaları ve kuramları.* Melekoğlu, M.A., Sak, U., (eds.), Pegem Akademi.

Korkut, F. (2002). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).

Körler, H. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler,* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi]

Kurt T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir üniversitesi]

Leana-Taşcılar, M. Z. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi.* Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi, 2(2), 118-136.

Leana-Taşcılar, M.Z. (2017). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya.* (s. 1-30). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leana-Taşcılar, M. Z. (2017). *Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi.* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(37), 73-96.

Lee, S.Y., Kubişius, P.O., ve Thomson, D. (2012). *Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships.* Gifted Child Quarterly, 56(2): 90-104. doi: 10.1177/0016986212442568.

Levent, F. (2011). *Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi.* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]

Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum.* Nobel Yayıncılık.

Ley, T. C. ve Trentham, L. L. (1987). *The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight.* Journal for the Education for the Gifted, 10, 87-98.

Mahoney, A., Martin, D., Martin, M. (2006). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde:Üstün yetenekli kimlik oluşumu: Üstün yetenekli çocuk ve*

ergenlere yönelik terapötik bir model. Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları

MEB. (2018d). Özel Hizmet Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30471, 07.07.2018 Erişim tarihi: 21.05.2020
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

MEB Yönergesi, (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu.* 2019-2020. s.392-394
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu__YeYitek_Ekli_2.pdf , 30.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2020), *Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu*
Erişim tarihi: 22.07.2020
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/20115406_2020_Bilim_ve_Sanat_Merkezlerine_OYgYretmen_SecYme_ve_Atama_KYlavuzu.pdf

McCulliss D. (2012) *Bibliotherapy: Historical and research perspectives*, Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education, 25:1, 23-38, DOI: 10.1080/08893675.2012.654944

Meier-Jensen, W. (2001). *The effects of bibliotherapy on reducing stress/worry in inner-city first grade students.* [Master's thesis, The Graduate College University of Wisconsin-Stout Menomonie]

Mendaglio, S. (2006). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde:üstün yetenekli bireylerin danışmanlığı için duyuşsal bilişsel terapi.* Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları

Milgram. R. M. (1991), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents. In: counseling gifted and talented children and youth: who, where, what and how?.* R.M. Milgram (Ed.), (pp. 7-19). Norwood, NJ: Ablex Publishers.

Moon, S.M. (2006) *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: danışmanlık konuları ve araştırma.* Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları

Mutlu Oruç, N. (2018). *İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin bakış açısıyla üstün zekalı ve yetenekli çocukların yaşadığı sosyal duygusal farklılıklar.* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]

- NAGC (2021). *What is giftedness? National Association for Gifted Children*. Erişim tarihi: 14.01.2021 <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Ogurlu, Ü. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(02), 29-43
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Amacıyla Kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 147.
- Öner, U. (1987). *Bibliyoterapi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20: 143-149.
- Öner, U. (2007). *Bibliyoterapi*. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7, 133-150.
- Öpengin E. (2018). *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri. İçinde: Özel yetenekli öğrencilere yönelik PDR hizmetleri*. Şahin F. (ed.), Anı Yayıncılık. s. 212-260
- Öpengin, E., Tokmak, F. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek: Özel yeteneklilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi*. melekoglu, M.A., Sak, U., (eds.), Pegem Akademi, s:219.
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi]
- Özbaş E. (2017). *Özel yetenekli öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık*. Leana-Taşcılar M.Z (Ed.). Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Teoriden uygulamaya içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. S. 94
- Pardeck, J. T. (1990). *Using bibliotherapy in ainical practice with children*. Psychological reports, 67(3), 1043-1049.
- Perham, H.J. (2012). *Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience*, [PhD Dissertation, Arizona State University]
- Peterson J. S, (2006). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: Gelişimsel bir bakış açısı*. Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları

- Peterson J.S. (2006), *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: Sonuç.* Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları.
- Polaschek, N. (2018). *Improving The Social And Emotional Education Curriculum In A Middle School, School Within A School Gifted And Talented Program.* School of Education Student Capstone Projects. 217.
- Quackenbush, R. L. (1991). *The prescription of self-help books by psychologists: A bibliography of selected bibliography resources.* Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 28(4), 671-677
- Reeves, T. (2010). *A controlled study of assisted bibliotherapy: an assisted self-help treatment for mild to moderate stress and anxiety.* Journal of psychiatric and mental health nursing, 17(2), 184-190.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition.* Phi Delta Kappan, 60(3), 180.
- Riordan, R. J., & Wilson, L. S. (1989). *Bibliotherapy: Does it work?.* Journal of Counseling & Development, 67(9), 506-508.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri.* Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları.* Ankara: Maya Akademi
- Saunders C. L. (2006) *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: Yetersiz Başarı gösteren öğrencilerin ve ebeveynlerinin danışmanlığı.* Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya.* 21. Baskı. Peçem Akademi.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* Tudem Yayıncılık.
- Silverman L. K., (1993). *Counseling the gifted and talented, in: techniques for prevention counseling.* Love Publishing Company. s: 106.
- Silverman, L. K. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners. In: Affective curriculum for the gifted.*Ed. VanTassel-Baska J. Allyn & Bacon.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi.* [Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi]
- Tan S. (2018). *Özel Yetenekli öğrenciler ve eğitimleri: Özel yetenekli öğrencileri tanılama.* Şahin F. (ed.), Anı Yayıncılık.
- Taş. H. (2019), *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi.* [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi].

- Temelli, S. (2019). *Üstün zekâ tanısı almış çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerinin tanı almamış çocuklarla karşılaştırılması*. [Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Thomas V., Ray, K. E., Moon, S. M. (2006). *Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. İçinde: üstün yetenekli bireyler ve ailelerine danışmanlığa bir sistem yaklaşımı*. Mendaglio S., Peterson J.S. (ed.) Çev. Yıldırım A. 2016 Nobel yayınları
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Turan L. (2005), *Arkadaşlık edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma*, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:12
- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*, Yayın No: TÜSİAD- T/2019-11/609
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. [Master's thesis, Sakarya Üniversitesi]
- Webb J. T., Gore J.L., Amend E.R., DeVries A. R. (2007). *Üstün yetenekli çocuklar uzmanlar ve aileler için el kitabı*, Anı yayıncılık. çeviri: Uyaroğlu, B., Bülbün Aktı, B (2015)
- Wimberley, T. E., Mintz, L. B., & Suh, H. (2015). *Perfectionism and mindfulness: Effectiveness of a bibliotherapy intervention*. Mindfulness, 7(2), 433-444. DOI 10.1007/s12671-015-0460-1
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf adresinden erişildi
- VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners. In: Language arts curriculum for the gifted*. Allyn & Bacon.
- VanTassel- Baska J. & Stambaugh T. (2006) *Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı, İçinde: Üstün zekalı ve yetenekliler için sanat eğitim programı*. Çev. Ed. Emir S. (2009) Bilimsel açılım yayınları.
- VanTassel- Baska J. & Stambaugh T. (2006) *Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı, İçinde: Üstün zekalı ve yetenekliler için duyuşsal eğitim programı*. Çev. Ed. Emir S. (2009) Bilimsel açılım yayınları.

- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Yazıcı, E. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün zekalı öğrencilerin kaygı seviyeleri ve kaynakları*. [Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi].
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi].
- Yılmaz, B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi].
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. Nobel yayıncılık.
- Yılmaz M. (2015). *Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi*, [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]
- Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L.,& Xie, P. (2018). *Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: a meta-analysis of randomized clinical trials*. Neuropsychiatric Disease and Treatment.
- Ziegler, A., Stoeger, H., (2006). *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults*. In: *The role of counseling in the development of gifted students' actiotopes: theoretical background and exemplary application of the 11-scc*. Prufrock Press. s:254.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgiler Formu

Değerli öğrencimiz,

Bu anket, yapacağımız bilimsel bir çalışma için hakkınızda genel bilgiler edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınızı verirken lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve yardımınız için teşekkür ederiz.

Kübra YİĞİT TEKEL

Adınız-

Soyadınız:.....Sınıf:

Yaş:.....

Okulunuz.....

Cinsiyet: Kız/ Erkek

1. Yaşadığınız ilçeyi yazınız
2. Siz dahil kaç kardeşsiniz?
3. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?
4. Sürekli bir hastalığınız var mı? Varsa nedir?
5. Annenizin eğitim durumu nedir? a. İlkokul () b. Ortaokul () c. Lise () d. Üniversite () e. Lisansüstü () Annenizin mesleğini yazınız.....
6. Babanızın eğitim durumu nedir? a. İlkokul () b. Ortaokul () c. Lise () d. Üniversite () e. Lisansüstü () Babanızın mesleğini yazınız.....
7. Anne babanızın birliktelik durumu nedir? a. Beraber () b. Ayrı ()
8. Haftada ne sıklıkta kitap okursunuz? a. Her gün b. Haftada iki .c. Haftada bir d. Nadiren

Ek-2 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Sevgili Öğrenci; Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

Kübra YİĞİT TEKEL

Ad-Soyad:

Cinsiyet: K E

Sınıf:..... Yaş:.....

	SDÖBÖ- Örnek Sorular	Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunum olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Başarılarımdan gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Bir sıkıntım olduğunda başkalarına danışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması*. Eğitim ve Bilim, 35(157).

ÖZGEÇMİŞ



İNTİHAL RAPORU

BİBLİYOTERAPİ TEMELLİ ÖNLEYİCİ GRUP REHBERLİK PROGRAMININ ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

%**10**
BENZERLİK ENDEKSİ

%**9**
İNTERNET KAYNAKLARI

%**4**
YAYINLAR

%**7**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİBLİYOTERAPİ KAYNAKLARI

1	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	% 3
2	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	% 1
3	acikerisim.ticaret.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	nek.istanbul.edu.tr;4444 İnternet Kaynağı	<% 1
5	egitimaski.com İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	yenisehir.fandom.com İnternet Kaynağı	<% 1

Submitted to Hacettepe University