

**ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLIK
İLİŞKİLERİNİ GELİŞTİRMEDE BİBLİYOTERAPİ VE
SİNEMATERAPİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

CANAN BALBAY

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. FEYZULLAH ŞAHİN**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİ
GELİŞTİRMEDE BİBLİYOTERAPİ VE SİNEMATERAPİNİN ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Canan BALBAY tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Sema TAN

Sinop Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KART

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08/01/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

8 Ocak 2025

Canan BALBAY

TEŞEKKÜR

*“Kitaplar ve filmler ruhumuzu besleyen birer araçtır;
düşünmek, kendimizi keşfetmek ve dönüşmek için bir fırsattır”.*

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ve bu tezin hazırlanmasında bana her türlü desteği sağlayan, karşılaştığım zorluklarla başa çıkmamda bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, yönlendirmeleri ve önerileriyle yolumu aydınlatan, umutsuzluğa düştüğüm anlarda motivasyonumu yeniden kazanmama yardımcı olan, yapabileceğime olan inancını her defasında vurgulayan, verdiği olumlu geri bildirimlerle bana güç veren değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN’e en derin teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmamda jüri üyesi olarak yer alıp bilgi ve deneyimleriyle ufkumu genişleten değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Sema TAN ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Nur KART’a da minnettarım.

Eğitim hayatım boyunca ve bu tez sürecinde, desteklerini ve sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim, her halime sabırla yaklaşan canım anneme ve babama, sevgili kardeşim ve eşine sonsuz teşekkürlerimi sunarım; iyi ki varsınız. Akademik yolculuğumun tezsiz yüksek lisansla başladığı ilk günden itibaren beni yoluma devam etmem için cesaretlendiren, her zaman en iyisini yapabileceğime olan inancını dile getiren sevgili dostum Pınar COŞKUN’a, alandaki uzmanlığı ve detaycı bakış açısıyla beni destekleyen arkadaşım uzman psikolojik danışman Ersin ÖZKAN’a ve değerli mesai arkadaşlarım Nimet AYPER, Cansu ONUK, Melek DİNÇER’e; motivasyonları, bilgi ve tecrübeleriyle bana verdikleri katkılardan dolayı gönülden teşekkür ederim. Teknik konularda her zaman yanımda olan kıymetli mesai arkadaşım Kemal KAYLAN’a ve bu süreçte desteklerini hissettiğim sevgili öğrencilerime de en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun emek verdiğim, gecemi gündüzüme katarak çalıştığım bu yüksek lisans sürecinde, yanımda olan ve beni destekleyen herkese gönülden teşekkür ederim. Yeni bilgiler edindiğim, öğrendiğim, keşfettiğim, geliştiğim, keyif aldığım ama bazen de çok yorulduğumu hissettiğim bu süreç, benim için bir son değil, yeni bir başlangıç oldu. Aklın ve bilimin ışığında bu yolda yürümeye devam edeceğim. Hayatımda kendim için yaptığım en anlamlı işlerden biri olan bu tezi kendime ithaf ediyorum.

8 Ocak 2025

Canan BALBAY

İTHAF

“Kitaplar, içimizdeki yaraları saran ve bizi iyileştiren birer şifadır. Okumak, başka dünyalara yolculuk etmek değil, aslında kendi içimize doğru bir keşiftir.”

“Favori karakterlerimiz başarıya ulaştığında ya da başarısız olduğunda, biz de onlarla birlikte güler ve ağlardık; çünkü iyi bir edebiyat, hayatın kendisi üzerine inşa edilmiştir ve hayat her zaman kolay değildir.” (Cornett ve Cornett, 1980).

“Beyaz perde, bulutların ardında gizli kalmış üstün yeteneklerin ışığını keşfetmek için en etkili araç olabilir.” (Newton, 1995).



Kendime...

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÇİZELGE LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. VARSAYIMLAR	9
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. ÖZEL YETENEK.....	11
2.1.1. Özel Yetenek Kavramı.....	11
2.1.2. Özel Yetenekli Bireylerin Sosyo-Duygusal Özellikleri ve Gelişimleri.....	12
2.1.3. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi.....	14
2.1.3.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	15
2.2. ARKADAŞLIK	17
2.2.1. Arkadaşlığın Tanımı ve Önemi.....	17
2.2.2. Arkadaşlıkla İlgili Teori ve Kuramlar	19
2.2.2.1. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi	19
2.2.2.2. Youniss'in İlişkilendirme Teorisi	20
2.2.2.3. Selman'ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi.....	21
2.2.2.4. Damon'un Teorisi	21
2.2.2.5. Judith Harris'in Grupla Sosyalleşme Kuramı	22
2.2.2.6. William Corsaro'nun Yorumsal Kuramı	22
2.2.2.7. Zihin Kuramı.....	23
2.2.2.8. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı	23
2.2.2.9. Bilişsel Gelişim Kuramı	24
2.2.3. Gelişim Dönemlerine Göre Arkadaşlık İlişkileri	25
2.2.4. Arkadaşlık İlişkilerini Etkileyen Faktörler	29
2.2.5. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkileri.....	31
2.2.6. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşadıkları Sorunlar	32
2.2.7. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri.....	33
2.3. BİBLİYOTERAPİ	35
2.3.1. Bibliyoterapinin Tanımı	35
2.3.2. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi	36
2.3.3. Bibliyoterapinin Kullanım Amacı	38
2.3.4. Bibliyoterapinin Çeşitleri	40
2.3.5. Özel Yetenekli Öğrencilerle Bibliyoterapi Kullanılmasının Önemi.....	42

2.3.6. Bibliyoterapinin Faydaları ve Sınırlılıkları	44
2.3.7. Bibliyoterapi Süreci	46
2.3.7.1. Özdeşleşme (Tanımlama)	46
2.3.7.2. Katarsis (Aydınlanma)	46
2.3.7.3. İçgörü.....	47
2.3.7.4. Genelleştirme (Evrenselleştirme).....	47
2.3.8. Bibliyoterapi Uygulaması	48
2.3.8.1. Bibliyoterapinin Aşamaları.....	48
2.3.8.2. Bibliyoterapide Kullanılacak Materyalin Seçimi	53
2.3.8.3. Bibliyoterapi Uygulayıcısının Özellikleri.....	55
2.4. SİNEMATERAPİ	56
2.4.1. Sinematerapinin Tanımı.....	56
2.4.2. Sinematerapinin Tarihsel Gelişimi.....	58
2.4.3. Sinematerapinin Kullanım Amacı	59
2.4.4. Sinematerapinin Faydaları ve Sınırlılıkları.....	61
2.4.5. Sinematerapi Süreci.....	63
2.4.5.1. Özdeşleşme.....	63
2.4.5.2. Katarsis (Aydınlanma)	63
2.4.5.3. İçgörü.....	63
2.4.5.4. Bütünleştirme	64
2.4.6. Sinematerapi Uygulaması.....	64
2.4.6.1. Sinematerapi Uygulama Yaklaşım ve Yöntemleri	66
2.4.6.2. Sinematerapi Türleri.....	68
2.4.6.3. Sinematerapide Kullanılacak Film Seçimi.....	70
2.4.6.4. Sinematerapi Uygulayıcısının Özellikleri	71
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	72
2.5.1. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	72
2.5.1.1. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	72
2.5.1.2. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
2.5.2. Bibliyoterapi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	79
2.5.2.1. Bibliyoterapi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	79
2.5.2.2. Bibliyoterapi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	83
2.5.3. Sinematerapi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	85
2.5.3.1. Sinematerapi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	86
2.5.3.2. Sinematerapi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	90
3. YÖNTEM	96
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	96
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	97
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	100
3.3.1. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği	100
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	101
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	101
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	101
3.5. ARAŞTIRMANIN UYGULAMA SÜRECİ.....	102
3.5.1. Eğitim Programı Ön Hazırlık Süreci	102
3.5.2. Uygulama Materyallerinin Geliştirilmesi	103
3.5.3. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı Uygulama Çalışmaları	104
3.5.4. Sinematerapi Temelli Eğitim Programı Uygulama Çalışmaları	107
3.5.5. Araştırmacının Rolü	109
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	109
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	112
4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	112

4.1.1. ANÖ'den Alınan Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	112
4.1.2. ANÖ'den Uygulama Öncesi Alınan Puanlara İlişkin Bulgular	113
4.1.3. ANÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Bulguları	113
4.1.4. ANÖ'den Uygulama Sonrasında Alınan Puanlara İlişkin Bulgular	114
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR	116
4.2.1. Bibliyoterapinin Arkadaşlık İlişkileri Gelişimine İlişkin Katılımcı Görüşleri	116
4.2.2. Sinematerapinin Arkadaşlık İlişkileri Gelişimine İlişkin Katılımcı Görüşleri	117
4.2.3. Bibliyoterapi Eğitim Programı Sosyal Geçerliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri	118
4.2.4. Sinematerapi Eğitim Programı Sosyal Geçerliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri	121
4.3. TARTIŞMA	124
4.3.1. Özel Yeteneklilerin Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişiminde Bibliyoterapiye İlişkin Bulguların Tartışılması	125
4.3.2. Özel Yeteneklilerin Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişiminde Sinematerapiye İlişkin Bulguların Tartışılması	130
4.3.3. Uygulanan Programın Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulguların Tartışılması	137
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	141
5.1. SONUÇ	141
5.2. ÖNERİLER	143
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	143
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	144
6. KAYNAKLAR	147
7. EKLER	187
7.1. EK 1: YAYIN ETİK KURUL KARARI	187
7.2. EK 2: MEB UYGULAMA İZNİ	188
7.3. EK 3: VELİ ONAM FORMU	190
7.4. EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ	191
7.5. EK 5: ARKADAŞLIK NİTELİĞİ ÖLÇEĞİ	192
7.6. EK 6: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	193
7.7. EK 7: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	194
7.8. EK 8: BİBLİYOTERAPİ EĞİTİM OTURUMLARI	195
7.9. EK 9: SİNEMATERAPİ EĞİTİM OTURUMLARI	205
7.10. EK 10: BİBLİYOTERAPİDE KULLANILAN KİTAPLAR VE ÖZETLERİ	213
7.11. EK 11: SİNEMATERAPİDE KULLANILAN FİLMLER VE ÖZETLERİ	220
7.12. EK 12: ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI	228
ÖZGEÇMİŞ	232

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Çizelge 3.1. Araştırma Modelinin Görünümü	96
Çizelge 3.2. Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler	97
Çizelge 3.3. Bibliyoterapi Oturum İçerikleri	105
Çizelge 3.4. Sinematerapi Oturum İçerikleri	107
Çizelge 4.1. Bibliyoterapi ve Sinematerapi Uygulama Grupları ile Kontrol Grubunun ANÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri	112
Çizelge 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Öntest Ölçümlerine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları	113
Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları	114
Çizelge 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Sontest Ölçümlerine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları	115
Çizelge 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Sontest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları	115

KISALTMALAR

ANÖ
BİLSEM
BYF
MEB
ÖYG

Arkadaşlık Niteliği Ölçeği
Bilim ve Sanat Merkezi
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme
Milli Eğitim Bakanlığı
Özel Yetenekleri Geliştirme



ÖZET

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNİ GELİŞTİRMEDE BİBLİYOTERAPİ VE SİNEMATERAPİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Canan BALBAY

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN

Ocak 2025, 230 sayfa

Özel yetenekli çocuklar, eş zamanlı olmayan gelişimlerinden dolayı akranlarından farklılık gösterirler, bu durum çeşitli zorluklara yol açabilmektedir. Söz konusu çocukların farklılaşan düşünce süreçleri ve ilgi alanları, benzer ilgilere sahip olmayan akranlarıyla problemlerle karşılaşmalarına ve yalnızlık yaşamalarına neden olabilir. Özel yetenekli çocuklar duygularını daha derin ve yoğun yaşarlar, bu yoğunluk yaşatları tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir ve iletişimlerinde sorunlar oluşturabilir. Bu noktada, bireylerin kendilerini ve başkalarını anlamalarına yardımcı olan, zorlayıcı durumlarla baş etmede sağlıklı bir anlayış geliştirmelerine katkıda bulunabilen ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen bibliyoterapi ve sinematerapi gibi yöntemleri içeren uygulamalara ihtiyaç duyulabilmektedir. Kitaplar ve filmlerdeki karakterler aracılığıyla yaşanan deneyimler, öğrencilere kendi hayatlarıyla benzerlik kurma ve daha derin bir anlam bulma imkanı sunabilir. Bu çalışmada geliştirilen bibliyoterapi ve sinematerapiye dayalı eğitim uygulamalarının, öğrencilerin zorlandıkları arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine destek olması amaçlanmaktadır. Çalışmada 8 oturumluk bir eğitim programı uygulanarak öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine olan etkisi incelenmiştir. Arkadaşlık temalı kitaplar ve filmler üzerinden grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, özel yetenekli 5. ve 6. sınıf düzeyinden iki farklı deney grubunda 24 (12 bibliyoterapi, 12 sinematerapi) ve kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma, iki aşamalı açımlayıcı karma desende gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veriler toplanmış, daha sonra nicel verilerden ortaya çıkan problem alanlarına ilişkin konu derinlemesine nitel olarak incelenmiştir. Nicel verilerin analizleri SPSS 26.00 programı yardımıyla yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizlerinde non-parametrik testlere, nitel verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, bibliyoterapi ve sinematerapi programının uygulandığı müdahale gruplarında son test lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Nitel analizler, eğitim programına katılanların arkadaşlık ilişkilerinde olumlu yönde artış olduğunu ortaya koymuştur. Tez kapsamında, uygulanan her iki programın sosyal geçerliği de incelenmiştir. Sosyal geçerlilik değerlendirildiğinde, uygulanan programın öğrenci görüşlerine göre fayda ve etkisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın, özel yetenekli

öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği görülmüş ve alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacı ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Arkadaşlık ilişkisi, Bibliyoterapi, Bibliyoterapi eğitim programı, Özel yeteneklilerde arkadaşlık, Sinematerapi



ABSTRACT

INVESTIGATING THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY AND CINEMATHERAPY ON IMPROVING FRIENDSHIP RELATIONSHIPS OF GIFTED STUDENTS

Canan BALBAY

Düzce University

Graduate School, Department of United Gifted Department

Doctoral Thesis

Supervisor: Assoc. Doc. Dr. Feyzullah ŞAHİN

January 2025, 230 pages

Gifted children differ from their peers due to their asynchronous development, which can lead to various challenges. Their distinctive thought processes and interests may cause them to encounter difficulties and loneliness when interacting with peers who do not share similar interests. Gifted children tend to experience their emotions more deeply and intensely, which can make it difficult for their peers to understand them, leading to communication problems. At this point, there is a need for practices that include methods like bibliotherapy and cinema therapy, which help individuals understand themselves and others, contribute to developing a healthy understanding for coping with challenging situations, and support social-emotional development. Through experiences with characters in books and films, students can find opportunities to draw parallels with their own lives and gain a deeper understanding. This study aims to support students in improving their challenging friendship relationships through bibliotherapy and cinema therapy-based educational practices. An 8-session educational program was implemented in the study, and its impact on students' friendship relationships was examined. Group discussions were conducted using books and films themed around friendship. Group discussions were conducted using books and films with a friendship theme. A total of 36 students from the 5th and 6th grades, who are gifted, participated in the study, divided into two different experimental groups (24 students-12 in bibliotherapy and 12 in cinema therapy) and a control group (12 students). This study was conducted using a two-phase explanatory sequential mixed-methods design. In the first phase, quantitative data were collected, followed by an in-depth qualitative examination of the issues identified from the quantitative data. The analysis of the quantitative data was carried out using the SPSS 26.00 software. For data collection, a "Personal Information Form," the "Friendship Quality Scale," and a "Semi-Structured Interview Form" were used. Non-parametric tests were employed for the analysis of quantitative data, while descriptive analysis was used for evaluating the qualitative data. The results revealed a significant difference in favor of the post-test in the intervention groups where the bibliotherapy and cinema therapy programs were implemented. Qualitative analyses indicated an increase in positive friendship relationships among participants in the educational program. The social validity of both programs was also examined within the scope of the study. When evaluating social validity, it was concluded that the program had a high level of benefit and impact based

on student feedback. This study demonstrated that it contributed to the improvement of friendship relationships among gifted students, and due to the limited number of studies in this field, it is expected to provide a significant contribution to the literature. Based on the findings, some recommendations were made for researchers and practitioners.

Keywords: Friendship relationship, Bibliotherapy, Bibliotherapy educational program, Friendship among the gifted, Cinema therapy



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bireyler çevrelerindeki kişilerle sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. Bu etkileşimler, genellikle aile ortamında başlar ve zamanla bireyin hayatında özel bir yer edinen kişilerle devam eder. Bu süreçte, bireyin yakın ilişkiler kurduğu aile ve arkadaşlarının önemi giderek artmaktadır (Büyükşahin Çevik, 2007).

Çocuğun temel ihtiyaçlarından birisi de, arkadaşlıktır. Arkadaşlık kurmanın ve bu ilişkileri sürdürmenin belli bir beceri ve olgunluk gerektirdiği belirtilmektedir (Yörükoğlu, 1991). Çocuğun bu süreçte iletişim kurup sürdürebilme ve sorun çözme yeteneği, hayatı boyunca diğer bireylerle olan sosyal ilişkilerinde de önemli rol oynamaktadır (Shure ve Spivack, 1980; 1982). Çocuğun gelişim sürecinde önemli bir rolü olan arkadaşlık; sadakat, yakınlık ve güven gibi deneyimler yaşama fırsatı sağlayarak sosyal gelişimi destekler (Ladd, 1990). Arkadaşlık, çocuklara sosyal desteğin yanında bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Shapiro, 2010).

Özellikle okul çağında çocukların arkadaş sahibi olmasının önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Arkadaşlık, bireyin gelişimini destekleyici ve koruyucu bir yapı sunmasının yanı sıra bir risk faktörü de oluşturabilir (Lansford, vd., 2003). Sağlıklı ve yapıcı olan yakın arkadaşlıklar veya akran grupları, ruh sağlığının korunmasında önemli bir rol oynamaktadır (Erkan Atik vd., 2014). Shapiro'nun (2010) da belirttiği gibi arkadaş edinmekte zorlanan, dışlanan ve hiç arkadaşı olmayan çocuklar akademik açıdan başarılı olsalar bile duygusal tatminsizlik ve eksiklik yaşayabilmektedirler. Bu tür zorluklar, çocuğun gelecekteki yaşamını da önemli ölçüde etkileyebilir. Hartup (1992), bireyin yetişkinlikteki uyumunun en iyi göstergesinin okulda aldığı notlar değil, diğer çocuklarla iyi geçinme yeteneği olduğunu vurgulamaktadır.

Arkadaşlık, bütün çocukların hayatında önemli olduğu gibi özel yetenekli çocuklar için de temel bir sosyo-duygusal ihtiyaçtır. Bu çocuklara en çok ne istedikleri sorulduğunda genellikle “arkadaşlık” cevabını vermeleri, bu gereksinimin ne kadar gerekli olduğunu

yansıtmaktadır. Çocuğun okul yaşamı da bu ihtiyacın karşılanıp karşılanmamasına göre şekillenmektedir (Silverman, 1993a).

Özel yetenekli çocuklar, yaşlılarından farklı olduklarını erken yaşlarda fark edebilirler. Bu durum, sosyal izolasyon yaşamalarına ve arkadaşlık kurmada zorluk çekmelerine yol açabilir (Gross, 2006). Normal gelişim gösteren çocuklar, genellikle en çok oyun oynadığı kişileri arkadaş olarak kabul ederken, özel yetenekli çocuklar daha erken yaşlarda karşılıklı ve derin arkadaşlık ilişkileri kurma eğilimi gösterirler. Bu eğilim, kendi zihinsel seviyelerine uygun akranlar bulma isteğinden kaynaklanmaktadır (Clark, 2008). Uygun sosyal etkileşimler, bu çocukların kabul görmelerini ve anlaşılmasını sağlayarak sosyal becerilerini geliştirmelerine, yalnızlık duygusunu azaltmalarına ve olumlu bir benlik algısı oluşturmalarına katkıda bulunur (Silverman, 1998). Ancak, uygun arkadaşlık ilişkileri kuramadıklarında grup içinde kendilerini dışlanmış hissedebilirler ve gruptan uzaklaşma eğilimi gösterebilirler (Cutts ve Moseley, 2004).

Özel yetenekli çocukların sıklıkla yalnız kalmayı ve kendi zihinsel oyunlarını oynamayı tercih ettikleri görülmektedir, bu durum onların diğerlerine uyum sağlamada geri kalmalarına neden olabilir (Gross, 2006). Akranlarının oyunlarına katılma konusunda isteksiz olduklarından çevreleri tarafından olgunlaşmamış olarak algılanabilirler. Genel olarak bu çocuklar, duygusal ve zihinsel olarak kendilerine benzeyen daha olgun, daha büyük çocuklarla veya yetişkinlerle arkadaş olma ve ilişkileri paylaşma eğilimindedir. Bu durum onların yalnızlığı diğer akranlarına göre daha fazla tercih etmelerine neden olabilir (Clark, 2008; Gross, 2002a; Gross, 2006; Silverman, 1993b). Ancak kendilerine uygun, aynı yetenek ve ilgilere sahip arkadaşlıklar kurabilmeleri, yaşadıkları bu sosyal sorunların çözümünde etkili olabilir ve onları rahatlatır (Silverman, 1993b).

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel yetenekli çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkileri, özellikle ortaokulun ilk yıllarında önemli farklılıklar göstermeye başlamaktadır (Kaiser ve Berndt, 2004; Webb vd., 2007). Özel yetenekliler de yaşlıları gibi sosyal açıdan kabul gören ve sağlıklı arkadaşlıklar kurma isteği taşırlar ancak duygusal hassasiyetleri ve kırılganlıkları nedeniyle bu ilişkilerde zorluk yaşayabilirler. Liderlik becerileri ortaokul döneminde daha belirgin hale geldiğinden bu durum dışlanmaya neden olabilir. Bu çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için onların özel arkadaşlık beklentilerine uygun grup eğitimleriyle desteklenmesi faydalı olabilir (Oğurlu, 2010; Saranlı ve Metin, 2012).

Literatür incelendiğinde özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri konusunda farklı görüşler bulunsa da bu çocukların çoğunlukla arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıkları ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları yönündedir. Arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkiler; çocukların sosyal dinamikleri öğrenmesine, uyumlu davranışlar geliştirmesine ve sosyal hayata hazırlanmasına destek olabilir (Köse, 2015). Ayrıca arkadaşlıkların çocukların tutum ve davranışlarını şekillendirmedeki etkisi, yaşla birlikte artmakta ve bu etki ergenlik döneminde doruğa ulaşmaktadır (Delikara, 2002).

Bazı özel yetenekli çocuklar, içinde bulundukları sosyal çevrenin beklenti ve isteklerine uymak ve bu çevre tarafından kabul edilebilmek adına ilgi ve yeteneklerini gizlemeye çalışabilirler. Bu davranış yalnızlıktan kaçma girişimi olarak görülebilir. Öte yandan bazı özel yetenekli çocuklar arkadaş edinmekte zorlandıkları ve başka seçenek bulamadıkları için yalnızlık yaşayabilirler (Smutny, 2001). Bu nedenlerden dolayı özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini destekleyecek ve güçlendirecek eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Hazırlanan eğitim programlarına bakıldığında, bibliyoterapi yönteminin sıkça tercih edildiği, buna karşın sinematerapi yöntemine ise nadiren yer verildiği görülmüştür.

Sisk'e (1987) göre, bibliyoterapi özel yetenekli bireylerin düşünce ve duygularını anlamada oldukça etkili bir tekniktir. Duyarlılıklarına rağmen (Jeon, 1992), çocuklar kendi sınırları içerisinde duygularını ve düşüncelerini paylaşım noktasında çok istekli olmayabilirler. Bu noktada bibliyoterapi, bireyin düşünce ve duygularını paylaşmasını ve ifade etmesini teşvik edebilir. Bibliyoterapi sayesinde özel yetenekli çocuklar, benzer duygusal deneyimlere sahip diğer bireyleri dinleyerek, tartışmalara katılarak bu deneyimlerde yalnız olmadıklarını fark edebilirler. Ayrıca kendilerine benzer kişilerin de aynı duyguları yaşadığını bilmek, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olabilir (Hébert ve Kent, 2000).

Bibliyoterapide en etkili sonuçlar genellikle grup çalışmasıyla elde edilir ve grupların 6-8 kişiden oluşması tavsiye edilmektedir. Okunacak materyal kısa ise oturum sırasında işlenebilir; materyalin uzun olması halinde katılımcılara önceden verilmesi gerekmektedir (Yusuf ve Taharrem, 2008). Bibliyoterapi süreci; özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleştirme olmak üzere dört temel aşamadan oluşur. Söz konusu aşamalar uygulayıcı tarafından sağlıklı bir biçimde yürütülerek bireylerde olumlu değişimlerin olmasına destek sağlanır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin desteklenmesi amacıyla bibliyoterapi temelli bir programın hazırlanmasının

etkili olacağı düşünülmüştür.

Bir diğer yöntem olan sinematerapi ise her yaştan birey için hem eğlence hem de rahatlama sağlayan bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Film izlemek sadece keyifli bir etkinlik değil, aynı zamanda karakterlerle özdeşleşerek bir tür duygusal arınma yaşamak için kullanılabilir (Pur, 2009). Sinematerapi, bireylerin filmdeki karakterlerle bağlantı kurmalarını sağlayarak, metaforlar aracılığıyla farklı perspektifler geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreçte bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri, yaşamlarında değişim adımları atmaları, sorunlarına dair içgörü kazanmaları ve farkındalık geliştirerek çözüm yolları bulmaları hedeflenir (Sharp, Smith ve Cole, 2002). Etkili ve doğru uygulandığında, sinematerapinin güçlü bir terapötik etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Powell, 2008).

Sinematerapi süreci bibliyoterapideki gibi özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleşmeyi kapsayan dört temel aşamadan oluşur. Bu aşamalar bibliyoterapi yöntemine dayalı olarak geliştirilmiştir. Sinematerapi bu aşamalarda uzman bir kişi tarafından uygulandığında bireyin değişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Sharp vd., 2002). Bu süreçte çocuklar; izledikleri filmler aracılığıyla öğrenebilir, öğrendiklerini kolaylıkla günlük hayata aktarabilir ve yorum yapabilir, fikir sunabilir ve edindikleri bilgileri davranışa dönüştürebilirler. Çocuklar, hatalı oldukları yerde tutum ve davranışlarını değiştirmeye açıktırlar. Sinematerapi sürecinde çocukların izlediği film türünün çizgi film mi animasyon mu olduğu ya da karakterin yaşı çok önemli görülmemektedir; asıl önemli olan ise çocuğun neyi, ne kadar, ne sıklıkta, kiminle, nasıl izlediği ve ne kadar etkilendiğidir (Pembecioğlu, 2006).

Sinematerapide, çocukların izlediği filmler üzerine uzmanlar tarafından tartışma oturumları düzenlenmektedir. Bu sayede çocuklar, bir filmi kazanıma yönelik izlemeyi öğrenirler. Günümüzde pek çok film izleme platformunun evde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte izleme alışkanlıklarının artması, çocukların çeşitli sorun ve çatışmaların çözümünde filmleri etkili bir yöntem olarak kullanabileceklerini akla getirmektedir. Uzman gözetiminde kontrollü bir şekilde gerçekleştirilen sinematerapi, çocukların terapötik kazanımlar elde etmesine ve bu kazanımların sonraki izleme dönemlerinde de korunmasına yardımcı olur. Ailelerle veya çocuk gruplarıyla yapılan çalışmalarda uyumu yakalamak, bireysel terapi seanslarından genellikle daha kolaydır. Film izleme sürecinden ve sonrasındaki tartışma oturumlarından alınan geri bildirimlerin oldukça olumlu ve etkili olduğu görülmektedir (Turns ve Macey, 2015).

Bireylerin gelecekte daha sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olabilmeleri ve sosyal hayata uyum sağlayabilmeleri için arkadaşlık ilişkileri kurup sürdürebilmeleri oldukça önemli görülmektedir. Çocuklar günlük hayatta sıklıkla film izler ve izledikleri film ve karakterler hakkında konuşurlar. Bu izleme sürecinin uzman eşliğinde ve yapılandırılmış bir programla yürütülmesi çocuklarda istenilen davranışların kazanılmasında etkilidir. Bu bağlamda 5. ve 6. sınıftaki özel yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan sinematerapi uygulamasının arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini artırması beklenmektedir.

Bu araştırmanın odak noktası, 5. ve 6. sınıfa devam eden özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlamak ve uygulama sonucunda bu programın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkilerini incelemektir. Bu sorunun özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik programların etkililiği hakkında bilgi sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle literatürde etkinliği kanıtlanmış bibliyoterapi ve sinematerapi teknikleri kullanılarak özel yetenekli öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin yer aldığı bir eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu yaş grubu özel yetenekli öğrenciler tarafından kitap okuma ve film izleme sevilen aktiviteler olduğundan bibliyoterapi ve sinematerapinin etkili olacağı düşünülerek çalışmanın yöntemleri belirlenmiştir. Literatürde özel yetenekli öğrencilerle yürütülen bibliyoterapi çalışmaları bulunmasına rağmen arkadaşlık ilişkileri konusunun deneysel olarak ele alınmadığı saptanmıştır. Ayrıca sinematerapi çalışmalarının sınırlı olması ve daha önce ulusal literatürde özel yetenekli öğrencilerle deneysel bir çalışma yürütülmemiş olması nedeniyle bu konuda yapılacak araştırmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programlarının özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, bu grup öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni, ergenlik döneminin öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirginleşmesi ve ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde karşılaşılan uyum sorunlarıdır. Bu süreçte öğrencilerin yeni bir ortama adapte olma çabaları, akademik, kişisel ve kariyer odaklı sorunlarla karşılaşmaları dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu dönemde gruplaşmaların artması ve arkadaş seçiminin

öğrenciler için daha önemli hale gelmesi de bu grubu çalışmada odak noktası haline getirmiştir. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda, öğrencilerin yaş düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanmış ve arkadaşlık ilişkilerini merkeze alan 7 kitaptan oluşan bibliyoterapi ve 7 film den oluşan sinematerapi programları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Programların tamamlanmasının ardından, uygulanan bibliyoterapi ve sinematerapi süreçlerinin etkilerini derinlemesine anlamak amacıyla, nicel verilerle desteklenen nitel görüşmeler uygulanmıştır. Bu görüşmeler, katılımcı öğrencilerle birebir gerçekleştirilen uygulayıcı odaklı derinlemesine görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Bu amaç çerçevesinde belirtilen şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bibliyoterapi uygulama grubunun arkadaşlık ilişki düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sinematerapi uygulama grubunun arkadaşlık ilişki düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun arkadaşlık ilişki düzeyi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Katılımcıların (bibliyoterapi, sinematerapi ve kontrol grupları) son test puanları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Uygulama grubunun bibliyoterapi uygulamasının arkadaşlık ilişkilerine etkisi hakkında görüşleri nedir?
6. Uygulama grubunun sinematerapi uygulamasının arkadaşlık ilişkilerine etkisi hakkında görüşleri nedir?
7. Öğrenci görüşlerine göre geliştirilen programın sosyal geçerlik düzeyi nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin sosyal duygusal ihtiyaçlarının önemli bir bileşenidir. Özel yetenekli çocukların arkadaşlık sürecinden beklentileri akranlarına göre farklılık göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar; kendi seviyelerine, ilgi alanlarına ve meraklarına uygun akranlar ararlar. Arkadaşlarıyla kabul ve anlayışa dayalı olumlu etkileşimlerde bulunmaları, onların başarılı sosyal beceriler geliştirmelerine ve olumlu bir benlik algısı oluşturmalarına katkıda bulunacaktır. Uygun arkadaş bulamadıklarında ise yalnızlaşabilirler (Cutts ve Moseley, 2004; Gross, 2002a; Silverman, 1993b). Bu

çocuklar, karşılaştıkları arkadaşlık sorunlarını çözmede bilişsel ve duygusal desteğe ihtiyaç duyarlar. Bundan dolayı özel yetenekli çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak oldukça önemlidir. Gerekli destek ve müdahale sağlanmadığında sosyal zorlukların yaşam boyu devam etmesi muhtemeldir (Lovecky, 1995). Özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli bir parçası olan arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının gerekliliği büyük önem taşımaktadır.

Erken ergenlik dönemi olarak adlandırılan 9-12 yaş arası yıllar, aynı zamanda gruplaşma döneminin ön aşaması olarak da bilinir ve son çocukluk dönemi olarak kabul edilir. Bu süreçte arkadaş seçimi büyük önem taşımaktadır. Çocuğun kendini rahatlıkla ifade edebileceği ve kabul görebileceği bir akran grubuna sahip olması, sosyal becerilerini geliştirmesi ve mutlu olabileceği fiziksel ortamları bulması, yüksek benlik saygısına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır (Yavuzer, 2000).

Ergenlik öncesi dönemde akran grupları genellikle yüksek başarılı ve zeki kız öğrencileri dışlama eğilimindedir. Bu durum, özel yetenekli kız öğrencilerin özgüvenlerini kaybetmelerine ve eleştirel bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Yüksek potansiyele sahip kız öğrenciler arasındaki başarısızlık, ergenlik öncesi sınıflarda ortaya çıkabilir ve lise döneminde daha yaygın hale gelebilir. Erkek öğrenciler genellikle ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırken kız öğrenciler bildiklerini göstermekten çekinebilirler (Silverman, 1993).

Mevcut çalışma bibliyoterapi ve sinematerapi teknikleri kullanılarak, 5. ve 6. sınıf özel yetenekli öğrencilerin içsel farkındalıklarını artırmayı, problem çözme becerilerini çeşitlendirmeyi ve sosyo-duygusal ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitap okuma ve film izleme yoluyla kazanılan farkındalık, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara daha etkili çözümler bulmalarına katkı sağlayacaktır. Bu kazanımların, öncelikle aile ilişkileri ve arkadaşlık bağları üzerinde olumlu etkiler yaratması, uzun vadede ise öğrencilerin genel sosyal çevrelerine pozitif katkılar sunması beklenmektedir. Topluma yönelik fayda açısından, bireylerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurması ve sürdürmesi, sosyal destek sistemlerini güçlendirerek psikolojik sorunların önlenmesinde koruyucu bir rol oynayabilir. Arkadaşlardan algılanan desteğin, bireyin ruh sağlığı üzerinde önemli bir koruyucu etkisi olduğu ve zorluklarla başa çıkma yöntemlerini kolaylaştırdığı görülmektedir.

Çocuklar çoğu zaman arkadaşlıkları, öğretmenleri ve aile ilişkileri hakkında doğrudan konuşmakta zorluk yaşayabilirler. Kullanılan farklı yöntemlerle kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanabilir. Sinematerapide sorunları metaforlar aracılığıyla dolaylı olarak ele alan filmler, bireylerin özellikle de çocukların direncini kırmada etkilidir (Sharp vd., 2002). Benzer biçimde bibliyoterapi de kitaplar aracılığıyla kurulan özdeşleşme yoluyla ilerleyerek çocukların kendileri ve ilişkileri hakkında paylaşım yapma becerilerini destekleyecektir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye’de sinematerapi alanında sınırlı sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğu vaka örneklerine (örn., Wedding ve Niemiec, 2003), terapide kullanılabilecek film örneklerine ve grup terapilerinde uygulanabilecek el kitaplarına (örn., Dermer ve Hutchings, 2000, Lee, 2005sil) odaklanmaktadır. Sinematerapinin grup temelinde etkinliğini ölçen çalışmalara ise oldukça az rastlanmıştır (örn., Powell, Newgent ve Lee, 2006). Bu çalışmada, grup temelli bir uygulama yapılarak literatüre katkı sağlamak amacıyla yola çıkılmıştır.

Türkiye’de özel yetenekli çocuklara yönelik bibliyoterapi çalışmaları gerçekleştirilmiş olsa da, bu yöntemin onların arkadaşlık ilişkilerine etkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, özel yetenekli çocukların sosyal becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirme açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın alandaki bu boşluğu doldurması bakımından önemli bir katkı sunması beklenmektedir. Özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri hakkında daha fazla bilgi sağlamak, onların sosyal gelişimlerini desteklemek ve arkadaşlık becerilerini güçlendirmek amacıyla bibliyoterapinin etkilerini incelemek, gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermede faydalı olabilir. Bu tür araştırmalar, bibliyoterapinin özel yetenekli çocukların sosyal etkileşimlerine olan katkısını daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, bibliyoterapi, özel yetenekli çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu alanda yapılacak ileri çalışmalar, özel yetenekli çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirme ve onların psikososyal gelişimlerine katkıda bulunma fırsatları sunabilir.

Araştırmalar, arkadaşlık becerilerinin kazandırılmasının öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığını (Demir, 2006) ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini (Özaydın, 2006; Öztürk, 2009; Uşaklı, 2006) ortaya koymaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar, arkadaşlık ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik programlara katılan öğrencilerin, akranlarıyla daha sağlıklı ve güçlü ilişkiler

kurabildiğini göstermektedir. Okullarda uygulanan arkadaşlık beceri programlarının genellikle olumlu sonuçlar verdiği gözlemlenmektedir. Ancak, literatür incelendiğinde, Türkiye’de farklı yaş gruplarındaki arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu ve genellikle sosyal becerilere odaklanıldığı görülmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler toplumların kalkınmasında önemli değerlerdir. Bu bireylerin sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, yaşayacakları olumsuzlukların önlenmesinde ve üretken olmalarına yardımcı olmakta etkili olacaktır. Bu araştırma sonuçlarının; 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesine ve söz konusu tekniklerin eğitim alanında aktif olarak kullanılmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Eğitim içeriklerinde kullanılacak kitap ve filmlerin, özel yetenekli öğrencilerin kendi okullarında da arkadaşlık becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak kullanılması umulmaktadır.

Tez çalışmasının özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlaması, onların daha sağlıklı ve mutlu bireyler olmalarına yardımcı olması beklenmektedir. Çalışmanın, özel yetenekli öğrencilerin ailelerine, eğitimcilere ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik literatürde yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma, özel yetenekli bireylere yönelik diğer çalışmalara katkı sağlamanın yanı sıra elde edilen çıkarımların bir psikolojik danışman bakış açısıyla değerlendirilerek alana farklı bir bakış açısı kazandırması açısından da önem taşımaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırma 2023- 2024 eğitim öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan programa içtenlikle katıldıkları ve ölçme araçlarını samimiyetle yanıtladıkları kabul edilmiştir.
3. Araştırma süresince, deney ve kontrol grupları kontrol edilmeyen dış etkilere benzer şekilde etkilenmiştir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Bandırma ilçesi, Bandırma Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenimine devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu çalışma ailelerinin izniyle deney ve kontrol gruplarına katılan gönüllü öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, 8 haftalık uygulama ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Özel yetenek: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik yeteneği veya belirli akademik alanlarda, akranlarına kıyasla daha yüksek bir performans sergileme şeklinde tanımlanır. Özel yetenekli bireyler, uzmanlar tarafından belirlenir ve yeteneklerinin gelişimi için genellikle okulun sunduğu hizmetlerin ötesinde destekleyici programlara veya etkinliklere ihtiyaç duyarlar (Colangelo ve Davis, 2003).

Özel Yetenekli Birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenme yeteneğine sahip, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeye daha istekli, özel akademik yeteneklere sahip, yaratıcılık, sanat ve diğer alanlarda akranlarından önde olan bireylerdir (MEB Bilsem Yönergesi, 2019).

BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri): Bu bağımsız eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün altında faaliyet göstermekte ve sağlamayı amaçlamaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin, yeteneklerine uygun bir eğitim alarak potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2016).

Bibliyoterapi: Bireylerin ruh sağlığını desteklemek ve kişisel sorunlarına çözümler sunmak amacıyla kitapların kullanılması olarak tanımlamaktadır (Forgan, 2002).

Sinematerapi: Eğitimli bir profesyonelin, bireysel veya grup terapisi seansları sırasında danışanlara film izleme görevi verdiği, danışanların karakterler ve metaforlar yoluyla kendilerini ifade etmelerine ve değişim yaratmalarına olanak tanıyan yaratıcı bir terapi yöntemidir (Gençöz, 2007; Powell, 2008; Şimşek, 2003).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel yetenek, özel yetenekli bireylerin sosyo-duygusal gelişimleri, özel yetenekli bireylerin eğitimi, arkadaşlık kavramı, teori ve kuramları, bibliyoterapi ve sinematerapi kavramlarından bahsedilmiştir.

2.1. ÖZEL YETENEK

2.1.1. Özel Yetenek Kavramı

Araştırmacılar, özel yetenek ve üstün zeka tanımını farklı açılardan tartışmışlardır. Özel yetenek kavramı, zamanın şartlarına ve toplumsal algılara göre değişiklik gösterebilmektedir. Yurtdışı kaynaklar araştırılırken “bilgelik”, “üstün zekâ”, “yetenekli”, “yetenek”, “zekâ” gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Türk kaynaklarında ise “üstün zekâ”, “ileri zekâ”, “üstün yetenek”, “üstün potansiyel” gibi terimlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Kuramsal çerçeveler değiştikçe bu kavramlar da değişmiştir (Özdemir ve Bozkurt, 2020). Günümüzde “özel yetenek” kavramı resmi tanımlarda genel kabul görmekte olduğu için bu çalışmada özel yetenek kavramı tercih edilmiştir.

Farklı bakış açılarını yansıtan birkaç özel yetenek tanımına göz atıldığında, bunlardan ilki Francis Galton’un çalışmasıdır. Araştırmacı dehalar üzerine yaptığı çalışmada, bireylerin sahip olduğu özel yeteneklerin genetik özellikler olduğunu ve çevresel faktörlerle hiçbir ilgisi olmadığını vurgularken (Bildiren, 2018), Binet ise özel yeteneklerin kompleks birçok farklı zihinsel unsırlardan oluşan yapılar olduğuna inanıyordu (Sak, 2020). Columbus Group (1991), özel yetenekli öğrencilerin duygusal yönüne vurgu yapmış ve özel yeteneğin üst düzey bilişsel yetenek ile yoğun duygusal deneyimlerin birleştiğinde ortaya çıkan eş zamanlı olmayan gelişimi ifade ettiğini belirtmiştir. Bu uyumsuzluk, zekâ kapasitesinin büyümesiyle doğru orantılı olduğu ifade edilmiştir (Thomas vd., 2006).

Tannenbaum özel yetenekliliği; genel yetenek, özel yetenek, psikolojik olmayan bireysel özellikler, şans ve çevresel faktörler olmak üzere beş faktöre bağlamış ve özel yeteneğin bu faktörlerin etkileşimi ile elde edildiğini vurgulamıştır (Gülkaya, 2016). Renzulli (1978) ise yeteneği, ortalamanın üzerindeki genel veya özel yetenekler, yaratıcılık ve motivasyonun karşılıklı etkileşimi olarak tanımlamaktadır. Genel

yetenekler üst düzey soyut düşünme, hafıza, sözel ve sayısal muhakeme yeteneklerini içerirken; özel yetenekler ise çizim, matematik ve bale gibi alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Motivasyon kişinin kendine olan saygısı, işe olan bağlılığı ve kararlılığı ile ilgilidir. Yaratıcılık ise bireylerin yeni deneyimler yaşaması, farklı fikir ve yaklaşımları denemesidir (Uzun, 2006).

Yukarıda örnek olarak verilen tanımlara göz atıldığında, özel yetenek kavramıyla ilgili konsensüs olmuş fakat evrensel bir tanımına ulaşılamamıştır. Çünkü özel yetenek psiko-sosyal bir gerçektir ve toplumsal algılara göre farklılık gösterebilir. Bir diğer ifadeyle kültürel kabuller, özel yeteneklerin nelerden oluştuğuna dair çeşitli anlayışlar ortaya çıkarabilir (Sezgin, 2020).

Her çocuğun gelişimi kendine özgüdür ancak özel yetenekli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla akademik, bilişsel, fiziksel, dil, kişilik, sosyal ve duygusal özellikler bakımından farklılıklar sergiler. Bu farklılıklar, onların belirli disiplinlerde ve sanatsal alanlarda üstünlük göstermelerine ve önemli başarılarla ulaşmalarına olanak tanıyabilmektedir. Geçmişte yapılan araştırmalar bu farklılıkların genetik faktörlerden kaynaklandığını öne sürerken, son dönemdeki çalışmalar çevresel faktörlerin de bu özellikler üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu giderek daha fazla vurgulamaktadır (Ersoy, 2004).

Özel yetenekli bireylerin psikolojik doyumları, başarıları ile yakından ilgilidir. Potansiyeline uygun başarıya ulaşılabilmesi ise erken dönemde onlara sunulacak fırsatlarla ve teşviklerle yakından ilgilidir. Özel yetenekli çocuklar, yetenek düzeylerine bağlı olarak kendi içlerinde de farklı bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklere sahiptirler (Clark, 2002; Colangelo ve Wood, 2015; Şahin 2018, 2021, 2022, Yılmaz, 2015). Özel yetenekli çocukların bu özelliklerini anlamak, onların özelliklerinden kaynaklanan bazı sorunları daha kolay tanıyabilmeleri ve sorunlu olarak algılanabilen bazı davranışların aslında bu özelliklerden kaynaklandığının anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır (Webb vd., 2005).

2.1.2. Özel Yetenekli Bireylerin Sosyo-Duygusal Özellikleri ve Gelişimleri

Arkadaşlık ilişkisi, bireyin sosyo-duygusal gelişim özellikleri kapsamında yer aldığı için çalışma grubuna özgü olarak sadece bu gelişim alanı bu alt bölümde tartışılacaktır. Özel yetenekli çocukların sahip olduğu bazı sosyo-duygusal özelliklerden öne çıkanları mizah becerisi, arkadaşlık ilişkisi, eş zamanlı olmayan gelişim, empati becerisidir. Özel

yetenekli bireyler, küçük yaşlardan itibaren espri ve şaka yapma eğilimindedir. Duygusal açıdan son derece istikrarlıdır ve buna göre davranırlar. Yaşadıkları duygusal durumlarla baş etmede iyidirler. Sağlıklı ilişkiler ve iletişim kurma becerileri oldukça gelişmiştir. Bu bireyler zamanla yakın arkadaşlıklar kurabilmekte ve bu ilişkileri sürdürebilmektedirler. Özel yetenekli bireylerin bu gelişmiş mizah becerileri ve güçlü uyum yetenekleri dikkat çekicidir (Özsoy ve Eripek, 1998). Özel yeteneklilerin genel olarak daha yüksek gelişim düzeylerine sahip olduğu bilinse de eş zamanlı olmayan gelişimleri nedeniyle sosyal ve duygusal alanların takvim yaşıyla tutarsızlığı daha yüksek düzeydedir (Göyçek Büyükün, 2019; Saranlı, 2017). Bu bireylerin sosyal ve duygusal özellikleri genellikle duyarlılık ve duygusal yoğunluk ile karakterize edilir.

Özel yetenekli bireyler, çevresel ve evrensel sorunları derinlemesine içselleştiren, bu konularla ilgilenen, ahlaki değerleri gelişmiş bireylerdir (Clark, 2002). Empati becerileri ve öz eleştiri yapma yetenekleri yüksektir. Adalet duyguları oldukça gelişmiştir; bu nedenle küçük yaşlardan itibaren dünya meselelerine ve küresel olaylara karşı büyük hassasiyet gösterebilirler (Jost, 2006). Ayrıca yüksek hassasiyet, aşırı duyarlılık ve güçlü empati gibi benzersiz kişilik özelliklerini sıklıkla sergilerler. Çevrelerindeki kişilerin duygu ve tepkilerine karşı yüksek hassasiyet gösterirler (Clark, 2002; Baykoç Dönmez, 2010). Duygularını yoğun yaşamaları sosyal uyumlarında sorun yaşamalarına neden olabilir (Saranlı ve Metin, 2012). Bu aşırı hassasiyet, yalnız kalmayı istemelerine (Moon, 2007) ya da yaşlılarından büyük kişilerle arkadaşlık etmelerine neden olabilir (Ersoy ve Avcı, 2004).

Fikirlerinin akranları tarafından garip karşılanması, zihinsel yetenekler ve duygusal olgunluk açısından çok az ortak noktaya sahip olmaları, özel yetenekli çocukların akranları tarafından anlaşılmadıklarını düşünmelerine sebep olabilir (Aral ve Gürsoy, 2007). Bu nedenle genellikle kendilerinden büyük kişilerle arkadaş olmaya, vakit geçirmeye ve onları düşünceleriyle etkilemeye çalışırlar (Renzulli vd., 2002).

Özel yetenekli bireylerin başarıları, onların sosyo-duygusal gelişim özellikleri sayesinde kendilerini gerçekleştirebilmeleri ile yakından ilişkilidir (Subotnik vd., 2011). Ancak, bu çocuklar için uygun eğitim fırsatlarının sunulması genellikle ihmal edilmektedir (Koshy ve Robinson, 2007). Uygun eğitim müdahaleleri ile onların sosyal ve duygusal alanlarda, özellikle de arkadaşlık ilişkilerinde yaşayabilecekleri olası sorunlar en aza indirilebilir ve böylece gelecekte başarılı bireyler olmaları desteklenebilir (Pfeiffer ve Stocking, 2000).

2.1.3. Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi

Özel yetenekli bireyler; entelektüel ve bilişsel düzey, merak, eleştirel düşünme ve sorgulama, bilgiyi edinme ve kullanma becerisi gibi pek çok özellik açısından akranlarından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu nedenle diğer çocuklardan farklı, destekleyici bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyabilirler.

Özel yetenekli çocuklar; üstün entelektüel yeteneklere, geniş ilgi alanlarına, gelişmiş düşünme becerilerine, yaratıcılığa, liderlik özelliklerine ve hızlı öğrenme kapasitesine sahiptir. Bu farklılaşan özellikler, genel eğitim müfredatlarının onların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, özel yetenekli bireylerin öğrenme gereksinimlerinin doğru şekilde tanınması, onlara yönelik özel eğitimin önemini daha net ortaya koymaktadır. Bu çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için, özel olarak tasarlanmış eğitim modelleri, uygun eğitim ortamları ve stratejiler sunulmalıdır. Zihinsel gelişimlerinin ön planda olması ve akademik olarak ileri düzeyde bulunmaları nedeniyle çeşitli yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler arasında, okula erken başlama, sınıf atlama, belirli derslerden muaf olma ve yaz okulu programlarına katılım gibi uygulamalar yer almaktadır (Bildiren, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde hızlandırma, zenginleştirme, gruplandırma gibi eğitim yöntemlerinin kullanımına öncelik verilmektedir (Yıldız, 2010). Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğrenmeyi desteklemek ve öğrencilerin sınıfta sıkılmalarını önlemek için etkili bir stratejidir. Bu programda, çocuğun doğum yaşından ziyade akademik yaşı dikkate alınır (Keskin, 2006; Şahin, 2015a). Hızlandırma stratejisinin avantajları arasında, öğrencilerin akademik başarısının artırılması, özgüvenlerinin güçlendirilmesi, mesleki deneyimin daha erken kazanılmaya başlanması ve eğitim maliyetlerinin azaltılması yer almaktadır. Bu strateji, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha iyi kullanmalarına yardımcı olarak bireysel ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim vermeyi amaçlamaktadır (Şenol, 2011).

Gruplama, özel yetenekli bireylerin yetenek alanlarına göre farklı türdeki okul veya sınıflarda eğitim almalarına olanak sağlayan bir stratejidir (Sak, 2020). Bu strateji, benzer yeteneklere sahip öğrencilerin bir araya getirilerek öğrenmelerini destekleyen bir düzenlemeyi içerir. Türkiye'de uygulanan gruplama türlerinden biri de tam zamanlı homojen gruplama yöntemidir. Tam zamanlı homojen grup modelinde öğrenciler benzer yeteneklere sahip oldukları için aynı sınıflarda eğitim alırlar. Bu dersler öğrencilerin

belirli bir ilgi veya yetenek alanına odaklanmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bir başka gruplama türü olan tam zamanlı heterojen gruplar, farklı yetenek seviyelerindeki öğrencileri bir araya getirir. Bu modelde öğrencilere öğrenme ihtiyaçlarına uygun destek sağlanır ancak belirli bir beceri alanına odaklanma düzeyi daha esnektir. Tam gün özel okullar da bir gruplandırma modelidir. Bu okullar, özel yetenekli öğrencilerin genellikle genel eğitim sisteminden ayrı, kendi yetenek alanlarına özgü eğitim alabildiği kurumlardır (Şahin, 2015a, 2018).

Üçüncü strateji türü, zenginleştirmedir. Zenginleştirme; müfredatta yer almayan öğrenme alanlarına ek içerik ekleyerek müfredatı genişletmeyi amaçlayan, öğrencilerin daha derin ve karmaşık konuları incelemesine olanak sağlayan bir uyarlamadır (Clark, 2015; Şahin, 2015a, 2015b, 2018). Bu strateji, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanarak öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve sistemsal düşünme gibi yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Şenol, 2011). Zenginleştirme genellikle içerik, süreç ve ürünü içeren üç aşamada gerçekleşir. İçerik aşamasında öğrencilere ek bilgiler veya daha karmaşık konular sunulur. Süreç aşamasında, derinlemesine düşünme fırsatları sunulur. Ürün aşamasında ise öğrenciler öğrendiklerini özgün ve karmaşık projeler yaratarak sergilerler (Şahin, 2018).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde önemli kavramlardan biri de mentörlüktür. Mentörlük; akıl hocalığı veya usta-çırak ilişkisi olarak tanımlanabilir (Eriş, 2020, Şahin, 2014, 2022). Mentörlük, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda onlara rehberlik yapılmasını içermektedir (Clark, 2014; Şahin, 2015). Bu yaklaşım öğrencinin özel yeteneklerini geliştirme ve belirli bir konuda derinleşme motivasyonunu artırabilir. Mentörün bilgi, deneyim ve becerilerinin öğrenciye aktarılmasını içerir (Bildiren, 2018; Şahin, 2020, 2022). Bu süreç öğrencinin kendi yeteneklerini geliştirmesine ve uzmanlık kazanmasına yardımcı olabilir.

Yukarıda belirtilen yöntemlerin her biri, özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına önemli katkılar sunmaktadır. Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için önemli bir uygulama alanı olan Bilim ve Sanat Merkezleri’nin (BİLSEM) süreçleri daha ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

2.1.3.1. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)

Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimin değerlendirilmesi ve bu alandaki gelişmelerin takip edilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri

(BİLSEM), özel yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir özel eğitim modelidir. Bu merkezler, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak özel programlar ve fırsatlar sunarak bireysel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Genç, 2016). BİLSEM modeli öğrencilere sadece akademik başarı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleme fırsatı sunmaktadır.

Bu merkezlerin temel amacı; yaratıcılığı desteklemek, bilimsel düşünme yeteneğini geliştirmek, sanatsal becerileri güçlendirmek ve sağlam sosyal ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmektir. Bu hedeflere ulaşmak için disiplinler arası yaklaşımla tasarlanan eğitim programlarında, tüm etkinliklerin temelini değerler eğitimi oluşturmaktadır. BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak, müfredatın ötesine geçerek bilgileri daha derinlemesine veya uygulamalı şekilde öğrenmelerini sağlayan zenginleştirme programları sunar. Ayrıca, öğrencilerin yaş gruplarının ilerisinde konularla çalışabilecekleri hızlandırma programlarını da içeren proje tabanlı bir eğitim yaklaşımı benimsemektedir (Şahin, 2022).

BİLSEM'lerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapılması onların, öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verilmesini mümkün kılar. BİLSEM gibi özel eğitim modelleri özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanarak onların daha ileri düzeyde öğrenmelerini ve potansiyellerini tam olarak geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu tür kurumlar, eğitim sisteminin çeşitlendirilmesine katkıda bulunarak öğrencilere özgün ve kişiselleştirilmiş bir eğitim verilmesi yönünde önemli adımlar atmaktadır (Özberk ve Özberk Ünsal, 2016). Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan eğitim programları; uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yeteneklerin geliştirilmesi, proje üretimi ve yönetimi gibi aşamalardan oluşur.

Uyum programının temel amacı, yeni kayıt olan öğrencilerin BİLSEM'e kolayca adapte olmalarını sağlamak, kurumun yapısını, sunulan programları, öğretmenleri ve diğer öğrencileri tanımalarına yardımcı olmaktır. Programın başında öğrencilere BİLSEM'in misyonu, vizyonu ve temel değerleri anlatılarak kurumun amaç ve değerlerini anlamaları sağlanır. Ayrıca bu programda öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayacak çeşitli etkinlikler de yer almaktadır (MEB Bilsem Yönergesi, 2019).

Destek Eğitim Programı, BİLSEM'e kayıtlı özel yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenleri tarafından en fazla iki yıl süreyle sunulan bir eğitim programıdır Bu

program, öğrencilerin oryantasyon programını tamamladıktan sonra odaklanmaları gereken temel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır ve çeşitli alan ve disiplinleri kapsamaktadır. Program; öğrencilerin iletişim, iş birliği, grup çalışması, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, ve sosyal sorumluluk gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB Bilsem Yönergesi, 2019).

Üçüncü aşamada Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYF) yer alır. BYF'nin temel amacı, öğrencilerin genel zihinsel yeteneklerini keşfetmelerine destek olmak ve bu yeteneklerini daha derinlemesine geliştirebilmeleri için onları uygun alanlara yönlendirmektir. Bu programı başarıyla tamamlayanlar, Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYG)'na yönlendirilir. Bu aşama, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini, belirli alanlarda derinleşmelerini ve eğitimlerinde doğru yönlendirilmelerini sağlamak için bireysel ve özelleştirilmiş bir yaklaşımı benimserler. Aynı zamanda oryantasyon programını tamamlayan müzik ve görsel sanatlar alanlarındaki öğrencilerin özel yeteneklerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Son aşama olan Proje Üretimi ve Yönetimi Eğitim Programı ise öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir alan veya disiplinde bireysel veya grup halinde proje bazlı eğitim almalarını amaçlamaktadır. Program kapsamında çeşitli üretim, bilimsel çalışmalar ve sanat etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu etkinliklerde öğretmenlerin belirlenen projeler doğrultusunda rehberlik yapması ve öğrencilerin bu süreçte aktif katılımlarını desteklemeleri esastır (MEB Bilsem Yönergesi, 2019).

2.2. ARKADAŞLIK

Bu bölümde arkadaşlık kavramının tanımı ve önemi, arkadaşlık ilişkilerini etkileyen faktörler, arkadaşlığın kuramsal temelleri, gelişim dönemlerinde arkadaşlık ilişkileri ve özel yeteneklilerde arkadaşlık ilişkileri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Arkadaşlığın Tanımı ve Önemi

Bireyler yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal etkilşşime ihtiyaç duyarlar. Ailesi, arkadaşları ve çevresindekilerle sağlıklı iletişim kurmaya çalışırlar. Bu ihtiyacın sağlıklı bir şekilde karşılanması halinde bireyin psikososyal (Trawick Smith, 2013) ve duygusal (Wang vd., 2016) gelişimini de etkileyebileceği bilinmektedir. Arkadaşlık; hayata anlam

katan, yön belirlemeye yardımcı olan ve yaşamın her alanında etkili bir öğrenme aracıdır (Weigelt, 2012). Aynı zamanda bireylerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını iş birliği ve paylaşım yoluyla karşılamalarına olanak tanır (Akın ve Akın, 2015). Toplum içinde arkadaşlık, en önemli kişisel gelişim araçlarından biri olarak kabul edilir. Bu gelişim alanları arasında; konuşma, problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimiyle akademik başarının desteklenmesi (Cohen vd., 2006; Vatsa, Haith ve Miller, 1992), çocukların psikolojik gelişimi (McLane, 1998) ve bilişsel beceriler ile problem çözme yeteneklerinin güçlendirilmesi (Reitz vd., 2014) yer almaktadır.

Arkadaşlık, sosyal ortamlarda yaşayan bireyler için temel bir gereksinimdir ve kişilik gelişimi, sosyalleşme, bireyin kendini bir gruba ait hissetmesi gibi önemli süreçlerde kritik bir rol oynar (Dinçer, 2008). Akran ilişkileri, bireylerin yaşamları boyunca, çocukluktan yaşlılığa kadar süregelen sosyal yaşamlarının temel bir parçası olarak karşımıza çıkar ve özellikle kişilik gelişimi üzerindeki etkisiyle dikkat çeker (Reitz vd., 2014). Bu etki, bireylerin sosyal becerilerinin, empati yeteneklerinin ve duygusal zekalarının gelişmesinde önemli bir rol oynar. Örneğin, akran ilişkileri aracılığıyla bireyler problem çözme, iş birliği yapma ve farklı bakış açılarını anlama gibi beceriler kazanır. Çocukluk döneminden itibaren sosyal çevrelere dahil olan bireyler, bu etkileşimler sayesinde kendilerini ifade etmeyi, diğerlerini anlamayı ve sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenirler.

Çocukların büyümesiyle birlikte sosyal çevreleri genişler ve daha karmaşık etkileşimler içinde bulunurlar; bu süreç, onların bilişsel ve duygusal süreçlerini şekillendirirken kalıcı etkiler bırakır (Hay vd., 2008). Örneğin, erken çocukluk dönemindeki arkadaşlıklar genellikle oyun temelli ve kısa süreliken, ergenlik döneminde ilişkiler karşılıklı güven, anlayış ve duygusal destek üzerine kurulmaya başlar. Bu dönemde, bireyler kimlik gelişimlerinde arkadaşlık ilişkilerinden büyük ölçüde etkilenir ve akranlarının geri bildirimleri, kendilik algılarını biçimlendirmede önemli bir yer tutar.

Yaş ilerledikçe arkadaşlık ilişkileri daha da karmaşık bir yapıya bürünür ve bireyler için derinlemesine duygusal bağlar ve sosyal destek kaynakları haline gelir (Gülay ve Akman, 2009). Örneğin, yetişkinlik döneminde arkadaşlıklar, bireylerin karşılıklı sorumluluklar aldığı, kişisel deneyimlerini ve duygularını paylaştığı bir yapıya evrilir. Yaşlılık döneminde ise arkadaşlıklar, yalnızlık duygusunu azaltma ve hayat kalitesini artırma açısından kritik bir rol oynar. Bu karmaşıklık, arkadaşlıkların bireylerin yaşamına anlam katmasını ve sosyal destek sistemlerinin temelini oluşturmasını sağlar.

2.2.2. Arkadaşlıkla İlgili Teori ve Kuramlar

Arkadaşlık ilişkileri, farklı teori ve kuramsal bakış açılarına göre tartışılabilir. Aşağıdaki alt bölümlerde arkadaşlıkla ilgili teori ve kuramlara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi

Sullivan'a göre, kişilerarası ilişkilerde en önemli ve kritik unsur iletişimdir. Bu nedenle Sullivan çalışmalarında özellikle ilişkilere ve iletişime odaklanmıştır. Araştırmacı, çocukluk ve ergenlik dönemindeki arkadaşlıkların refah ve zihinsel sağlık açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulayarak en eski gelişim teorilerinden birini ortaya atmıştır (Kingrey ve Erdley, 2007). Davranışın ilişkilerden kaynaklandığını düşündüğü için, kişinin davranışını tek başına ve çevresinden bağımsız olarak değerlendirmenin yanlış olduğuna inanmaktadır (Geçtan, 2003).

Kişilik gelişiminde sosyal çevrenin önemine vurgu yaparak, erken yaşta akran ilişkilerinin yetişkin gelişiminin önemli bir öncülü olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca erken dönemdeki olumlu ilişkilerin, yakın arkadaşlıkların ve çocukların kendilerine verdikleri önemin, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını sağladığına ve bunun da kişisel arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunduğuna vurgu yapmaktadır (Agnor, 2009).

Sosyal ilişkileri gelişimsel bir yaklaşımla inceleyen araştırmacı, gelişimin aşamalardan oluştuğunu ve kişilerarası bazı ihtiyaçların bu aşamalarındaki bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bu sosyal ilişkiler için gerekli olan sosyal ve kişilerarası beceriler, her ilişkinin bağlamı içerisinde gelişmektedir (Erdley ve ark., 2001). Gelişim aşamaları; bebeklik, çocukluk, son çocukluk, ergenlik öncesi, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri olarak sıralanır. Her bir dönem birbiriyle ilişkili ve kendine özgü ihtiyaçlarla ortaya çıkan dönemlerdir (Geçtan, 2003; Sullivan, 1953).

Bebeklik döneminin (0-2 yaş), bireyin gelişiminin ilk dönemi ve temel ihtiyacının ebeveynler tarafından karşılanan şefkat olduğunu vurgular. Çocukluk dönemi (2-6 yaş), ailenin yakın ilişkiler kurmasını gerektiren ikinci gelişim aşamasıdır. Bir diğer gelişim dönemi olan geç çocukluk döneminde (6-9 yaş) kabullenme ihtiyacı duyulur ve bu hem ebeveynler hem de akranlar tarafından karşılanabilir. Dördüncü gelişim dönemi olan ergenlik öncesinde (9-12 yaş), aynı cinsiyetten akranlarla yakın ilişkilere ihtiyaç vardır (Erdley vd., 2001). Beşinci gelişim dönemi olan ilk ergenlik döneminde (13-17 yaş), karşı cins tarafından tatmin edilmeye çalışılan cinsel ihtiyaçlar ön plana çıkar. Altıncı

gelişim dönemi olan ikinci ergenlik döneminde (18-22 yaş), arkadaşlık ve romantik ilişkilere duyulan ihtiyaç ortaya çıkar. Yetişkinlik, başka bir kişiyle sevgi dolu ve yakın bir ilişki kurulmasıyla başlayan son gelişim dönemidir ve arkadaşlık ilişkileri ergenlik döneminden önce oluşmaya başladığı belirtilir (Sullivan, 1953).

Geç çocukluk dönemindeki çocukların sıklıkla yakın arkadaşlar yerine oyun arkadaşları aradıkları ileri sürülmektedir (Chow, 2008). Bu yaşta ilişkilerde yakınlık ihtiyacı ön plana çıkar. Bu dönemde yakınlık ihtiyacı, akranlarla grup etkileşimi yoluyla kabul edilme ihtiyacından daha önemli hale gelmektedir (Chow, 2008; Erdley vd., 2001; Geçtan, 2003). Sullivan, arkadaşlığın temel unsurunun karşılıklı sevgi olduğunu vurgulamaktadır. Bu sevgi, bireylerin birbirlerine karşı duyarlı olmaları, birbirlerine güvenmeleri, birbirlerine değer vermeleri ve birbirlerinin iyiliğini düşünmeleri anlamına gelir (Chow, 2008). Arkadaşlıkta bir kişi kendini iyi hissediyorsa diğer kişi de buna bağlı olarak iyi hissedecektir.

Sullivan, yakın arkadaşlıkların bir tür psikoterapi işlevi görebileceğini belirtmektedir. Ona göre, iş birliğine dayalı arkadaşlıklar, destekleyici doğaları sayesinde bireylerin aile üyeleri ya da akranlarıyla yaşadıkları sorun veya zorlukları kısmen ya da tamamen çözmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, Sullivan çocukların çeşitli ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların güvenilebilecekleri arkadaşları aracılığıyla karşılanabileceğini ifade etmiştir (Agnor, 2009).

2.2.2.2. *Youniss'in İlişkilendirme Teorisi*

Youniss'in (1980) ortaya attığı teori Sullivan'ın (1953)'kine benzemektedir. Her iki teori de arkadaşlıkta karşılıklı saygının, ilginin ve samimiyetin önemini vurgulamaktadır (Chow, 2008). Younis'e göre arkadaşlık, gücün genellikle aynı cinsiyetten gençler ve partnerler arasında daha eşit olarak dağıtıldığı bir ilişkidir ve daha az dayanıklı olması nedeniyle uzun süreli diğer yakın ilişkilerden ayırt edilebilir (Chow, 2008). Youniss (1980), akran ilişkilerinin çocukların dış dünyadan edindikleri bilgilerle ilgili olduğuna ve bunun etkili bir şekilde mevcut olanla yeni bilgiler arasında denge kurmadaki etkisini belirtmiştir. Youniss, sosyal gelişimin hem yetişkinlerle çocuklar arasında hem de çocukların kendi arasında gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşimde yetişkinler sosyal çevrenin düzenleyicileridir ve çocuklar yetişkinlerle olan etkileşimlerinden birçok yeni bilgi öğrenirler. Çocuk-çocuğa etkileşimlerde çocuk iş birliğine, karşılıklılığa ve katılıma dayalı bir ilişki tarzı geliştirir.

Youniss, çocukların bu etkileşimler yoluyla kendi akran kültürlerini oluşturduklarını ifade etmiştir.

Arkadaşlık, kendine has özellikleriyle gelecekteki ilişkilerin gelişmesini ve özerkliğin arttırılmasını sağlayarak akranlar arasında kişilerarası güvenin gelişmesini teşvik eder. Araştırmacıya göre yakın arkadaşlık ilişkileri, ergenlerin olumlu sosyal davranış eğilimlerini desteklemekte ve ergenin benlik saygısının artmasına destek olmaktadır. Bu nedenle arkadaşlıklar aynı zamanda ruh sağlığı sorunlarının azaltılmasına da katkı sağlamaktadır (Chow, 2008).

2.2.2.3. Selman'ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi

Selman'ın (1980) teorisine göre, arkadaşlık beş aşama halinde incelenir. Sıfır aşaması, ilk çocukluktur. Bu dönemde çocuklar arkadaşlığı oyun arkadaşı olarak görürler. İlk aşama, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerinin rol oynamaya devam ettiği orta çocukluk dönemidir. Bu süre zarfında çocuklar kendi belirledikleri kurallara uyanları arkadaş olarak görürler. İkinci aşamada çocuklar daha iyi anlaşıyor ve kendi çıkarlarına daha fazla dikkat ederler. Üçüncü aşama, bireyselliğin kaybolmaya başladığı ve kişilerarası ilişkilerin bazı değişikliklere uğradığı ergenlik ortasıdır. Bu dönemde ergenler arkadaşlıklarının önemli bir parçası olarak sırlarını paylaşırlar ve birbirlerine yakınlaşırlar. Son aşama olan geç ergenlikte ergenler, arkadaşlıkların geliştiğini ve bireylerin davranışlarıyla şekillendiğini fark etmeye başlarlar. Bu dönemde arkadaşlarının özerklik ihtiyaçlarını fark etmeye başlarlar (Cohen, 2008).

2.2.2.4. Damon'un Teorisi

Damon (1977), arkadaşlık gelişimini bireyin gelişim evrelerine göre üç aşamada incelemiştir. İlk aşama olan erken çocukluk döneminde, çocuklar arkadaşlarını kendilerine benzeyen, bir şeyler paylaşabildikleri kişiler olarak görürler. İkinci aşama olan orta çocukluk döneminde ise çocuklar, güvenebilecekleri ve yardım alabilecekleri kişileri arkadaş olarak değerlendirir. Ergenlik dönemi olan üçüncü aşamada ise sadakat ve yakınlık gibi değerler arkadaşlık ilişkilerinde ön plana çıkar.

Bigelow ve LaGaipa (1980), Damon'un bu aşamalarını çocukların arkadaşlık ilişkilerine uyarlamıştır. 7-8 yaşlarındaki çocukların içinde bulunduğu “ödül-bedel aşaması”nda, çocuklar ortak etkinliklerden keyif alır, hoş ve ilginç oyuncaklara sahip olur ve genellikle yaşlılarıyla arkadaşlık kurarlar. 10-11 yaş grubundaki çocuklar “normatif dönem”de olup, arkadaşlıklarında ortak değer ve kurallar paylaşımı ile karşılıklı bağlılık

önem kazanır. 11-13 yaş grubundaki çocuklar ise "empati aşaması"ndadır; bu dönemde arkadaşlar arasında benzer ilgi alanları paylaşımı, duyguların ifadesi ve kişisel düşüncelerin açıkça paylaşılması yaygındır (Cohen, 2008).

Araştırmacılar, Sullivan (1953) ve Selman'ın (1980) görüşleriyle uyumlu bir perspektif sunarak gençlerin büyüdükçe arkadaşlık ilişkilerinde değişimler yaşadığını vurgulamaktadır. Başlangıçta çocuklar oyun temelli arkadaşlıklarla ilişkilerini şekillendirir ve bu süreç doğal olarak gelişir. Bu dönemde arkadaşlıklar; eğlence, rahatlama ve duygusal destek üzerine kuruludur. Ergenlik dönemine gelindiğinde ise gençler akranlarını arkadaş olarak görmeye başlar ve duygu ile düşüncelerini onlarla paylaşırlar. Damon (1977), Sullivan (1953) ve Selman (1980) arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini açıklasa da çocukların kiminle arkadaş olduklarına ya da kimi arkadaş olarak seçtiklerine dair belirgin bir açıklama sunmamaktadır (Cohen, 2008).

2.2.2.5. Judith Harris'in Grupla Sosyalleşme Kuramı

Harris (1995) öğrenmede hem biyolojik faktörlerin hem de gruptaki sosyolojik süreçlerin rol oynadığını ileri sürmüştür. Bu görüşe göre, çocukların birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimleri sosyalleşme açısından yetişkinlerle olan iletişim ve etkileşimlerinden daha etkilidir. Sosyalleşme teorisine göre, sosyal grupta işleyen iki temel süreç vardır. Bunlar, asimilasyon ve farklılaşma süreçleridir. Asimilasyon sürecinde bireyler, grubun diğer üyelerinin davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Bu süreç çocukların sosyal normları, değerleri ve davranışları öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Farklılaşma sürecinde ise bireyler grup norm ve değerlerini benimseyerek grup içinde kabul görürler ve bu süreç, bireyin sosyal kimliğini ve aidiyet duygusunu güçlendirir (Betts, 2005).

2.2.2.6. William Corsaro'nun Yorumsal Kuramı

Bu kuram, William Corsaro (1980) tarafından, Piaget, Mead ve Vygotsky'nin çevrenin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine dayanarak geliştirilmiştir. Yorumsal teori, akran ilişkilerinin yapısından ziyade çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Teorinin temel unsuru olan "yorumsal sosyalleşme süreci", bir dizi işbirlikçi etkileşim yoluyla gerçekleşir. Çocuk, yetişkinlerin dünyasıyla iş birliği yaptığında bu dünyadan bilgi ve deneyimler edinir; bu süreçte kendisini bu bütünün bir parçası olarak görür ve bu durumu içselleştirir (Gülay-Ogelman, 2018).

2.2.2.7. Zihin Kuramı

Zihin teorisi, "kendimiz dışındaki bireylerin ne isteyeceğini, bileceğini, inanacağını veya hissedeceğini bilme yeteneği" olarak tanımlanır ve başkalarının görünürdeki davranışlarını zihinsel durumları açısından açıklama yeteneği olarak kabul edilir. Bu beceri, sosyal bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2021). Başka bir tanıma göre zihin teorisi, bireyin kendisinin ve başkalarının inanç, niyet, arzu ve duygularını tahmin etme, açıklama ve anlama yeteneği olarak ifade edilmektedir (Perner ve Lang, 1999; Renouf vd., 2010). Bir araştırmaya göre, dört yaşındaki çocuklar kendilerinin ve başkalarının inançlarını ayırt edip anlayabilmektedir (Wimmer ve Perner, 1983). Bu bağlamda Peterson ve arkadaşları (2000) zihin kuramı becerilerinde eksikliklerin çocukların sosyal yaşamlarında bazı olumsuz duygulara yol açabileceğini vurgulamıştır.

Bu kuram, bilişsel ve duygusal olarak iki temel bileşenden oluşur. Zihin kuramı sürecinde bireylerin neye inandıkları ve düşündükleri gibi soruların yanıtları bilişsel bileşenle; ne hissettikleri gibi soruların yanıtları ise duygusal bileşenle ilişkilidir (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006). Sosyal yaşamda başkalarının zihinsel durumlarının anlaşılmasında hem bilişsel hem de duyusal bileşenler rol oynamaktadır (Tager-Flusberg ve Sullivan, 2000).

Zihin kuramı bileşenlerinin, çocukların sosyal gelişiminde ve bu gelişimin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu, bireylerin ikili ilişkilerinde rol oynayan en önemli sosyal bilişsel yeteneklerden biri olduğu yorumuna varılabilir (Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013). Akranları tarafından dışlanan veya istenmeyen çocuklar, daha sonraki yaşamlarında psikolojik becerilerini geliştirme fırsatlarını da kaybedebilirler. Zihin kuramı becerileri gelişmiş bireyler, başkalarının kendisinininkinden farklı niyet, duygu, inanç, beceri, değer ve hislere sahip olduğunu anlayabilir ve davranışlarını duruma göre ayarlayabilir (Drubach, 2008; Flavell, 2004; Nader-Grossbois vd., 2013).

2.2.2.8. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Albert Bandura (1977) tarafından Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ortaya atılmıştır. Bu kuram, davranışçı öğrenme teorisinden farklı olarak sosyal bilişsel öğrenme teorisine odaklanır. Bu kuramsal bakış açısı öğrenmede duygu ve biliş gibi içsel süreçlerin rolüne odaklanır. Bir diğer ifadeyle, modelleme ve taklit yoluyla öğrenme, sadece basit gözlem

yapmayı değil aynı zamanda çevredeki olayların bilişsel süreçler yoluyla işlenmesini ve bu yolla bilgi edinilmesini de içermektedir (Koç, 2015).

Bandura'nın gözlemsel öğrenme süreçleri, bireyin bir davranışı tekrarlamak için ödül veya pekiştirme alması gerektiğini öngören edimsel koşullanmadan farklıdır. Bu kurama göre, bir davranışın öğrenilmesi için pekiştirme almak gerekli değildir; bireyler başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Gözlemsel öğrenme süreci, öğrenilen ve pekiştirilen sosyal davranışları taklit etmek ve tekrarlamak kadar basit değildir.

Sosyal öğrenme kuramı hem davranışsal hem de bilişsel bakış açılarını içermektedir. Bilişsel süreçler, gözlem yoluyla öğrenmenin en etkili yoludur. Bandura, pekiştirmenin bir öğrenme değişkeni değil, bir performans değişkeni olduğuna inanmaktadır (Koç, 2015). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, gözlemsel öğrenme dört temel aşamadan oluşur; bunlar dikkat, sadakat, yaratıcı davranış ve motivasyondur. Bandura, taklit yoluyla öğrenme ile gözlem yoluyla öğrenme arasında ayrım yapmıştır.

Bandura, her iki kavramın sıklıkla birbirinin yerine kullanılmasına rağmen aralarında önemli farklar bulunduğunu öne sürmektedir. Bandura, taklitin gözlem yoluyla öğrenmenin bir parçası olabileceğine inanmaktaydı. Örneğin, bir ortaokul öğrencisi, popüler bir sınıf arkadaşının diğer öğrencilere nasıl yaklaştığını gözlemliyor. Popüler öğrenci sürekli olarak başkalarına yardım eder, nazik bir dil kullanır ve herkesi grup oyunlarına dahil eder. Bu davranışları izleyen çocuk, popüler öğrencinin bu olumlu tutumlar sayesinde diğer öğrencilerle güçlü dostluk bağları kurduğunu fark eder ve benzer şekilde davranmaya başlar; grupta daha nazik, yardımsever ve katılımcı olur. Sonuç olarak gözlemlediği davranışları taklit ederek kendi arkadaşlıklarını geliştirdiğini görür. Bu süreçte başkalarının davranışlarını gözlemleyerek sosyal becerileri öğrenmiş ve bu becerileri kendi arkadaşlık ilişkilerinde uygulamıştır. Yani bireyler bilgiyi gözlem yoluyla edinir ve onu etkili bir şekilde kullanır. Dolayısıyla gözlemleyerek öğrenme, gözlenen taklit etmekten daha komplike bir süreçtir (Koç Erdamar, 2015).

2.2.2.9. Bilişsel Gelişim Kuramı

Biliş, bireylerin dünyayı algılaması, öğrenmesi, kavraması, yorumlaması ve anlamlandırması gibi çeşitli zihinsel faaliyetleri ifade eder. Biliş ve düşünme kavramları benzer anlamlara sahiptir. Bilişsel Gelişim Kuramının temelleri, Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Piaget'e göre gelişim, çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucu ortaya

çıkar. Bilişsel gelişim olgunlaşma, deneyim, dengeleme ve sosyal deneyimlerden etkilenir. Bu teoriye göre bilginin yapılandırılmasında sosyal ilişkilerin etkisi oldukça önemlidir. Kuram, sosyalleşme sürecinde bireylerin etkileşimde bulundukları insanlardan doğrudan bilgi, düşünce ve kalıplar almadıklarını, bunları kendi zihinlerinde yeniden yapılandıklarını vurgulamaktadır (Gülay Ogelman, 2018). Piaget, sosyal çevredeki tüm faktörlerin çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığını vurgularken, akran etkileşimine özellikle dikkat çekmiştir. Çocuklar, yetişkinlerle olan etkileşimlerinden daha çok akranlarıyla olan etkileşimlerinden etkilenirler. Akranlarıyla işbirlikçi bir şekilde etkileşimde bulunmak bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkiler.

Yukarıda bahsedilen kuramlar arkadaşlıkların bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimindeki önemini vurgulamaktadır. Arkadaşlıklar, bireyin sosyal normları öğrenmesi, empati geliştirmesi, duygusal destek alması ve kimlik oluşturması için temel bir ortam sağlar. Bu çalışmada “Sullivan’ın Kişilerarası İlişkiler Teorisi” temel alınmıştır. Bu yaklaşım, çocukluk ve ergenlik dönemindeki arkadaşlıkların bireylerin iyi oluşu ve zihinsel sağlığı üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. İlişkilere ve iletişime odaklanan bu bakış açısı, sosyal ilişkileri gelişimsel bir çerçevede ele almakta ve farklı gelişim dönemlerine özgü ihtiyaçları detaylandırmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar için, duygusal ihtiyaçların karşılanması ve yakın ilişkilerin kurulması temel bir gelişimsel hedeftir. Güven oluşturma, sevgi dolu ilişkiler geliştirme ve kendini açma etkinlikleri, Sullivan’ın “yakınlık ihtiyacı” ve “kişilerarası güven” kavramlarına dayanır. Arkadaşlığın temelinde karşılıklı sevginin bulunduğunu ifade eden yaklaşım, bu sevginin; bireylerin birbirine duyarlılık göstermesi, güven duyması, değer vermesi ve birbirlerinin iyiliğini gözetmesi anlamına geldiğini belirtmektedir (Chow, 2008). Ayrıca, bir arkadaşlık ilişkisinde bireylerden birinin kendini iyi hissetmesinin, diğer bireyi de olumlu etkilediği ve güvenilir arkadaşlar aracılığıyla bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın materyal aşaması bu teori dikkate alınarak geliştirilmiştir.

2.2.3. Gelişim Dönemlerine Göre Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlık ilişkileri, bireyin gelişim süreci boyunca gelişir, değişir ve farklı anlamlar kazanır. Çocukların sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetismeleri için ihtiyaç duydukları beceriler genellikle okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde kurulan dostluk ilişkileri büyük önem taşımaktadır. İlkokulda arkadaşlık genellikle

birlikte oyun oynamak ve aynı etkinliklere katılmak şeklindeyken, ilerleyen yaşlarda bu ilişkiler daha çok yakınlık, sadakat ve bağlılık gibi psikolojik temellere dayanır (Newcomb ve Bagwell, 1995).

Bebekler ilk olarak aile bireyleriyle iletişim kurmaya başlar; genellikle ağlayarak ve hıçkırarak dikkat çekerler. Çocuğun ilk sosyal ilişkisi annesiyle olmaktadır ve bu ilişki sağlıklı bir şekilde geliştiğinde çocuk daha sonraki yaşlarda başkalarıyla sağlam ilişkiler kurabilmektedir (Lee, 2008). Arkadaş edinmekten hoşlanır; sabırlı olmayı, paylaşmayı ve empati kurmayı öğrenir (Thompson, Grace ve Cohen, 2002). Altıncı aydan itibaren çocukların koordinasyon ve dikkat becerileri geliştikçe bu dönemde akranlarını fark etmeye başlarlar (Bayhan ve Artan, 2007).

İki yaş civarında çocukların akranlarına olan ilgisi ve duyarlılığı fazladır. Bu yaş grubundaki çocuklar oyun oynar ve paylaşırlar. Akranlarla oyun oynamak ve paylaşmada bulunmak, tamamlayıcı ve karşılıklı ilişkiler kurarak sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli bir adımdır. Ancak bu dönemdeki çocuklar henüz grup oyunlarına hazır değildir ve akranlarıyla aynı alanda farklı oyuncaklarla kendi başlarına oyun oynarlar. Bu aşamada çocuklar daha çok gözlem yapar ve iletişim kurmak yerine çevrelerini incelemeyi tercih ederler. İlk iki yıl güvenin gelişmesi açısından kritik bir dönemdir. Ebeveynlerin bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütmesi çocukların güven duygusunu kazanmalarına yardımcı olur ve ileriki yaşlarda çevrelerine güvenerek arkadaşlıklar kurmakta zorluk yaşamazlar (Cüceloğlu, 1993).

Üç-dört yaş civarında çocuklar, daha uyumlu ilişkiler kurmaya başlar. Bu dönemdeki arkadaşlıklar kısa süreli ve sık sık değişse de çocuklar genellikle kendilerine benzeyen kişilerle arkadaşlık kurmayı seçerler (Tekpınar, 2010). İlişki kurma konusunda kendi yöntemlerini geliştirerek oyuncaklarını paylaşmaya ve grup oyunlarına katılmaya başlarlar (Ersanlı, 2005). Oynadıkları oyunlar sayesinde paylaşma, sırasını bekleme, haklarını koruma gibi beceriler gelişir (Kılıç, 2013). Bu dönemde toplumsal kurallara uyma konusunda yetişkinleri örnek alırlar ve hatalı davranışlarından dolayı otomatik olarak özür dilerler (Ersanlı, 2005). Anaokuluna başlayan çocuklar akranlarıyla daha fazla vakit geçirme ve paylaşım yapma olanağına sahip olurlar. Bu onların sosyal becerilerini geliştirir ve arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarına destek olur (Yavuzer, 2002).

Arkadaşlığın "altın çağı" beş yaş civarında başlar. Çocuklar yalnız kalmamak için

sevmedikleri kişilerle bile oynamaya başlar ve oynarken sorun çıkarmamasına dikkat ederler. Hoşlanmaya başladıkları grup oyunları iş birliği, arkadaşlık, rekabet gibi sosyal becerilerin gelişimini destekler (Binbaşıoğlu, 1990). Ancak bu dönemde genellikle yakın arkadaşlıktan bahsedemeyiz (Yavuzer, 2002). Altı yaşından itibaren çocuklar, bireysel oyunlar yerine grup oyunlarını tercih etmeye başlar ve gruba ait olma duygusu önem kazanmaya başlar. Ancak arkadaş gruplarının oluşmasında hala yetişkinlerin etkisi büyüktür. Okul çağına kadar olan dönemde arkadaşlıklar duygulardan ziyade çıkarlara dayalıdır; çocuğun istediği oyuncuğa ya da yiyeceğe sahip olan kişi onun arkadaşıdır (Brigitte, 2003). Arkadaşlık genellikle oyunun başladığı ve bittiği zamanla sınırlıdır (Binbaşıoğlu, 1990).

Çocukların sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için gerekli beceriler genellikle okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde arkadaşlıklar, birlikte oyun oynamak ve aktivitelere katılmak üzerine kuruludur. Onaylama, akranlardan yardım kabul etme, akranlara yardım etme, nezaket gösterme ve çatışmalardan kaçınma gibi davranışlar arkadaşlık ilişkilerini geliştirir (Ladd, Kochenderfer Ladd ve Coleman, 1996). Okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlarıyla geçirdikleri zamanın artması, yaşın ilerlemesi, olgunlaşma ve oyun deneyimleri iletişim becerilerinin gelişimini destekler. Bu beceriler arkadaşlar arasındaki uyumu ve yakınlığı artırır ve arkadaşlarla sorunların çözülmesini kolaylaştırır (Gülay, 2008).

Okul, çocuklara yeni arkadaşlıklar kurma fırsatı sunduğu için çocukların sosyal gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul ortamı çocukların aile ortamından ayrılarak dış dünyaya adım atmalarına olanak sağlar. Okul çağındaki çocuklar gruplaşma çağı olan bu döneme girdiklerinde genellikle kendilerine yaş, cinsiyet ve zihniyet olarak benzer arkadaşlar seçerler. Bu dönemde çocuklar ortak kural ve değerleri paylaşarak sosyal ilişkilerini güçlendirirler; birlikte çalışmaktan keyif alırlar ve grup bilinci gelişir. Topluma uyum sağlama ve sosyal aktivitelere katılma isteği artar (Yavuzer, 2012).

Akademik başarı ve mutluluk arkadaşlık ilişkilerine olumlu etkiler yaratır. Çocuklar büyüdükçe duygu ve düşüncelerinin farkına varmaya başlar ve soyut kavramlar önem kazanmaya başlar. Bu süreçte arkadaşlıkta aranan özellikler de daha soyut hale gelir; dostluk ve yardımseverlik değer kazanmaya başlar. Çocuklar daha seçici hale gelir ve kalıcı dostluklar kurma eğiliminde olurlar. Bu dönemde çocukların empati becerileri gelişir ve arkadaşlara olan ilgi, aileye olan ilginin önüne geçer. Arkadaşlara olan güven duygusu artar, bu da paylaşımın artmasını sağlar (Yavuzer, 2012). Ortak ilgi alanlarına

yönelik oyunlar oynanır (Uysaler, 2015). Akran grupları artık çocuklar tarafından belirlenir; bu gruplar genellikle aynı cinsiyetten oluşmakta ve yardımlaşma, iş birliği önem kazanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, yedi ile on yaş arasındaki çocuklar cinsiyetlerine ve yaş gruplarına uygun davranış kurallarına dikkat ederler (Cüceloğlu, 1993). Erkekler kendilerini popüler yapan özellikleri belirlemeye çalışır ve birbirlerini onaylarlar; kızlar ise kendilerini havalı kılan özelliklere önem vermektedir (Thompson vd., 2002).

Arkadaşlığın anlamı her yaşta değişmezken, ilişkinin niteliğinde değişiklikler gözlemlenebilir. Jones ve Dembo (1989) yaptıkları çalışmada çocuklarda yakınlık ve samimiyetin yaş ilerledikçe arttığını bulmuşlardır. Çocukluktan ergenliğe geçişte akran ilişkileri daha fazla önem kazanmaya başlar (Marion, 2008). Bu geçiş döneminde çocukların deneyimlerindeki duygusal yoğunluk artar (Legerski, 2010; McFarland, 2008). Bu nedenle gençler akranlarına daha fazla ilgi göstermeye başlar ve kişisel olaylarını, duygularını ebeveynleri yerine arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih edebilir (Legerski, 2010).

On bir yaşına gelindiğinde, çocuklar genellikle daha uyumlu ve sakin bir yapıya sahiptir. Önceki yaşlarda güven temelinde kurulan arkadaşlık ilişkileri, bu dönemde daha kalıcı bir hale gelmeye başlar. Bu yaş, aslında yeni bir dönemin başlangıcına işaret eder; çünkü çocukların dış mekân etkinliklerine katılma istekleri artarken, okumaya olan ilgileri azalabilir (Ersanlı, 2005). On iki yaş civarında çocuklar, ev içerisinde ailesiyle tartışmaya başlar ve otoriteye karşı sinirli olabilir. Arkadaşlarını kıskanabilir ve karşı cinse olan ilgisi artabilir. Bu dönem yeniden doğuş olarak nitelendirilen bir geçiş evresidir ve çocuk ergenliğe girdikçe dikkati daha da arkadaşlarına yönelir (Ersanlı, 2005; Tekpınar, 2010).

Ergenlik çağında, çocukların akran ilişkileri genel olarak gelişir ve akranlar çocukların sosyal dünyalarının tam merkezinde yer almaya başlar (Wiltz, 2005). Bu dönemde çocuklar aile üyeleriyle daha az, akranlarıyla daha çok vakit geçirmeye başlarlar. Ayrıca bireysel özerkliklerini oluşturma süreci de hızlanır (Glass, 2008; Marion, 2008). Bu dönemdeki arkadaşlık ilişkileri ve etkileşimler, benmerkezci hedeflerin ön plana çıktığı ve oyun etkinliklerine dayalı gelişim sürecinden önemli ölçüde farklıdır. Bu dönemde cinsiyet farklılıkları dikkat çeker ve kızlar daha karma bir yapı gösterir. Hem kız hem de erkek çocuklar aynı cinsiyetten arkadaşlarıyla ilgilenmektedir (Chow, 2008).

Akran ilişkileri, özellikle yakın arkadaşlıklar bireylerin uyum ve gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kurulan bu ilişkiler, bireylerin sosyal becerilerini, duygusal dayanıklılıklarını ve kimlik gelişimlerini destekler. Ancak akran ilişkilerinde yaşanan sorunlar, bireylerin gelecekte çeşitli uyum sorunları yaşamasına zemin hazırlayabilir (Glass, 2008). Akran ilişkilerindeki sorunlar, bireylerde sosyal izolasyon, düşük özgüven, ve iletişim güçlükleri gibi sorunlara yol açabilir. Örneğin, dışlanma veya zorbalık gibi olumsuz deneyimler yaşayan çocuklar, ileriki yaşamlarında sosyal kaygı geliştirebilir. Bu durum, bireylerin akademik başarılarını, kariyer hedeflerini ve hatta romantik ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, akran grupları içinde sağlıklı ilişkiler kuramayan bireyler, riskli davranışlara yönelme, depresyon veya anksiyete gibi psikolojik sorunlar geliştirme riski taşır.

Gelişim sürecinde ergenlik öncesi ile ergenlik arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde bazı önemli farklılıklar gözlenmektedir. Ergenlik öncesi dönemde çocuklar genellikle oyun etkinliklerini paylaşıırken, ergenlik döneminde arkadaşlar birbirlerinin sorunlarını çözmeye yardımcı olma, destek sağlama ve ortak yaşam deneyimlerini paylaşma eğilimindedirler (Heiman, 2000). Bu dönemde arkadaşlıktaki yakınlık ve anlayış düzeyi daha da önem kazanmaktadır (Legerski, 2010; McFarland, 2008). Ergenlikten yetişkinliğe geçerken sosyal gelişimlerini de sürdürürler. Örneğin, ön ergenlikteki bireyler kendilerini başkalarıyla kıyaslar ve arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurarak, kendini açma, sadakat ve özgüven yoluyla grupta yer almaya çalışırlar (Wiltz, 2005).

2.2.4. Arkadaşlık İlişkilerini Etkileyen Faktörler

Araştırmalar, olumlu yakın arkadaşlık ilişkilerinin sosyal uyumla güçlü bir bağa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür ilişkiler, yakınlık, iş birliği, olumlu sosyal davranışlar ve karşılıklı destek gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (Glass, 2008). Akran ilişkileri, tüm yaş gruplarında önemli etkiler yaratırken, özellikle ergenlik döneminde uyum ve kimlik gelişimi üzerinde kritik bir rol oynar (Simpkins vd., 2006). Çocukların akranları tarafından kabul görmesi veya reddedilmesini etkileyen birçok faktör vardır. Zeka düzeyi, cinsiyet, ilgi alanları, sosyal-duygusal zekâ, içe veya dışa dönüklük, saldırgan davranışlar, fiziksel görünüm, yetenekler, sosyoekonomik düzey, bilişsel beceriler, etnik köken, dini inançlar ve akademik başarı bu faktörlerden bazılarıdır (Coleman ve Cross, 2005; Gross, 2000; Wentzel, 1993; Wentzel ve Asher, 1995).

Özel yetenekli çocuklar, akran ilişkileri açısından hem nicelik hem de nitelik yönünden farklılık gösteren bir gruptur. Hollingworth (1942, akt. Gallagher, 2015), yüksek zeka düzeyinin sosyal uyumla ters orantılı olduğunu öne sürmüştür. Zeka düzeyinin, yargılama kapasitesi ve yaşamın anlamını anlama yetisiyle ilişkili olduğu ve sosyal ilişkilerin yönetiminde de etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Sak, 2010). Çeşitli araştırmalar, özel yetenekli çocukların en az diğer çocuklar kadar uyumlu olduğunu göstermiştir. Hatta bazı çalışmalara göre, özel yetenekli çocuklar akranları arasında daha fazla tercih edilmekte ve popülerlik açısından öne çıkmaktadır (Peairs, 2010). Bu çocukların zekâ seviyesinin yüksek olması, yargılama yetenekleri ve yaşamı anlamlandırma becerileri ile ilişkilidir; bu da onların sosyal ilişkileri yönlendirmede daha etkili olmalarını sağlayabilir (Sak, 2010).

Sosyal ve duygusal zekânın akran ilişkilerindeki önemini vurgulayan bir çalışmada, sosyal becerilerin duygusal zekânın en önemli bileşenlerinden biri olduğu ve akran kabulünde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır (Chan, 2003). Akran kabulü, sosyal ilişkilerde kritik bir faktördür. Akranları tarafından kabul edilen çocuklar, psikososyal uyum açısından daha iyi durumdadır ve daha fazla arkadaş edinme şansı bulurlar; bu da akranlarıyla olumlu etkileşimler geliştirmelerine katkıda bulunur (Zettergren, 2005).

Özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinde cinsiyet faktörleri incelendiğinde, bu çocukların erken yaşta geliştirdikleri farkındalığın cinsiyet kimliklerine ve arkadaşlık ilişkilerine de yansıdığı gözlemlenmiştir (Miller vd., 2009). Örneğin, özel yetenekli kız çocuklarının ilgi alanları erkeklere kıyasla daha yoğun olabilir ve bu durum, arkadaş edinme çabalarının diğer çocuklar tarafından reddedilmesine yol açabilir. Bu nedenle, özel yetenekli kızlar genellikle kendilerinden büyük kızlarla arkadaşlık kurmak isteyebilir; ancak bu durum, eğitim aldıkları okullarda her zaman mümkün olmadığından yalnızlaşma veya yalnız kalmaktan keyif alma gibi sonuçlar doğurabilir (Gross, 2002).

Özel yetenekli çocukların eğitim aldığı sınıf ve okul ortamlarında yapılan sosyometrik araştırmalar, bu çocukların farklı akran ilişkileri geliştirdiğini göstermektedir. Özel yetenekli çocuklar, akran seçimi yaparken kendileri gibi olan ve benzer ilgi alanlarını paylaşan yaşlılarıyla arkadaşlık kurmayı tercih etmektedir (Hyeokcheon vd., 2012).

Akran ilişkilerinde popülerlik ve sosyal kabulün önemli bir faktörü de akademik başarıdır. Özel yetenekli çocuklar, akademik becerilerini akranlarına göre daha yüksek algılayabilir ve bu algı, kendilerini ifade etmede onlara avantaj sağlayabilir (Kosir vd., 2016; Wentzel, 1993; Wentzel ve Asher, 1995).

2.2.5. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkileri

Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programların temel amacı, onlara uygun ileri düzeyde eğitim hizmetleri sunmaktır. Ancak programların sadece ölçülen ve geliştirilen özellikler değil, yeteneklerin tanınması ve desteklenmesi odaklı olması gerekir. Söz konusu yeteneklerden birisi de akranlarla olumlu iletişim kurabilmedir (Curby vd., 2008). Duyguları anlayabilme, ortak zihinsel ifadeler kurabilme, birlikte veya tek başına çalışabilme hedeflerinden bazıları olarak sıralanabilir (Coleman ve Cross, 2005).

Özel yetenekli çocuklar, okulda becerilerinin akranlarına göre daha hızlı gelişmesiyle dikkat çeker ve bu durum zamanla aralarındaki farkın daha belirgin hale gelmesine neden olur; bu farklılık, akranları tarafından da gözlemlenir (VanTassel Baska, 2015). Bu farkın tanınması sürecinde, “özel yetenek” kavramı olumlu bir anlam taşımaya çalışsa da bu çocuklar duygusal, sosyal ve akademik açıdan karmaşık durumlarla karşılaşabilmektedir (Öpengin ve Sak, 2012). Üstünlük etiketi, okulda arkadaşları tarafından sosyal dışlanmaya (Heller, 2005), sosyal ilişkilerde güvensizlik, yalnızlık hissine (Sak, 2011; Saranlı ve Metin, 2012) ve akademik çevrede yüksek beklentilere yol açabilmektedir (Öpengin ve Sak, 2012).

Özel yetenekli çocuklar, problem çözme süreçlerinde genellikle sıra dışı yöntemler kullanmaları ve akademik becerilerde daha hızlı ilerlemeleriyle öne çıkarlar. Ancak bu durum, akranları arasında olumsuz eleştiriler ve etiketlemelerle karşılanabilir (Helt, 2008). Özel yetenekli çocuklar, arkadaşları tarafından anlaşılma, kabul edilmek ve sosyalleşmek isterler; fakat bu sosyal ortamlar yeterince sağlanmadığında kendi iç dünyalarına çekilmeyi ve yalnız kalmayı tercih edebilirler (Davashgil, 2004; Jost, 2006). Zamanla, bu çocukların içe kapanık oldukları ve yalnız kalmaktan hoşlandıkları varsayımı ortaya çıkmıştır (Csikszentmihalyi vd., 1993).

Özel yetenekli çocuklar, akranlarıyla daha fazla vakit geçirerek entelektüel becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar. Küçük gruplar halinde belirlenen hedefler doğrultusunda, kendileri gibi özel yetenekli diğer çocuklarla iş birliği yapmaları, bu gelişimi destekleyen etkili bir yöntemdir. Bu tür işbirlikçi akran modelleri, çocukların

hem akademik hem de sosyal becerilerini pekiştirerek entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir (Johnson ve Johnson, 1989). Ayrıca, öğretmenlerin akran ilişkilerini desteklemek amacıyla danışmanlık, odak grup çalışmaları ve problem çözme etkinlikleri gibi ortamlar sunmaları kritik bir öneme sahiptir. Bu tür stratejilerle öğretmenler, çocuklara çeşitli sorunlara çözüm bulabilecekleri ve sosyal etkileşim kurabilecekleri ortamlar sağlayabilirler (VanTassel-Baska, 1994).

2.2.6. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşadıkları Sorunlar

Özel yetenekli çocuklar, her çocuk gibi akran ilişkilerinde birtakım problemler yaşayabilmektedir. Ancak yaşanan güçlüklerin nedenleri ve düzeyi farklılaşabilmektedir. Özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları belli başlı sorunlar; farklı ilgi alanları ve düşünce yapısı, yalnızlık ve dışlanma, sosyal becerilerde eksiklik, mükemmeliyetçilik, yüksek beklentiler ve uyum sorunları olarak sıralanabilir.

Genel olarak, duygularını daha derin ve yoğun yaşadıkları gözlenmektedir. Bu duygusal yoğunluk onların akranları tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir ve iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Yaşıtlarından zihinsel olarak önde olsalar bile sosyal-duygusal gelişimleri geri kalabilmektedir ve bu da sosyal etkileşimlerde zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Düşünme stilleri, ilgileri, dil becerileri ve merak ettikleri konular genellikle akranlarından farklılık da gösterebilmektedir (Gross, 2002a). Arkadaşlık ilişkilerindeki beklentileri akranlarından farklılaşabilmektedir. Çoğu zaman yaşıtlarından daha gelişmiş ve farklı ilgi alanlarına sahip olmaları, beklentilerinin ve standartlarının yüksek olması, mükemmeliyetçi yaklaşımları, hayal kırıklığına uğramalarına ve akranlarıyla çatışmalara yol açabilmektedir. Bu duruma bağlı olarak da paylaşım yapabilecekleri arkadaşlıkların sayısı da sınırlanmaktadır.

Özel yetenekli çocuklarla arkadaşlık kurmak isteyen kişilerin genel olarak sadece arkadaş değil, ruh eşi ya da akıl arkadaşı olması gerekir. Bu durum özel yetenekli çocukların ilgi alanlarındaki çeşitlilik ve kriterlerindeki farklılıklar nedeniyle daha seçici olmalarına neden olmaktadır (Colangelo ve Peterson, 1993). Sahip oldukları "özel yetenekli" etiketi nedeniyle kendilerini akranlarından farklı hissedebilirler. Bu farklılık, olumlu (Neihart, 1999) veya olumsuz (Coleman, 1985) etkilerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Olumsuz etkileri dikkate alındığında özel yetenekli çocukların sosyal olarak akranlarından izole oldukları ifade edilebilir. İzolasyona bağlı olarak da yalnızlığı kendi yaşam tercihlerinin bir sonucu olarak görebilirler. Zihinsel akran bulamama ve bireysel

ihtiyaçlar ile toplumsal baskı arasındaki çatışma nedeniyle yalnızlığı tercih edebilirler (Davaslıgil, 2004).

Kronolojik yaş ile duygusal olgunluk arasındaki uyumsuzluk; özellikle istikrarsızlık, yalnızlık ve sabırsızlık gibi sorunlara yol açabilir (Csikszentmihalyi vd., 1993; Terrassier, 1985). Özel yetenekli ergenler, akranları tarafından kabul edilmemekten şikayet edebilir ve bu ilişkilerde kendilerini ifade edebilmek adına yeteneklerini gizleme ihtiyaı duyabilirler. Zihinsel ve sosyal yetenekleri arasındaki uyumsuzluk, bu çocuklarda zgven eksikliğine de neden olabilir (Bireley ve Genshaft, 1991). Ayrıca yaratıcı özel yetenekli ergenlerin, akranları gibi popüler veya ünlü kişileri taklit etmek yerine, bilim veya sanat alanındaki idolleri rol model olarak seçmeleri sıkça gözlemlenen bir durumdur (Shelton, 2010).

Kendilerini akranlarından daha yetenekli olarak algılayan çocuklar, daha olumlu düşünceler geliştirir ve daha az yetenekli hissedenlere göre daha az tehdit altında hissederler. Bu bağlamda, özel yetenekli çocukların deneyimlediği akran reddinin, onların kendini gerçekleştirme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (Zeidner ve Schleyer, 1999). Özellikle zel yetenekli çocuklar, bilişsel yetenekleri sayesinde ergenlik döneminde akranlarına göre daha üretken ve duyarlı olabilirler ancak bu durum zamanla onların yalnızlığa yönelmelerine de yol açabilir (Rizza ve Reis, 2001).

Temel problemlerden bir diğeri de yaş gruplarının farklılaştığı ortamlarda, özel yetenekli çocukların; sosyalleşme becerilerini geliştirmeleri gereken okul, mahalle ve aile gibi ortamlarda yeterli sosyal etkileşimin sağlanamamasıdır. Aile yelerinin bu durumun farkında olmaması, çocukların sosyal becerilerinin aile içinde dahi yeterince gelişmemesine neden olabilir. Bu gibi durumlarda, özel yetenekli çocukların akran ilişkilerinin güçlendirilmesi ve gerekli müdahalelerin yapılması büyük bir önem taşımaktadır (Robinson vd., 2007).

2.2.7. Özel Yetenekli Bireylerin Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik yöntemler, çalışılan grupların yaş aralığı, zeka düzeyi, eğitim kurumunun olanakları, kardeş sayısı, çocuğun kişisel özellikleri gibi oldukça geniş bir yelpazedeki etmenlere bağlı farklılaşabilir. Özel yetenekli çocuklarda zekanın farklı tanımları göz önüne alındığında özel yetenekli olma durumu tek bir kriter

veya kriterle açıklanamaz. Zeka alanları da her bireyin sahip olduğu özelliklerden dolayı farklılık göstermektedir. Ayrıca bu çocukların nüfus dağılımı da farklılık göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı tek tip bir eğitim programı bu çocukların eğitimsel ve duygusal ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayabilir (Robinson vd., 2007). Ancak, sosyal beceri öğretimi, bireysel veya grup danışmanlığı, bibliyoterapi ve sinematerapi farklı gruplara yönelik uygulanabilecek temel yöntemler ve teknikler arasında sıralanabilir.

Sosyal beceri eğitimi programları; özel yetenekli çocukların akran ilişkilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu tip eğitim programları hazırlanırken; akran ilişkilerinde yaşanan sorunların niteliği, bireysel farklılıklar, akran grubunun yapısı ve çevre koşulları dikkate alınmalıdır (Gülay, 2010). Özel yetenekli çocuğun akranlarıyla etkileşimi önemlidir. Bu etkileşim gerçekleşmediğinde çocuk akranlarıyla bağlantı kuramayabilir, sosyalleşme becerilerini kazanamayabilir ve bu durum uyumsuzluğa neden olabilir (Davaslıgil, 2004).

Bireysel danışmanlık ise; bireylerin sosyal ve duygusal hassasiyetleri nedeniyle özel danışmanlığa ihtiyaç duymalarını sağlar. Bu danışmanlık, çocukların sahip oldukları yeteneklerin farkına varmalarına ve aile üyeleri, akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle ilişkilerini yönlendirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu hizmetler sunulduğunda çocuklar, akademik başarılarından kişisel ilişkilerine kadar çok çeşitli alanlarda olumlu etkileri olabilecek yeteneklerinin farkına vararak motivasyonlarını artırmaktadırlar (Milgram, 1991).

Grupla danışma ise; özel yetenekli çocuklar gibi farklılıkları olan ve izole olan çocuklarda izolasyonun olumsuz etkilerini azaltabilir. Özel yetenekli çocuklar bir araya getirildiğinde diğer çocukların olumsuz düşüncelere kapılması riski ortaya çıkabilir. Ancak bu çocuklar matematik, edebiyat gibi akademik alanlarda birlikte çalıştıklarında birbirlerinin motivasyonunu arttırabilirler. Bu yaklaşım sadece akademik alanlarda değil, özel yeteneklilerin kronik sorunlarının çözümünde de etkili olabilir. Özellikle yeteneklerini saklama eğiliminde olan özel yetenekli kişiler, streslerini ve korkularını da gizleyebilmektedirler. Grupla danışma, bu çocukların yalnız olmadıklarını anlamalarına ve benzer sorunları olan diğer özel yetenekli kişilerden cesaret alarak bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda akranlarıyla bir araya gelerek kendilerini keşfetme fırsatını değerli bir deneyim olarak görürler (Silverman, 1993).

Bibliyoterapi ve sinematerapi ise tezin ilerleyen kısımlarında detaylı olarak tartışılacağı için bu alt bölümde daha fazla tartışmaya devam edilmeyecektir.

2.3. BİBLİYOTERAPİ

2.3.1. Bibliyoterapinin Tanımı

Bibliyoterapi her yaş grubunda ve kültürde uygulanabilecek geniş bir uygulama alanına sahip bir tekniktir (Pehrsson ve McMillen, 2005). Bu terim, ilk olarak kökenini Yunanca'dan almaktadır. "Bibliyoterapi" kelimesi, "biblion" (kitap) ve "therapeo" (şifa) kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur. Bu metodoloji, öncelikle bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirlemesine odaklanır. Kişi, gerekli bilgiyi nerede ve nasıl bulacağını bilir, elde ettiği bilgiyi nasıl analiz edip kullanacağını öğrenir. Bu süreçlerin sonunda ortaya çıkan sorunları hayatını zorlaştıran bir faktör olmaktan çıkıp, kendini geliştiren bir yapıya dönüştürme becerisi kazanır (Yılmaz, 2014). Alan yazında, doğru kişiyi doğru kitapla buluşturmayı hedefleyen bir tedavi yöntemi olarak tanımlanır.

Alanyazında genel kabul gören diğer birkaç tanıma göz atıldığında, Cornett ve Cornett'e (1980) göre, bibliyoterapi belirli hedeflere sahip, kasıtlı bir müdahale yöntemidir ve özellikle okul ortamlarında benzer sorunları olan çocuklar için önleyici bir yöntem olarak önerilmektedir. Bu yöntemin bireylerin hayal gücünü desteklediği, sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Cornett ve Cornett, 1980)

Bryant ve Roberts (1992) ile Pardeck (1995) gibi araştırmacılar, bibliyoterapiyi bilgi sağlama, olumlu değişiklikleri kolaylaştırma, kişisel gelişimi destekleme, sorunların tartışılmasını teşvik etme ve yeni değer ve tutumları aktarma amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Rosenthal'a (1998) göre ise bibliyoterapi, kitapların veya hikâyelerin terapötik amaçlarla kullanılması anlamına gelmektedir. Forgan (2002), bibliyoterapiyi bireylerin ruh sağlığını desteklemek ve kişisel sorunlarına çözüm bulmak amacıyla kitapların kullanılması olarak ifade etmektedir.

Şahin'e (2019) göre, bibliyoterapi okuyucunun kişiliği ile yazılı edebiyat arasında kurulan, değerlendirme, iyileştirme ve geliştirme süreçlerinde kullanılabilecek dinamik bir etkileşim sürecidir. Bu yöntem, özenle seçilmiş tematik kitaplar, biyografiler, romanlar, şiirler ve kısa öyküler gibi çeşitli okuma materyallerini kullanarak duygusal veya zihinsel sorunlarla başa çıkmaya yardımcı olmayı hedefleyen dolaylı bir müdahale

şeklidir (Branco, 2001; Lucas, Caldin ve Silva, 2006).

Yukarıda örnek olarak verilen farklı tanımlarda öne çıkan vurgu, kitapların iyileştirici gücü olduğudur. Bibliyoterapi, sadece bir kitap okuma etkinliği değildir; onu basit bir kitap okuma etkinliğinden ayıran özellik ise iyi bir programlama ve belirli düzeylerinin olmasıdır. Bu düzeylerde de geçişler kademeli olarak ve iç içe geçmiş şekilde takip edilmelidir. Gelişimsel amaçlı uygulanan bibliyoterapi çalışmalarında, kolaylaştırıcı olarak tanımlanan sınıf öğretmeni veya okul rehber öğretmenin danışmanlığında, sürecin tamamını içeren önceden planlanmış bir program takip edilmelidir (Şahin, 2019).

Bibliyoterapi, hem okul hem de klinik ortamlarda bireyin tek veya grup şeklinde kullanabileceği bir yöntemdir. Özellikle sınıflarda veya küçük gruplarda çocukların başkalarını anlamalarına ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği bilinmektedir. Uygulayıcılar, çocuklarla birlikte bir kitap okuyabilir ve ardından kitabın konusuna göre rol oyunları oluşturabilirler. Ayrıca grup ortamında kitabı okuduktan sonra resim veya benzeri yöntemlerle kitabın konusuna odaklanarak tartışma ortamı yaratabilirler. Bu tekniğin, çocukların sosyal gelişimini desteklemede etkili bir araç olduğu düşünülmektedir (L'Esperance ve White, 2006).

2.3.2. Bibliyoterapinin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihinin derinliklerine uzanan, sözcüklerin iyileştirici gücüne olan inancın en eski örneklerinden biri, ilkel toplulukların şamanları ve büyücüleri tarafından gerçekleştirilen şiir okumalarıdır (Ulusal Şiir Terapisi Derneği, 1926). Antik Mısır'da, M.Ö. 4. yüzyılda papirüsler üzerine yazılan kelimelerin özel karışımlarla birleştirilip şifa sağlayacağına inanılırdı. Bu dönemde kelimelerin gücüne duyulan inanç o kadar fazlaydı ki, Thebes kütüphanesinin girişine “ruhun iyileşme yeri” ifadesi yazılmıştır (Jeon, 1992). Antik çağlarda kütüphanelerin girişlerine bu tür şifa yazılarının yerleştirilmesi, insanların o zamanlarda bile kitapları ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanabileceğinin tarihi bir göstergesidir. Antik Yunan'da ise Aristoteles'in “Poetika” adlı eserinde katarsis terimini kullanması, edebiyatın iyileştirici etkisinin o dönemde bile anlaşıldığını göstermektedir (McCulliss, 1994).

İnsanların zihinsel ve bedensel gereksinimlerinin karşılanmasında kitaplardan yardım alınabileceği ilk kez, Avrupa'da başlayan bir yöntem olmuştur. 18. yüzyılın sonlarında kitaplar İngiltere, Fransa ve İtalya'da psikiyatrik hastaların tedavisinde

kullanılmaktaydı. 1900'li yıllara gelindiğinde ise kütüphaneler Avrupa'daki tüm akıl hastanelerinde yerini almıştır. Kitapla tedavinin klinik ortamların dışında da etki sağlayabileceğini fark eden kütüphaneciler, halk kütüphanelerinde göçmenler, suça sürüklenen çocuklar ve bedensel engeli bulunan bireylerle çalışmaya başlamışlardır. Bir başka örnek olarak da Amerika baş kütüphanecisi olan Sadie Peterson Delaney'in, I. Dünya Savaşı gazilerine psikolojik destek vermek amacıyla bibliyoterapi tekniğini kullanması verilebilir (Jones, 2009).

Bibliyoterapi, 1930 yılında Carl Meninger tarafından hastaların tedavisinde sistematik bir şekilde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Psikiyatristler, hastanelerde yatan psikiyatrik hastalara dini ve ahlaki konularda eğitim vermek amacıyla kitap önerilerinde bulunmuşlardır (Calisch, 2001). 1930'lu yıllarda bibliyoterapinin, kütüphanecilerin insanlar üzerinde iyileştirici etkileri olan kitapları bulma ve listeleme çabalarıyla başladığı da gözlemlenmektedir (Gladding ve Gladding, 1991). Bu çalışmalarda, bir edebiyat eserinin insanların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını değiştirme potansiyeli varsa, bu eser terapötik bir güç olarak kabul edilerek kullanıma dahil edilmiştir. Bibliyoterapi uygulamalarında, terapi süresince iyileştirici amaçla çeşitli kitaplar, edebi eserler veya benzeri yazılar kullanılmaktadır. Bu materyallerin amacı, bireylerin benzer sorunlarla başa çıkan karakterlerin deneyimlerini inceleyerek kendilerini geliştirmelerine, başkalarının da benzer zorluklarla karşılaşabileceğini görerek yalnızlık hissinin azalmasına yardımcı olmaktır (Gençöz, 2007; Powell, 2008; Şimşek, 2003).

1940'li yılların ortalarında bibliyoterapi çocukların ahlaki davranış ve değerlerini şekillendirmek amacıyla ilk kez okullarda kullanılmaya başlamıştır. Bu kapsamda Agnes, 1946 yılında sosyal uyum problemi yaşayan çocuklarla çalışmalar başlatmıştır (Myracle, 1995). Russell ve Shrodes (1950) yaptıkları bir araştırmada, bireylerin okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurduklarını ve bunun da kendilerini daha iyi tanımlamaya ve anlamaya imkan yarattığını ortaya koymuştur.

Yakın tarihe göz atıldığında; bibliyoterapi üzerine 1990'lardan günümüze yapılan nitel ve nicel araştırmalar, depresyon (Cuijpers, 1997; Gregory vd., 2004), alkolizm (Apodaca vd., 2007), anksiyete ve ayrılık (Muschalla vd., 2013) gibi çeşitli sorunların çözümünde etkili olduğunu göstermektedir. Yine her yaş ve kademedeki öğrencilerden, ruhsal ve bedensel rahatsızlıklara, göçmenler ve mahkumlara kadar çok geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır (Ouzts, 1991). Yukarıda ana hatlarıyla uygulama ve

gelişim süreci belirtilen bibliyoterapinin iki farklı şekilde uygulandığı yorumuna varılabilir. Bunlardan ilki, uzman olmayan kişiler tarafından uygulanan, okuyucuya tavsiyelerde bulunan, sınıflarda, kütüphanelerde ve laboratuvarlarda kullanılan “gelişimsel bibliyoterapi”dir. İkinci tür ise yalnızca psikiyatristler tarafından kullanılan ve bilimsel olarak kabul edilen “klinik bibliyoterapi”dir (Öncü, 2012).

Türkiye’de bibliyoterapiye ilişkin kaynaklar incelendiğinde bibliyoterapinin bir çeşidinin uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu uygulamaya Arapça bir ifade olan “ferac ba'deş-şidde” adı verilir ve "sıkıntıdan sonra gelen ferahlık" anlamına gelir. Bibliyoterapi ile ilgili kaynaklar sınırlı olmasına rağmen Türk kültüründe de kütüphaneler ve kütüphaneciler, bu yöntemin işlevini benzer şekilde yerine getirmişlerdir. Özellikle zorluklarla başa çıkmada edebiyatın bir araç olarak kullanıldığı, kütüphanelerde bireylerin ihtiyaçlarına uygun kitaplarla yönlendirildikleri ve bu sayede duygusal iyileşme yaşadıkları belirtilmiştir. Örneğin, Türk edebiyatında yer alan destanlar, masallar veya halk hikayeleri, bireylerin moral bulmalarına ve duygusal olarak rahatlamalarına yardımcı olan önemli kaynaklar olmuştur (Bulut, 2010). Kütüphaneciler, danışmanlık rolüne benzer bir şekilde okuyuculara uygun eserler sunarak, onların sıkıntılı dönemlerinde ferahlık bulmalarını sağlamışlardır. Bu uygulama, özellikle zor zamanlarda bireylere umut aşılayan ve onların psikolojik olarak güçlenmelerine katkıda bulunan bir bibliyoterapi yöntemi olarak değerlendirilebilir.

2.3.3. Bibliyoterapinin Kullanım Amacı

"Terapi" kelimesinin kullanılması nedeniyle bibliyoterapinin yalnızca klinik ortamlarda uygulandığı izlenimi oluşabilmektedir. Ancak bibliyoterapinin klinik ortamlarda olduğu kadar gelişimsel ihtiyaçları da karşılayan bir yöntem olduğu bilinmektedir (Öncü, 2012). Farklı araştırmacılar, amaçlara ilişkin terapinin farklı yönlerine dikkat çekmiştir. Watson (1980) bibliyoterapinin amacını, bireye yapıcı ve olumlu düşünme yollarını öğretmeyi, aynı zamanda bireyin sorunları hakkında özgürce konuşabileceği bir ortam yaratmayı içerdiğini vurgulamaktadır. Bu yöntemle birey, kendi sorunlarını başkalarınıninkiyle karşılaştırabilir, sorunlara uyum sağlaması teşvik edilir ve toplumla çatışması en aza indirilerek toplumsal uyum artar. Bryant ve Roberts'a (1992) göre ise, olumlu değişimleri ve kişisel gelişimi kolaylaştırmak, bilgi sağlamak, evrensel sorunları anlamak, içgörü kazanmak, gerçekçi bir bakış açısı oluşturmak, iletişim kapasitesini arttırmak ve olaylara yeni bir bakış açısı kazandırmaktır.

Öte yandan Aiex'e (1993) göre bibliyoterapinin temel amaçları, bireyin kendisini tanımasına ve çevresindekilerin davranışlarını daha iyi anlamasına, ilgi alanlarını çeşitlendirmesine ve nesnel bir öz değerlendirme yapmasına yardımcı olmaktır. Bu süreç bireyin zihinsel ve duygusal baskısını hafifletmesi, sorunları çözmesi ve kendi planını oluşturmada destekleyici bir roledir. Bibliyoterapi, bir sorunun birden çok çözüm yolunun olduğunu göstererek, bireyin sorunlara daha esnek yaklaşmasına yardımcı olur. Pardeck'e (1995) göre bibliyoterapi; bilgi edinme, düşünceleri ifade etme, sorunların çözümüne yönelik tartışma ve fikir alışverişinde bulunma, yeni değer ve tutumları keşfetme amaçlarıyla kullanılmaktadır.

Forgan (2002) ise, bireylerin yaşadıkları sorunların yalnızca kendilerine özgü olmadığını fark etmelerine ve benzer sorunları yaşayan diğer insanların varlığını anlamalarına yardımcı olmaktır diye belirtmiştir. Bu yöntem, bireylerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarının artmasına, sorunlara farklı bakış açıları geliştirmelerine ve çözüm üretmelerine olanak sağlar. Ayrıca bireylerin zihinsel ve duygusal baskılarından kurtulmalarına ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Stamps (2003) ise bibliyoterapinin amaçlarını çocuğa yeni ilgi alanları keşfetme fırsatı sağlamak, duygusal zorluklarla baş etmesine yardımcı olmak ve sorunları tartışmak olarak belirtmiştir. Bibliyoterapi süresince farklı kitaplar, edebi eserler ve benzeri yazılar iyileştirici amaçlarla kullanılmaktadır. Sağlanan materyallerle, bireyin kendisiyle benzer sorunlar yaşayan karakterlerin bu sorunlarla nasıl başa çıktığını inceleyerek kendini geliştirmesi hedeflenir. Ayrıca, bireyin başkalarının da benzer zorluklar yaşayabileceğini görmesi ve böylece yalnız olmadığını fark etmesi, kendisini daha iyi hissetmesine yardımcı olur (Gençöz, 2007; Powell, 2008; Şimşek, 2003).

Okuma eylemi, bireyin yalnız olmadığını ve yaşanan olayların yalnızca kendisine özgü olmadığını fark etmesini sağlar. İnsan, hayatın kaçınılmaz bir parçası olan travmalar, mutluluklar, korkular ve sorunların evrensel deneyimler olduğunu öğrenir. Bu ortak deneyimleri görmek ve paylaşmak, bireyin yalnızlık hissinden kurtulmasına, aynı zamanda güç ve umut kazanmasına yardımcı olur. Kitaplar, yalnızca yaşamın anlamını öğretmekle kalmaz, bireylerin çevrelerini farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine de olanak tanır. Her yaşam öyküsünde kendine benzer ya da farklı özellikleri keşfeden birey, bunları kendi deneyimleriyle karşılaştırma fırsatı bulur. Farklı sorunlarla karşılaşır ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını öğrenir. Bazı karakterlerle özdeşleşerek onların yaşantılarından ilham alırken, bazı kişilerden ve durumlardan nasıl

uzak durması gerektiğini de kavrayabilir. Bibliyoterapi, bireylerin günlük ve sıradan sorunların çözümünde olduğu kadar, daha karmaşık duygusal problemlerin ele alındığı psikolojik yardım süreçlerinde de etkili bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle çocuklar ve gençlerle çalışırken, onların gelişimsel ihtiyaçlarını tanımak ve bu gereksinimleri karşılamak amacıyla faydalı bir iletişim aracı işlevi görebilir (Öner, 2007).

2.3.4. Bibliyoterapinin Çeşitleri

Bibliyoterapi uygulamaları; kim tarafından, nerede, hangi amaçla ve hangi materyallerle yapıldığı dikkate alınarak değerlendirilmiş ve araştırmacılar bu bağlamda farklı sınıflandırmalar yapmışlardır (İlter, 2015). Örneğin, Brewster (2007, 2008) bibliyoterapiyi kendi kendine yardım, informal ve yaratıcı olmak üzere üç ana kategoriye ayırmıştır. Kendi kendine yardım, zihinsel davranışçı terapi yöntemlerine dayalı kitaplarla uygulanan bibliyoterapidir. Kurgusal olmayan ve tüm yaş gruplarında uygulanabilen kendi kendine yardım kitaplarının kullanıldığı bir yöntemdir. Bu türün kaygı bozukluğu ve depresyonun tedavisi (Mayo-Wilson ve Montgomery, 2007), cinsel işlev bozuklukları olan yetişkinlerde de olumlu etkiler olduğu gözlemlenmiştir (Marrs, 1995; Fanner ve Urquhart, 2008). İnfomal bibliyoterapi, bireyin yaşadığı sorunla ilgili hikâye, roman gibi kaynakların başkası tarafından tavsiye edilmesidir. Yaratıcı bibliyoterapi ise okul psikolojik danışmanları, kütüphaneciler veya diğer profesyoneller tarafından önerilen romanlar, kısa hikâyeler, şiirler, filmler ve biyografilerin toplumsal yaklaşımlar çerçevesinde duygusal ve davranışsal uyumsuzlukların önlenmesi veya tedavisi için grup tartışmalarında kullanılmasıdır.

Bir başka sınıflama yaklaşımı Rubin (1979) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıya göre bibliyoterapi, geleneksel/kurumsal, klinik ve gelişimsel olarak üç farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Geleneksel bibliyoterapi; kitapların bilgi edinme, boş zaman değerlendirme ve sosyalleşme amacıyla kişisel kullanımını ifade eder. Bu yaklaşımda, esas amaç bilgilendirme olup genellikle bir kurum içinde uygulanır. Okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve okuma keyfini artırmak amacıyla genellikle kütüphaneciler tarafından kullanılır.

Klinik bibliyoterapi ise, davranışsal veya duygusal sorunları olan bireylerin davranışlarını değiştirmelerine, içgörü kazanmalarına ve ruh sağlıklarını iyileştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli kaynakların kullanıldığı bir yöntemdir. Bu terapi, yaratıcı literatürün duygusal veya davranışsal sorunlar yaşayan gruplara

uygulanmasını içerir. Klinik bibliyoterapi, psikologlar ve psikiyatristler tarafından başta depresyon, kaygı, stres ve yas olmak üzere psikolojik sorunlar yaşayan kişilere yardımcı olmak için kullanılır. Terapistin rolü danışanın duygularını ifade etmesini kolaylaştırmak, çözümler sunmak ve durumu yönetmede ona rehberlik etmektir. Bu yöntemde, şiir, öykü, drama, masal, fabl, biyografi gibi yaratıcı edebi eserler kullanılarak bireysel veya grup terapi oturumları düzenlenebilir (Rubin, 1979).

Gelişimsel bibliyoterapi, öğretici materyallerin bireylerle etkileşimli bir şekilde kullanılması esasına dayanır. Temel amacı, sağlıklı bireylerin duygusal ve zihinsel iyi oluşlarını desteklemek, problemlere farklı bakış açıları kazandırmak, bireylerin kendilerini tanımalarına ve kendini gerçekleştirme süreçlerine katkıda bulunmak, sosyal becerilerini geliştirmelerine rehberlik etmek ve zihinsel sağlığı korumaktır. Ayrıca, gelişimsel bibliyoterapinin, çocukların başa çıkma becerilerini geliştirmede, sınıflarındaki özel çocuklara yönelik algı ve davranışları değiştirmede (Prater, 2003) ve problem çözme becerilerini desteklemede (McCulliss, 2012; Rozalski, Steward ve Miller, 2010) etkili olduğu belirlenmiştir. Bu uygulamalar genellikle okullarda ve kütüphanelerde, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir.

Shechtman (1999), bibliyoterapiyi bilişsel ve duyuşsal bibliyoterapi olarak iki ana kategori altında ele almıştır. Bilişsel bibliyoterapi, bireyin düşünce kalıplarını, inançlarını ve yargılarını değiştirerek ruh sağlığını iyileştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Beck, 1979; Leahy, 2001; Padesky ve Greenberger, 1995; Segal, Williams ve Teasdale, 2013). Bu yaklaşım, yanlış ve olumsuz düşüncelerin ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çeker; bu düşünceler, kişinin kendisine, başkalarına ve dünyaya yönelik olabilir. Bilişsel bibliyoterapi sürecinde, birey kendi düşüncelerini sorgulayarak daha gerçekçi ve doğru bir değerlendirme yapmayı öğrenir. Bu aşamada, bibliyoterapist bireyin düşüncelerini sorgulamasına yardımcı olur ve alternatif düşünce kalıpları sunar (Leahy, 2001; Shechtman, 2009).

Duygusal bibliyoterapi, bireylerin duygusal sorunlarına çözüm bulmayı hedefleyen bir terapi yaklaşımıdır. Bu yöntemde, okuyucuların duygusal ve ruhsal sağlıklarını iyileştirmelerine yardımcı olmak amacıyla kitaplar ve kişisel gelişim kaynakları kullanılır (Linehan, 2015; Shechtman, 2009). Duygusal bibliyoterapi, bireylerin duygusal durumlarının farkına varmalarını, duygularını doğru bir şekilde tanımlayıp ifade etmelerini ve yönetmelerini desteklemeyi amaçlar. Ayrıca, bu yaklaşım, duygusal

açından sağlıklı ilişkiler kurma konusunda bilgi ve rehberlik sağlamayı hedefler (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999; Shechtman, 2009).

Gladding ve Gladding (1991), bibliyoterapiyi farklı terimlerle anmakla birlikte, onu reaktif (tepkisel) ve interaktif olmak üzere iki ana kategoriye ayırmışlardır. Reaktif bibliyoterapi, kütüphanecilerin bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olarak terapide kullanılabilecek kitapları listelemeleriyle ilgilidir. İnteraktif bibliyoterapi ise, danışanlarda iyileşme, gelişim ve değişim sağlamaya odaklanmaktadır. Bu iki yaklaşım, bibliyoterapinin farklı yönlerini ve kullanım şekillerini vurgulamaktadır.

Bu tez çalışmasında, bibliyoterapinin gelişimsel türünün temel hedefleri doğrultusunda, katılımcıların bilgi edinmeleri, kendilerini daha iyi hissetmeleri, olası problemlere karşı korunmaları, yalnız olmadıklarını fark etmeleri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri amacıyla grup oturumları düzenlenmiştir. Özdeşleşme yoluyla bireyler, karakterlerin yaşadığı benzer deneyimleri ve duyguları keşfederek kendilerini yalnız hissetmemeye başlar; hikayeler çözüm yolları sunabilir, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirebilir ve umut verici bakış açıları kazandırabilir. Empati kurmayı teşvik eden kitaplar ise başkalarını daha iyi anlama ve duygusal destek sağlama konusunda yardımcı olur bu şekilde süreç bireylerin iyi hissetmesine katkı sağlar. Oturumlar, özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeye yönelik okumalar ve etkinlikler içermekte; çocukların hem kendilerini hem de akranlarını daha iyi anlamalarına ve sağlıklı bir arkadaşlık süreci yürütmelerine destek olmayı amaçlamaktadır.

2.3.5. Özel Yetenekli Öğrencilerle Bibliyoterapi Kullanılmasının Önemi

Bibliyoterapinin sınıf içerisinde kullanılmasının pek çok faydası vardır. Bu durum iki açıdan değerlendirilebilir. Bunlardan ilki ihtiyaçların karşılanmasıdır. Buna göre özel yetenekli öğrencilerin farklı gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin desteklenmesi ve gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda hem bilişsel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmalı hem de duygusal ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir (Leana Taşçılar, 2012).

Clark (2002), özel yetenekli öğrencilerin bazı bilişsel özelliklerini ortaya koymuş ve bu özelliklere göre karşılanması gereken ihtiyaçların bir listesini oluşturmuştur. Bu listeye göre, bu öğrencilerin ihtiyaçları; çevre ve kültür hakkında yeni ve zorlayıcı bilgilere ilgi duyma, farklı konulara ve ilgi alanlarına odaklanabilme, geniş bir kelime dağarcığına sahip olma ve yeni kavramları öğrenme, öğrenme hızlarına paralel olarak sürekli yeni

fikirlerle karşılaşma, zihinsel olarak benzer akranlarıyla ortak ilgi alanlarını paylaşabilme, fikirlerini sözlü olarak derinlemesine ifade edebilme, fikirlerini yeni fikirlerle birleştirebilme esnekliğine sahip olma, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve genellemeler üretme ve bunları test etme fırsatına sahip olmasıdır. Halsted (1990), bu ihtiyaçların ve entelektüel gelişimin uygun okuma materyali sağlanarak karşılanabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda, kitapları sadece okumaktan ziyade tartışmaları da içeren bibliyoterapi uygulamalarının çok daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal dünyaları, derin duygulara sahip olma yetenekleri (Silverman, 1993), duygularının farkında olma becerileri ve aşırı duyarlılık alanları (duygusal, zihinsel, duygusal, psikomotor ve imgeleme duyarlılığı) (Piechowski, 1997) göz önüne alındığında, bibliyoterapinin bu öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir (Hebert ve Kent, 2000). Bu bağlamda, Hebert'in (1991) özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirdiği bibliyoterapi çalışmaları dikkate değerdir. Hebert, özellikle özel yetenekli erkek çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını hedef almıştır. Bu ihtiyaçlar arasında kişilik yönetimi, kendini bastırma, “farklı” olarak etiketlenmeyle başa çıkma, kültürel beklentiler ve cinsiyet rolü karmaşası gibi konular bulunmaktadır. Ayrıca, matematik ve sınav kaygısı (Hebert ve Furner, 1997) ile ergenlikte karşılaşılan zorluklar gibi sorunlar, sınıf ortamında bibliyoterapi ile ele alınabilmektedir.

Benzer şekilde, Roel, Rubel ve Maki (2012), bibliyoterapinin özel yetenekli kız öğrencilerin sosyal ve akademik gruplarda karşılaştıkları zorlukları aşmaları için etkili bir teknik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf ortamında özel yetenekli öğrencilerin “ötekileştirilmeden” kabul edilmesi, diğer öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması ve dışlanmamasına yönelik yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır. Bu durum, yalnızca öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda kendilerini daha iyi tanımalarına ve bireysel özelliklerinin farkında olmalarına da yardımcı olur. Frank ve McBee (2003), Rowling'in (1997) “Harry Potter ve Felsefe Taşı” kitabını kullanarak yaptıkları bibliyoterapi çalışmalarında bu amaç doğrultusunda öneriler geliştirmişlerdir (Leana Taşçılar, 2012).

2.3.6. Bibliyoterapinin Faydaları ve Sınırlılıkları

Bibliyoterapi çalışmalarının genel olarak belirtilebilecek birtakım faydaları vardır. Bunlar şu şekilde verilebilir:

- ✓ Bibliyoterapi yöntemiyle bireyin yaşadığı sorunun sadece kendisinin başına gelen bir sorun olmadığı gerçeğini fark etmesi ve diğerlerinin de benzer birçok sorun yaşadığını görmeleri sağlanır (Cook vd., 2006).
- ✓ Bireyin yaşamakta olduğu sorunun farklı çözüm yollarının da olduğu ve kendi yaratıcılığıyla çözümlemesine yardımcı olunur.
- ✓ Bireyin, sorunlarını özgürce ifade etmesi ve tartışarak çözüm bulmasının yolu açılır.
- ✓ Bireyin kendini kabul etmesi ve olumlu bir benlik algısı geliştirmesine katkı sağlar.
- ✓ Bireyin bilişsel ve duygusal olarak hafiflemesine yardımcı olur.
- ✓ Bireyin problem çözme becerilerinin artmasına destek olur.
- ✓ Bireyin farklı ilgi alanları oluşturmaya rehberlik eder.
- ✓ Bireyin kendini anlama ve yorumlama gücünü geliştirmesinde ona destek olur.
- ✓ Çocuklar arasında yaşanabilecek şiddet, zorbalık, lakap takma veya küçümseme gibi olumsuz durumları azaltmada yardımcı olur.
- ✓ Bibliyoterapi süreci çocuklara birbirlerine karşı daha saygılı, duyarlı ve empatik olma becerileri kazandırır.
- ✓ Çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirerek sosyal duygusal gelişimlerine destek olur (Cook vd., 2006).
- ✓ Çocukların duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmesini teşvik eder (Akgün ve Benli, 2019).
- ✓ Çocukların eğlenceli ve ilginç yöntemlerle öğrenmesini sağlayarak problem çözme becerilerini geliştirir, kaygı, stres ve yalnızlık duygularını azaltır.
- ✓ Çocukların kendilerini tanımaları ve ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlar.
- ✓ Zayıf yönleriyle baş etme becerilerini öğrenmelerine ve özgüvenlerini geliştirmede katkı sağlar (Akgün ve Benli, 2019).

Bibliyoterapi uygulamasının avantajlarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar da üç alt başlık şeklinde ifade edilmektedir. Bunlar; uygulayıcıdan, uygulama sürecinden ve katılımcıdan kaynaklanan sınırlılıklardır.

Ugulayıcıdan kaynaklanan sınırlılıklar:

- ✓ Bibliyoterapinin danışma süreci başında yani daha ilişkinin kurulma aşamasında uygulanması (Öner, 1987).
- ✓ Ugulayıcının bibliyoterapi alanında eğitim ve deneyim eksikliği,
- ✓ Ugulayıcının gerekli ön hazırlıkları yapmaması.
- ✓ Katılımcının yaşına, ilgi alanına ve sorun alanına uymayan, daha çok öğüt verici kitapların seçilmesi (Gladding ve Gladding, 1991).
- ✓ Katılımcının içinde bulunduğu gelişimsel özellikler ile ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması (Gladding ve Gladding, 1991).

Ugulama sürecinden kaynaklanan sınırlılıklar:

- ✓ Ugulama esnasında katılımcının kendi duygusal sorunlarıyla yüzleşmekten kaçınması süreci aksatabilir veya istenmeyen tepkilere yol açabilir.
- ✓ Grup bibliyoterapisinde, her bireyin farklı bir sorunu ve tepkisi olabileceği için tüm grup üyelerine uygun bir metin bulmanın güçlüğü
- ✓ Verilen kitabın yüzeysel okunması ve uygulayıcı ile katılımcının derinliği olmayan bir probleme odaklanmaları (Gladding ve Gladding, 1991).

Katılımcıdan kaynaklanan sınırlılıklar da şu şekilde belirtilebilir:

- ✓ Katılımcının okuma alışkanlığının olmaması (Öner, 1987).
- ✓ Katılımcının kitap kahramanının davranışlarını uygun bulmaması ve yeterince özdeşim kurulamaması (Gladding ve Gladding, 1991).
- ✓ Katılımcının kendi kişilik özellikleri ve ön yargıları,
- ✓ Katılımcının sosyal-duygusal alandaki deneyim eksiklikleri (Gladding ve Gladding, 1991).
- ✓ Katılımcının süreçte yaşadığı yoğunluktan oturumlara devam etmek istememesi (Pardeck, 1994).

Genel olarak bibliyoterapi sürecinde yardıma ihtiyaç duyan bireylerin kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır. Okuma alışkanlığı olan, okuma becerisi orta veya yüksek düzeyde olan kişilerle yapılacak bibliyoterapi çalışmaları daha etkili olabilir. Öte yandan okuma düzeyi düşük olan bireylerde okuma becerisini geliştirmeye yönelik çabalar öncelik kazanabilir, bu da kişinin kendine ve sorunlarına odaklanmasını zorlaştırabilir. Okuma sürecinde kişinin kendi sorunu hakkında düşünmesi sınırlayıcı olabilir; bu durum kişinin duygusal boyuta geçmesini ve hikâyenin kahramanıyla özdeşleşmesini engelleyebilmektedir. Bu durumda birey yalnızca kendi sorunu üzerine düşünebilir, bu da onun sorunu çözme sorumluluğunu almaktan kaçınmasına neden olabilir. Bu tür engeller özellikle genç yaşlarda veya bilişsel gelişimi sınırlı olan bireylerde daha sık görülür (Parmaksız Günay, 2023)

Bibliyoterapinin ancak gerçekten gerekli olduğunda ve bu yöntemin faydalı olacağına inanıldığında kullanılması daha doğru olacaktır. Uygulamaya başlamadan önce uygulayıcı tarafından gerekli hazırlıkların yapılması ve sürecin tüm aşamalarının dikkatle takip edilmesi önemlidir. Bu, terapi sürecinin etkinliğini artırabilir ve istenen sonuçların elde edilmesine yardımcı olabilir.

2.3.7. Bibliyoterapi Süreci

Bibliyoterapi doğru kişiyle, doğru kitabı, doğru zamanda buluşturmayı amaçlamaktadır. Halsted (2002)'e göre, bibliyoterapi süreci, bireylerin dört farklı evreden geçtiği bir modeli içermektedir. Bunlar; özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleştirme. Her bir aşama aşağıda alt başlıklar halinde verilecektir.

2.3.7.1. Özdeşleşme (Tanımlama)

Özdeşleşme, var olan bir nesnenin davranışını taklit etme isteğini ifade eder. Bireyin duygusal olarak bir ve birlikte olma sürecini veya benzer bir nesneyle bütün olma durumunu ifade etmek için de kullanılır. Özdeşim kurulması, bibliyoterapide okuyucu ile kitap karakterleri arasındaki ilişkiin başladığı aşamadır. Okuyucunun kitaptaki kahramanın sorununu tanıyarak, kendi yaşadığı sorunla benzerlik ve farklılıkları bularak bir özdeşim kurmasının sağlanması gerekir (İlter, 2015).

2.3.7.2. Katarsis (Arınma)

Bireyin bastırdığı, unuttuğu ya da adını koyamadığı duygularını fark edip, hazır olduğunda duygularından arınarak bir rahatlama yaşamayı sağlanmaya çalışılır. Ayrıca,

katılımcıdan kahramana ne kadar benzediğini ve bu benzerliğe dair duygularını da anlatır; duyguların sözlü veya yazılı olarak paylaşılması istenir (Öner, 2007).

2.3.7.3. İçgörü

Bu evrede bireyin içgörü kazanabilmesi ve kendi içinde bir bütünlük sağlanması beklenmektedir. İçgörü aşamasında birey, eserdeki karakterin sorunlarına çözüm bulduğunu gözlemlediğinde, hayatındaki sorunların kalıcı olmadığını fark eder. Bireyin artık kendi yaratıcı gücünün yolu açılmıştır, kazandığı içgörüyle kendi sorunlarına çözümler üretmeye başlar. İçgörü, bireyin kendi duygu durumlarını anlaması ve çözüm bulması için önemli bir adımdır. Karakterin deneyimleri ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurar ve böylece karakterin duygu ve davranışlarını daha iyi anlar (Leana-Taşçılar, 2012).

2.3.7.4. Genelleştirme (Evrenselleştirme)

Genelleştirme aşaması, bazı araştırmacılar tarafından içgörü aşamasıyla birlikte değerlendirilebilir. Bireyin sıklıkla kendisini diğer insanların yerine koyabildiği ve ortaya çıkan durum veya problem yaşayanın sadece kendisinin olmadığı, diğerlerinin de benzer durumlarla karşılaşabileceğini anladığı bir aşamadır. Bu aşamada birey kendi deneyimlerini geneller, benzer durumların yalnızca kendisine özgü olmadığını farkına varır ve bu durumu başkalarının da yaşayabileceği bir bakış açısıyla değerlendirir (Heath vd., 2005).

Verilen bu aşamalar, bireyin kitap okuma sürecindeki deneyimlerini içermektedir ve öğrenme ortamlarında dikkate alındığında, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki pek çok sorunu anlamalarına ve çözüm yolları bulmalarına yardımcı olabilir. Özel yetenekli bireylerin genellikle sorunları olmadığı varsayılsa da özel yetenekliliğin beraberinde getirdiği kendine özgü zorluklar olduğu bilinmektedir. Bu bireyler, okul etkinliklerinden sıkılma, öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmama, akranları tarafından kabul görmeme veya yanlış anlaşılma gibi problemlerle sıkça karşılaşabilir. Anderson, Tollefson ve Gilbert (1985), okumanın özel yetenekli çocuklar için genellikle basit ve eğlenceli bir etkinlik olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalarda bibliyoterapi tekniği etkili bir yöntem olarak tercih edilebilir.

2.3.8. Bibliyoterapi Uygulaması

Alanyazında bibliyoterapi tekniğinin uygulanması öncesinde ve sırasında izlenebilecek çeşitli yol haritalarının olduğu görülmektedir. Bu yol haritaları genel olarak benzer yöntemleri içermektedir. Pardeck ve Pardeck (1997) bibliyoterapi sürecinin hazırlık, kitap seçimi ve uygulama olmak üzere üç ana aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu aşamalar, oturum sürecinin planlanmasına ve uygulanmasına rehberlik etmektedir. Bazı araştırmacılar da sınıfta bibliyoterapiyi uygularken ek adımlar önermişlerdir (Prater vd., 2006). Bibliyoterapi uygulamasında en yaygın kabul gören adımlar şunlardır:

2.3.8.1. Bibliyoterapinin Aşamaları

Bibliyoterapinin uygulama aşamaları dört evreden oluşmaktadır. Evreler birbirini mantıksal olarak takip etmektedir. Aşağıda alt aşamalar verilmektedir.

Hazırlık Aşaması. Bibliyoterapi uygulayıcısının atması gereken ilk adım, ele alınacak sorunları, durumları, davranışları veya becerileri tanımlamaktır (Cook vd., 2006; Pardeck, 1994b; Rozalski vd., 2010; Sullivan ve Strang, 2003). Uygulama okul ortamında gerçekleştirilecekse bu aşamada bibliyoterapi sürecine destek olabilecek öğretmen, okul psikolojik danışmanı, idareci gibi okul personelinin belirlenmesi faydalı olacaktır (Prater vd., 2006).

Pardeck (1990), hazırlık aşamasında katılımcı ile uygulayıcı arasında güven ilişkisi kurulmasının sürecin sağlıklı ilerlemesi açısından kritik olduğunu ve özellikle ergenlerle bu güven ilişkisinin kurulmasından sonra bibliyoterapi sürecine geçilebileceğini vurgulamıştır (Pardeck, 1990; 1994b; Prater vd., 2006). Karakterle özdeşleşmeyi sağlamak için uygulayıcının süreç boyunca katılımcıyı aktif olarak desteklemesi gerekir. Uygulayıcı, belirtilen kitabı uygulamadan önce detaylı bir şekilde okumalı, dikkat edilmesi gereken noktaları tespit etmeli ve gerekli notları almalıdır.

Okuma sırasında katılımcıların yüz ifadeleri, sözel ve duygusal tepkileri dikkate alınmalı ve etkileşim sağlanmalıdır. Ayrıca kitap okuma hızı, ses tonunun ayarlanması gibi detaylar da önemlidir. Bibliyoterapinin etkili olabilmesi için katılımcının kitap okuma alışkanlığının da dikkate alınması gerekmektedir. Bibliyoterapinin başlangıç aşamasında okuyucunun motivasyonunu artırmak için ilgi çekici etkinliklerle desteklenmesi önerilir. Uygulayıcı ve katılımcının odaklanılacak konuları belirlemesinin ardından süreç başlatılır. Daha küçük yaştaki katılımcılar için ebeveyn desteği almak amacıyla bir ön görüşme yapılması da faydalı olabilir (Prater vd., 2006).

Bibliyoterapi sürecinin planlama aşamasında uygulamaya ilişkin bazı kararların verilmesi gerekmektedir. Bu süreçte uygulayıcının bibliyoterapinin küçük bir grupla mı yoksa büyük bir grupla mı yapılacağına karar vermesi gerekir (Sullivan ve Strang, 2003). Pardeck ve Pardeck (1993) grup bibliyoterapi uygulamalarında grup üyeleri arasında aidiyet duygusunun geliştiğini ve güvende olma duygusunun arttığını belirtmektedir. Grup üyelerinin ortak deneyimlerini paylaşmalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanıyarak sorunlara yeni bir bakış açısı kazanmalarında da destekleyici bir rol oynar. Bu nedenlerden dolayı grup seansları bireysel seanslara göre daha faydalı olabilir. Uygulamaların ne zaman ve nerede yapılacağının (Sullivan ve Strang, 2003) ve oturum öncesi ve sonrası yapılacak etkinliklerin (Prater vd., 2006; Rozalski vd., 2010) önceden belirlenmesi önemlidir.

Bibliyoterapi uygulamaları haftada bir veya iki kez aralıklı olarak yapılmalıdır. Oturumların süresi katılımcılara göre değişiklik gösterebilir. Temel eğitim seviyesindeki çocuklar için dört veya altı kişilik gruplar halinde yarım saatlik seanslar çoğu zaman yeterli olabilir; üst kademedeki çocuklar ve yetişkinler için ideal olarak altı veya sekiz kişilik gruplar ve en az 50 dakikalık oturumlar önerilmektedir (Glanding ve Glanding, 1991). Bibliyoterapi için belirli bir seans sayısının bulunmadığı, katılımcıların sayısına, yaşına ve amacına göre değişebileceği belirtilmektedir.

Kitap Seçimi. Katılımcıya faydalı olacak bir kitabın seçilmesi tanımlanan probleme ilişkin en önemli adımlardan biridir (Cook vd., 2006; Pardeck, 1994b; Sullivan ve Strang, 2003). Bibliyoterapi çalışmalarında kitap seçimine çok dikkat edilmelidir (Pardeck, 1994). Bryant ve Roberts (1992), bibliyoterapide kullanılacak yazılı materyalleri iki ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar: Kurgusal materyaller (hikaye, roman, masal, şiir vb.) ve kurgusal olmayan materyallerdir (makale, biyografi vb.). Ayrıca duygusal içerikli materyaller ve kişisel gelişim kitapları da öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Seçilen materyallerin hedeflenen soruna hitap etmesi veya istenilen davranışları desteklemesi önemlidir; materyallerin aynı zamanda katılımcının okuma düzeyine ve ilgi alanlarına da uygun olması gerekir (Rozalski vd., 2010; Sullivan ve Strang, 2003).

Bibliyoterapi sürecinin özel yetenekli öğrenciler ile daha etkili ilerlemesi için önemli bazı kriterler bulunmaktadır. Baskin ve Hans (1980)'a göre bu kriterler şu şekildedir:

- ✓ Kitap, zengin bir dil kullanımına sahip olmalıdır.

- ✓ Kitap, okuyucunun ilgisini çekmeli ve heyecanlandırmalıdır.
- ✓ Karakterlerin düşünmeye teşvik etmesi gerekmektedir.
- ✓ Seçilen kitap, okuyucunun problem çözme becerilerini geliştirmesini desteklemelidir.
- ✓ Karakterler, davranışlarıyla rol model olmalıdır.
- ✓ Davranışlar okuyucunun yorumlayabileceği ve değerlendirebileceği düzeyde karmaşık olmalıdır.
- ✓ Materyal; destan, resimli kitap ve şiir gibi türler içeren geniş bir yelpazede olmalıdır.

Özel yetenekli bireylerle kullanılan bibliyoterapi tekniğinin etkililiğini artırmak amacıyla onların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için kullanılacak kitaplardaki karakterlerin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Halsted (1988), bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Okuyucunun problemi karakterinki ile benzer olmalı ve sorunlarla baş etme stratejilerini kullanmalıdır.
- ✓ Karakterler özel yetenekli olarak etiketlenmeyen ama onların özelliklerine sahip bireyler olmalıdır.
- ✓ Karakterler, açık görüşlü ve mizah anlayışına sahip olmalıdır.
- ✓ Farklılıkları yansıtan ve çeşitli bakış açıları sunabilen karakterler olmalıdır.
- ✓ Karakterler, eleştirel bir tutuma sahip olmalıdır.

Öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun, ilgilerine hitap eden, düşündürücü konuları içeren, belli zorluk düzeyindeki kitaplar seçilmelidir. Özel yetenekli öğrencilerin zorluk derecesi yüksek materyallere daha fazla ilgi duymaları nedeniyle bu materyaller sürecin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Kitap seçimlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve sorunları dikkate alınarak kişiselleştirilmesi gerekmektedir; bu yaklaşım öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun çözümler sunmaktadır. Bibliyoterapi seansları öğrencinin dikkat ve ilgisini sürdürebileceği sıklıkta ve sürede düzenlenmelidir. Uzun oturumlar yerine kısa ama verimli oturumlar tercih edilmelidir. Kitabı okuduktan sonra öğrencilerden geri bildirim almak, onların süreci daha iyi anlamalarını, derinlemesine düşüncelerini ve içselleştirmelerini sağlar.

Uygulama. Süreç planlandıktan sonra uygulayıcı seçilen kitabı katılımcıya sunar (Cook vd., 2006; Pardeck, 1994b; Prater vd., 2006). Leana-Taşçılar (2012) tarafından geliştirilen bibliyoterapi uygulama modeline göre bu süreç; okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Cook ve arkadaşlarına göre (2006), sunum aşamasında uygulayıcının materyali, katılımcının kendisi ile hikaye karakteri arasındaki benzerlikleri görmesine yardımcı olacak şekilde sunması gerekmektedir. Bu aşamada; kitabı ve kapağını tanıtmak, kitap hakkında tahminlerde bulunmak, görselleri analiz etmek, kitabı okurken ve okuduktan sonra sorular sormak, kısa tartışmalar ve açıklamalar yapmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak, çıkarımlar ve özetlemeler yapmak gerekir (Goddard, 2011; Pardeck, 2013).

Kitap katılımcılara tanıtıldıktan sonra, okuma aşamasına geçilir (Cook vd., 2006). Hikayeyi önceden okumak ya da konusunu tartışmak da bu aşamada faydalı olabilir (Sullivan ve Strang, 2003; Sridhar ve Vaughn, 2000;). Uygulama öncesinde, belirlenen metnin ana temasının uygulayıcı tarafından bilinmesi gerekmektedir. Okuma, uygulayıcı tarafından yüksek sesle, bir arkadaşla birlikte ya da bağımsız olarak yapılabilir (Prater vd., 2006; Sullivan ve Strang, 2003). Etkililiğin sağlanması için okuma sırasında metin aralarında duraklamalar yapılarak katılımcılarla etkileşim kurulmalıdır (Sullivan ve Strang, 2002). Bu süreç tamamlandıktan sonra katılımcılara olaylar ve karakterler hakkında düşünceleri için zaman verilmelidir (Cook vd., 2006). Katılımcıların kendileri ve karakterler arasındaki benzerlikleri fark etmelerini sağlayacak etkinlikler veya tartışmalar yapılmalıdır (Cook vd., 2006; Sridhar ve Vaughn, 2000; Prater vd., 2006).

Bibliyoterapinin etkililiğini arttırmak amacıyla uygulama aşamasında kullanılabilecek bazı stratejiler Leana-Taşçılar (2012) tarafından Ouzts ve Brown (2000)'dan alıntılanmıştır. Bu stratejiler şunlardır:

- ✓ Kitapta geçen, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının açıklanması ve bunların üzerine tartışılması,
- ✓ Katılımcının kendi yaşantısıyla ana karakterin yaşantısının karşılaştırılması için notlar alınması veya sözel paylaşımların yapılması,
- ✓ Karakterler ve olaylar arasındaki ilişkilerin sosyogram aracılığıyla görselleştirilmesi,
- ✓ Olay öncesi ve sonrasında, yaşantılardaki benzerlik ve farklılıkları içeren grafiklerin oluşturulması,

- ✓ Ana karakterle katılımcının kendisini ve yaşadığı sorunları karşılaştırarak, neden-sonuç ilişkileri kurulmasıdır.

Bibliyoterapi sürecinin en önemli aşamalarından biri okuma sonrası tartışma ve danışma sürecidir. Özel yetenekli bireyler için bu süreç, kahramanın model alınması ve güven ilişkisinin kurulması açısından destekleyicidir ve büyük önem taşımaktadır (Bernstein, 1989; Hebert, 1991; Jeon, 1992). Bibliyoterapideki tartışmalar, bir soru cevap etkinliğinden çok daha fazlasını içerir ve bu nedenle uygulayıcıların katılımcıları sessiz bir derinlemesine düşünme sürecine katılmaya teşvik edebilmeleri önemlidir (Schlichter ve Burke, 1994). Katılımcıların tartışma sürecine aktif katılımını sağlamak amacıyla uygulayıcı tarafından çeşitli sorular sorulabilir. Schlichter ve Burke (1994) danışmanların bibliyoterapide kullanabileceği soruların bir listesini hazırlamışlardır.

- ✓ Hikaye ne anlatıyor?
- ✓ Hikaye size nasıl hissettiriyor?
- ✓ Ana karakter kimdir?
- ✓ Ana karakter hangi problemle karşılaşmıştır?
- ✓ Ana karakter sorunu nasıl çözdü?
- ✓ Siz olsanız benzer bir sorunla karşılaştığınızda ne yapardınız? (Sullivan ve Strang, 2002)
- ✓ Hikayede anlatılanlar sizi nasıl hissettirdi? (Karacan, 2009)
- ✓ Sizce neden bazı insanlar diğerlerine kötü şeyler söylemekten veya yapmaktan hoşlanırlar?
- ✓ Sizce bir çocuk oyunu bırakıp orayı terk ettiğinde diğer çocuk ne hisseder?
- ✓ Bir çocuk diğerine kötü sözler söylerse neler olur?
- ✓ Bir çocuğu masada yalnız otururken görseydiniz ona ne söylerdiniz?
- ✓ Eğer siz olsaydınız, kahramanın karşılaştığı sorun hakkında kimlerle konuşurdunuz?
- ✓ Kahramanın verdiği kararın doğru olduğunu düşünüyor musunuz? (Forgan, 2002)

- ✓ Ana karakterin en yakın arkadaşı olsaydınız, ona ne önerirdiniz? (Schlichter ve Burke, 1994)
- ✓ Ana karakterin duygu, düşünce ve davranışlarında sırasıyla nasıl değişimler olmuştur?
- ✓ Bu kitabın yazarı olsaydınız ve yeniden yazmanız gerekseydi, eklemek veya çıkarmak istediğiniz bir şey olur muydu? (Karagöz, 2015)
- ✓ Kitapta sizi derinden etkileyen ve "bunu ben de yaşamıştım" dediğiniz bir yer var mıydı? (Leana-Taşçılar, 2012)

Bu sorular, bireyin hikayeyi daha iyi anlamasını, karakterlerle empati kurmasını ve kendi yaşantısıyla hikaye arasındaki bağlantıları keşfetmesini teşvik eder.

Kapanış ve Takip. Bu adımda öykü karakterlerinin eylemleri, nitelikleri ve kararları ile ilgili tartışmalara yer verilmeli ve yaratıcı yazma, rol oynama gibi kapanış etkinlikleri gerçekleştirilmelidir (Cook vd., 2006; Pardeck, 1994b; Prater vd., 2006; Sridhar ve Vaughn, 2000; Sullivan ve Strang, 2003). Okuma sırasında edinilen öğrenmelerin pekiştirilmesi için takip etkinliklerinin uzun süreli yapılması gerekmektedir (Sullivan ve Strang, 2003). Ayrıca uygulayıcının bibliyoterapi sürecinin etkililiğini de değerlendirmesi gerekmektedir (Cook vd., 2006; Sullivan ve Strang, 2003; Prater vd., 2006). Bibliyoterapinin etkililiği sadece kitap okumakla sınırlı değildir; uygulama sürecinde çeşitli izleme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

Süreç sonunda gerçekleştirilecek kapanış faaliyetleri; kilden veya oyun hamurundan hikaye kahramanı figürleri yapmak, çizgi romanlar oluşturmak, dergilerden kelime ve resimler keserek kolajlar yapmak, karakterlerin kuklalarını yapıp onları canlandırmak, karakterlerin duygusal durumlarını ve hareketlerini konu alan drama veya pantomim yapmak, duyguları ifade etmeye yönelik resimler çizmek çizgi film oluşturma, bir karakterden diğerine mektup yazma, avantaj ve dezavantajları dikkate alarak çözüm listesi oluşturma, hikayeyi farklı sonla bitirme, hikayeleri tartışma vb. etkinlikler örnek olarak verilebilir (Pardeck ve Markward, 1995). Tüm bu etkinlikler bibliyoterapi sürecinde çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

2.3.8.2. Bibliyoterapide Kullanılacak Materyalin Seçimi

Bibliyoterapi yöntemini doğru ve etkili bir biçimde kullanmak isteyen uygulayıcının materyal seçimini titizlikle yapması gereklidir. Bu uygulamanın en önemli

noktalarından biri de doğru kitabın doğru problemle eşleştirilmesidir (İlter, 2017). Uzmanlar süreçte hangi kitapların bireyde nasıl etkiler yaratacağını ve ne tür tepkiler verilebileceğini anlamaya çalışmalıdır bu sebeple öncelikle katılımcıları ayrıntılı bir şekilde tanımak gereklidir (Balbay ve Şahin, 2024). Bu bilgilere hakim olan bir uygulayıcının materyal seçiminde ihtiyaç duyulan problemler konusunda bilinçli bir seçim yapması gerekmektedir (Pardeck, 2013).

İlk olarak bireyin ya da bireylerin sorun ve ilgi alanları; sonrasında ise okuma düzeyleri belirlenmelidir. Bu süreçlerden sonra ise sorunlara uygun materyaller bulunarak en uygun olanları seçilmelidir. Seçilen kitaplar okuyucunun ilgi, okuma seviyesi, anlama ve algılama düzeyine uygun olmalıdır aksi taktirde bireyin okuma eyleminden uzaklaşmasına sebep olacaktır. Bibliyoterapi eğitim programına seçilecek kitapların belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kitabın kapağından yazı büyüklüğüne kadar her detay dikkatle değerlendirilmelidir. Kitabın dış görünümü, cilt yapısı, kağıt kalitesi, metin boyutu, yazı tipi ve sanatsal unsurlar dikkat ve ilgi çekici olmalıdır. İçerik açısından sorunların çözümüne yönelik bir yaklaşımın benimsenmesi, karakterlerin aşırı ve zararlı davranışlardan kaçınması önemlidir. Ayrıca kitabın çocuğun gelişim düzeyine uygun olması ve kendisiyle özdeşleşebileceği bir konuyu çözmesi de temel nitelikler arasındadır (Öner ve Yeşilyaprak, 2006).

Bibliyoterapi uygulamalarında her kitap her bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyebilir. Bazı kitaplar yalnızca bilgi sunar ve içerdikleri çözümler bireyin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamayabilir. Özellikle küçük çocuklar için tercih edilen kitapların yaşa uygun olması, basit ve anlaşılır bir dille yazılmış olması, görsel açıdan zengin içeriğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Leana Taşcılar, 2012). Turan (2005) çocuk kitaplarının problem çözme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için; dilinin basit ve anlaşılır olması, ele alınan sorunların açıkça tanımlanması, sorunlara çözümlerin sunulması ve kitapta yer alan mekânlar, kişiler ve olayların çocuğun dünyasına uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öykünün inandırıcı karakterler içermesi, soruna uygun olması ve önerilen çözümlerin gerçekçi olması da büyük önem taşımaktadır (Cook vd., 2006; Pardeck, 1994b; Sullivan ve Strang, 2003). Bu faktörlerin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için uygulayıcının öncelikle kitabı dikkatle incelemesi ve okuması önerilmektedir (Prater vd., 2006).

Downing (2013) araştırmasında, bibliyoterapi sürecine istekli ve gönüllü katılımın daha etkili sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Bu işlem esnek bir uygulama yöntemi

olduğundan farklı ortamlara kolaylıkla uyarlanabilir. Katılımcıların kitaptaki karakterlerle benzerlikleri fark ederek kendilerini onların yerine koyabilmeleri önemlidir. Bu noktada öğretmenler veya uygulayıcılar kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek katılımcıların bu benzerlikleri görmelerine rehberlik ederler (Sridhar ve Vaughn, 2000).

2.3.8.3. Bibliyoterapi Uygulayıcısının Özellikleri

Yusuf ve Taharem (2008) bibliyoterapi sürecinin başlatılması ve yönetilmesinin, bu alanda eğitim almış uzmanlar tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu uygulayıcılar arasında psikiyatristler, psikologlar, eğitimciler ve kütüphaneciler gibi farklı alanlardan profesyoneller bulunabilir. Ayrıca, evde çocukların bakımından sorumlu kişiler de bu görevi üstlenebilirler. Ancak sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması için en kritik unsur, uygulayıcının konu ile ilgili eğitim almış olması ve bu alanda kendini geliştirmiş olmasıdır.

Bibliyoterapi uygulayıcılarının esnek ve uyarlanabilir olmaları, süreci grubun ihtiyaçlarına göre planlayabilmeleri ve katılımcıların kendi görüşlerini ifade etmelerine izin verebilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda empati becerisi yüksek, yaratıcı, dürüst ve sorumluluk sahibi bireyler olması da kritik önem taşımaktadır. Ayrıca grup katılımcılarına rehberlik etme isteğine sahip olmaları ve grup dinamiklerini yönetme konusunda yeterlilik göstermeleri de büyük önem taşımaktadır (Halsted, 2009).

Bibliyoterapi uygulama süreci öncesinde uygulayıcının hazırlık aşamasını dikkatli bir şekilde değerlendirmesi ve gerektiğinde katılımcıların ihtiyaçlarına göre süreci yeniden düzenleme becerisine sahip olması önemlidir. Bu nitelikler, bibliyoterapi sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde kritik bir rol oynar ve uygulayıcıların katılımcılar için güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmasına yardımcı olur.

Bibliyoterapiyi uygulayacak kişilerin sahip olması gereken içsel niteliklerin yanı sıra terapötik tutumlarını da geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu tutumlar arasında empati, saygı, özgünlük, açıklık, samimiyet, kişinin kendi içsel deneyimlerinin farkındalığı ve bu deneyimlerin kabulü yer almaktadır (Halsted, 2009). Katılımcıların duygusal durumlarını anlamak ve onlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak da uygulayıcıların sahip olması gereken önemli yetkinliklerdendir. Bibliyoterapi sürecini planlayacak ve yürütecek kişi, bu kişisel niteliklere sahip olmanın yanı sıra, edebiyata gerçek bir ilgisi olan, nitelikli kitaplara sahip bir sınıf öğretmeni olarak da bu uygulamayı başarıyla sürdürebilir.

Bibliyoterapiyi uygulayacak kişi, katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemeli ve uygun kitapları seçmelidir. Bu süreçte çeşitli ğretim stratejileri kullanılmalı, grup üyelerinin mahremiyet ve haklarının korunmasına dikkat edilmelidir. Her üyenin değerli ve benzersiz olduğuna inanarak tarafsız olmalı, sorumluluk almalı, etkili dinlemeli ve başa çıkma becerilerini kullanmalıdır. Uygulayıcıların kendi iç dünyalarını keşfedebilmeleri ve yaratıcı fikirler üretebilmeleri, katılımcıların süreçte farklı deneyimler yaşamasına katkı sağlamaktadır (Hynes, 2016). Bibliyoterapi süreci katılımcıların kendileriyle yüzleşmeleri ve duygularını ifade etmeleri açısından uzun bir süreç olabilir; bu nedenle uygulayıcıların sabırlı ve hoşgörölü olmaları süreci başarılı bir şekilde yönetebilmeleri açısından önemlidir.

2.4. SİNEMATERAPİ

2.4.1. Sinematerapinin Tanımı

Sinematerapinin alan yazında kabul gören tek bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı araştırmacılara göre farklı boyutlarının öne çıktığı tanımlar ortaya atılmıştır. Segen Tıp Sözlüğü'ne göre sinematerapi, filmleri özellikle de videoları ve sesleri tedavi edici bir araç olarak kullanan bir kişisel gelişim ve terapi biçimidir. Sinematerapi, bireylerin bilinçli farkındalıkla uygun filmleri izlemelerine ve bu filmlerin kendileri üzerindeki etkilerini anlamalarına olanak sağlar. Bu süreç bireylerin hayal gücünü, müziği ve filmlerdeki sahneleri yorumlamasına yardımcı olur. Filmin içeriğinde yer alan içgörü, ilham, duygusal arınma ve doğal değişim unsurları bireyin ruhunda yankılanır. Psikoterapinin bir parçası olarak kullanılan sinematerapi, geleneksel terapi kurallarına dayanan yenilikçi bir öz yardım yöntemidir (Segen's Medical Dictionary, 2012).

Tyson ve arkadaşları (2000), sinematerapiyi “danışanların filmdeki karakterleri başkalarıyla, çevreyle ve kişisel konularla birlikte görsel olarak değerlendirmelerine olanak tanıyan, böylece başarılı olabilecek olumlu bir terapötik hareket için köprü oluşturan terapötik bir müdahale” olarak tanımlamıştır. Solomon (1995) ise sinematerapiyi hastaların iyileşmesine yardımcı olacak bir araç olarak görülmesi gereken bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Psikanalist Foster Cline (1999) sinematerapiyi, bireyin kendisini ses ve görüntünün birleşimine tamamen kaptırdığı olumlu sonuçlar veren bir uygulama olarak tanımlamaktadır. Araştırmacıya göre filmler problem çözmede rehberlik sağlar. Pek çok

film gerçek hayata benzediğinden, tartışılan konular çoğunlukla doğrudan danışanın yaşadığı durumları yansıtmaktadır. Filmler günlük yaşamı yansıttıkları için danışanların terapistin yardımıyla kendilerine fayda sağlayacak ilkeleri keşfetmelerine ve yol göstermelerine yardımcı olur. Filmler bazen terapi seanslarında ortaya atılan bir fikri pekiştirmek için kullanılsa da asıl amacı danışanın iç gözlem yapmasını ve duygularını anlamasını teşvik etmektir (Hesley ve Hesley, 2001).

Suarez (2003)'e göre sinematerapi, filmin tedavi sırasında danışanın iç görüşünü ve gelişimini destekleyen bir metafor olarak kullanılmasıdır. Danışanlar, izledikleri filmlerdeki karakterler ve olaylarla kendi kişiliklerini ilişkilendirir; bu yükleme, bireylerin korkuları ve sorunlarıyla yüzleşmeye daha hazır ve motive olmalarını sağlayan önemli bir özeleştirici sürecidir.

Sinematerapi, eğitimli bir profesyonel tarafından bireysel veya grup seanslarında uygulanan, film karakterleri ve metaforlar kullanılarak danışanın kendisini açmasını ve değişim sürecine girmesini amaçlayan terapötik bir yaklaşımdır (Powell, 2008). Bu yöntemde danışanın yaşadığı sorunla ilgili bir film seçilir; film ya uzmanla birlikte izlenir ya da danışana bireysel olarak izlemesi için ödev olarak verilir. Daha sonra, terapi sürecinde filmle ilgili tartışmalar yoluyla danışanın duygu ve düşüncelerini derinlemesine incelemek ve anlamak amaçlanır (Berg-Cross, Jennings ve Baruch, 1990). Sinematerapi terapistler, psikiyatristler, psikologlar, psikiyatri hemşireleri, okul psikolojik danışmanları, sosyal hizmet uzmanları ve diğer sağlık profesyonelleri tarafından uygulanabilmektedir (Hesley, 1997).

Sinemanın bireylerin iç dünyasını derinden etkilediği ve terapide önemli bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ünlü görüntü yönetmeni Ingmar Bergman, "Hiçbir sanat formu, filmler kadar sıradan bilincin ötesine geçemez. Sinema doğrudan duygulara ve ruhun karanlık odasına işleyebilir" şeklinde ifade etmiştir. Sinematerapinin, son yıllarda popülerlik kazanması nedeniyle bu alandaki araştırmalar halen sınırlıdır. Sinematerapi, çoğu birey için uygulanabilir olsa da bazı psikoterapistlere göre bu yöntem her durumda etkili olmayabilir. Örneğin, Birgit Wolz "ağır hastalarla sinema filmlerini kullanmazdım" demiştir (Wolz, 2005). Bazı terapistler ise sinema terapide pasif perspektiften aktife geçilmesini savunurlar. Bu terapistlere göre film yapımı, bireylerin kendilerini ifade etme yolu olarak kullanılmalı ve bu da tedavi sürecinde iyi bir yöntem haline gelebilir.

2.4.2. Sinematerapinin Tarihsel Gelişimi

Sinematerapi bilimsel olarak ilk olarak 1990 yılında Linda Berg Cross, Pamela Jennings ve Rhoda Baruch tarafından yazılan bir makalede kullanılmıştır. Köklerini bibliyoterapi yönteminden alan ve terapi sürecini seansların ilerisine taşıyarak değişimi hızlandırmayı amaçlayan bu yöntemle; bireylerin günlük hayatlarında sıklıkla tercih ettiği ancak iyileştiriciliğinden habersiz oldukları bu alışkanlığın daha etkili değerlendirilmesine imkan tanınmaktadır. Bibliyoterapinin bir uzantısı olarak değerlendirilmekte olan sinematerapi; psikoterapide bir katalizör görevi yapan aynı zamanda en kolay ve en kısa zamanda sonuç veren yöntemlerden birisi olarak değerlendirilmiştir (Şimşek, 2003). Sinematerapi terimi, “terapistin yönlendirmesiyle danışanların tek başına veya grup halinde reklam izlemesini içeren bir tedavi tekniği” olarak tanımlanmıştır (Aka, 2007; Portatin, 2006; Pur, 2009).

Dermer ve Hutchings’e (2000) göre bibliyoterapi ve sinematerapi yöntemleri hem yaratıcı hem de ekonomik terapötik müdahalelerdir. Birçok ortak özelliği olmakla birlikte sinematerapinin avantajları daha fazladır. Danışanlar için birkaç saatlik bir filmi izlemek günlerce okunacak bir kitaptan daha çekici gelebilir ya da sinemada veya evde izlenecek bir film, okumaktan daha kolay şekilde gündelik yaşamın içine daha kolay yerleştirilebilir (Sharp vd., 2002). Görsel etkilerinden dolayı pek çok kişinin tercih ettiği bir aktivite olması uygulamayı da kolaylaştırmaktadır; ayrıca bibliyoterapiye göre de daha kısa sürede sonuç verme potansiyeli vardır (Dermer ve Hutchings, 2000).

Sinematerapi terimini ilk kez kullanarak popülerliğini artıran terapist Dr. Gary Solomon olmuştur. Tedavi sürecinde olan birey veya gruplara yol gösterici olması amacıyla yazdığı "Sinema Terapisi Reçetesi" (The Motion Picture Prescription, 1995) adlı kitabına şöyle bir not düşmüştü: "Bu filmi izle ve sabah beni ara." Bu kılavuzu, bireylerin kendi kendilerine kullanmalarının etkili bir terapi şekli olduğu ve iyileşmeyi sağladığı kısa sürede keşfedilmiştir. Filmlerin edebiyatta kullanımının etkisini vurgulayan Solomon’a (1995) göre filmler; depresyon, obsesif kompulsif bozukluk, alkol bağımlılığı, şizofreni, kişilerarası ilişki sorunları, kayıp ve yas süreci, evlat edinme ve kürtaj gibi çok çeşitli süreçlerde bireysel veya grup uygulamaları şeklinde kullanılabilir.

Hesley ve Hesley (2001) ise terapi sürecinde, danışanın yaşam biçimine uygun filmlerle çalışmanın gerçekte hayali birleştirmeye benzediğini belirtmiştir. Filmleri, bilgiyi minik

kutulara sıkıştırılan aktif deneyimler olarak görmektedirler. “Rent Two Films and Let’s Talk in the Morning” (İki Film Kirala Sabah Konuşalım) kitabında aile ve çift terapisi, çocuk, ergen ve yetişkinlere yönelik filmler ve psikopatoloji ile ilgili bir film listesi verilmiştir (Hesley ve Hesley, 2001).

Sinematerapi eğitim amacıyla ilk kez Wegner tarafından kullanılmıştır. Araştırmacı filmleri öğretici, ikna edici, varolanları olduğu gibi aktaran, düşünceleri ve bilgiyi iletmenin en etkili ve cazip aracı olarak görmüştür. Filmlerle eğitimin terapötik iletişim, ruhsal sorunların tanınması ve tedavisi, kültürlerarası konuların aktarılması ve empati becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda, filmlerin tedavi edici bir araç olarak kullanımı literatürde giderek daha popüler hale gelmiştir. Filmler, hem psikoterapide bir müdahale yöntemi olarak (Dermer ve Hutchings, 2000) hem de ruh sağlığı uzmanlarının eğitiminde bir araç olarak kullanılmaktadır (Alexander ve Waxman, 2000). Aynı zamanda öğrencilerin bir konu hakkında görüşlerini ifade etmelerine, sorunlara çözüm bulmalarına, olaylar arasında bağlantı kurmalarına ve çıkarımlar yapmalarına, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına da olanak tanır. Filmlerin izleyici üzerindeki güçlü etkisi dikkate alındığında bu araçların eğitimde kullanımının daha da yaygınlaştırılması gerekmektedir (Dave ve Tandon, 2011).

2.4.3. Sinematerapinin Kullanım Amacı

Sinematerapinin genel amacı, danışanın kendi yaşamıyla örtüşen bir filmin seçilerek karakterle özdeşleşmesine ve böylelikle kendi sorunlarına dair içgörü kazanmasına yardımcı olmaktır. Bu süreçte danışanın, film karakterinin hatalarından ders çıkararak sorunlarının çözümü için doğru kararlar vermesi desteklenir (Powell, 2008; Sharp vd., 2002). Terapide filmlerle çalışmak, gerçeklik ile hayal gücünü birleştirir. Danışanın yaşantısına çok benzeyen bir filmin seçilmesi; izolasyon ve yalnızlık duygularını azaltabilir, karakterle özdeşim kurulmasını sağlayabilir, çözümleri inceleme ve ilham alma böylelikle de kendi çözümlerini üretme fırsatı verebilir (Sharp vd., 2002). Kişi özdeşleştiği karakterle içsel diyaloga girer bu da kendi iç sürecine yansır, kendisi ve sorunlarıyla ilgili farkındalık düzeyi artarak üzerinde daha çok düşünmeye başlar (Şimşek, 2003).

Danışanlar, aynı filmi izleyen diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunduklarında, filmin içeriğinin ötesine geçerek zengin ve anlamlı deneyimler kazanırlar. Filmler, örnek

model olma işleviyle ilham ve umut aşılır; eski problemlere yeni ve yaratıcı çözümler sunar. Ayrıca, danışanlara yalnız olmadıklarını, başkalarının da benzer zorluklarla karşılaştığını ve bu zorlukları aşmayı başardığını hatırlatarak bir destek hissi oluşturur (Mangin, 1999).

Sinematerapi, bireyin kendini anlamasına, keşfetmesine, kişisel gelişim ve dönüşümüne yardımcı olan yaratıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Klasik terapi yöntemlerine alternatif bir seçenek sunarken sanat, müzik ve dans gibi tamamlayıcı yöntemlerle davranış bozukluklarının tedavisinde de kullanılmaktadır. Fimlerin çok geniş bir konu yelpazesi sunması terapi sürecinde birçok farklı konunun ele alınmasına olanak sağlar. Alandaki araştırmalar sinema filmlerinin toplumsal olaylar, ergenlerdeki zararlı alışkanlıklar ve çeşitli hastalıkların sebeplerinin anlaşılmasına kadar birçok alanda etkili olduğunu vurgulamaktadır (Shapiro ve Rucker, 2004). Hesley ve Hesley (2001) ise filmlerin güçlü terapötik metaforlar sunduğunu, terapist ile danışan arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini, danışanın duygularını yoğunlaştırdığını ve içsel gücüne dair farkındalıklarını artırdığını belirtmektedir.

Filmler, geniş kitlelere hitap etmeleri ve terapide kazanç sağlamaları nedeniyle tercih edilmektedir. Aynı zamanda evrensel bir çekiciliğe sahip olduklarından her bireye hitap edebilen terapötik araçlar olarak kullanılabilirler. Kültür, cinsiyet, statü, yaş ve sınıf gibi farklı özellikleri yansıtan filmler, bireysel, grup, aile ve çift terapileri gibi çeşitli terapi alanlarında uygulanabilir (Dermer ve Hutchings, 2000). Wedding ve Niemiec (2003), filmlerin, psikolojik rahatsızlığı olan bireylerin, ailelerinin ve yakın çevrelerinin bu hastalıkları tanımalarında ve empati kurmalarında etkili bir yol sunduğunu belirtmişlerdir.

Filmler yoluyla şiddet, öfke, saldırganlık ve düşmanlık gibi duyguların kişinin kendisine ve başkalarına zarar vermeden zararsız bir şekilde deneyimlenmesi ve boşaltılması yoluyla kullanılabilir (Greenberg, 2000). Ayrıca, filmler eğitim alanında en etkili ders materyallerinden biri olarak değerlendirilebilir (Nascimento, 2019). Bu etkililik; dersleri zenginleştirmeleri, soyut bilgileri somut hale getirmeleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal katılımlarını artırmaları ve doğrudan deneyimlenemeyen olayları yansıtarak dersleri daha ilgi çekici hale getirmelerinden kaynaklanmaktadır (Popova vd., 2022).

Bandura (2001), filmler ve medyanın bireylerin model alarak öğrenmelerini

desteklediğini ve bu öğrenmelerin de davranış değişikliklerine yol açabileceğini savunmuştur. Bazen deneyimlenemeyecek doğru veya yanlışların öğrenilmesinde tıpkı bir arkadaşın tecrübelerinden ders çıkarmakta olduğu gibi filmdeki karakterin yaşantısından fayda sağlanabilir. Heston ve Kottman (1997), terapide film izlemenin danışanlara yeni pencereler açarak farklı bakış açıları sağladığını ve kişilerarası ilişkilerde daha objektif değerlendirmeler yapılmasına imkan sağladığı vurgulanmıştır. Filmleri kullanan terapistlere göre (Cambronne, 2000; Hanson, 2000; Nielsen, 2000; Martin, 2003), filmler; danışanlara hayatlarında ciddi değişiklikler yapma cesareti aşılar, kendilerini geliştirme ve gerçekleştirme konusunda motivasyon sağlar, trajedi yaşayan bireylerin veya ailelerin iyileşme süreçlerini destekler; taciz, tecavüz gibi gizledikleri travmaları ifade etmelerine ve kişilerarası ilişki problemlerinde kendi rollerini fark etmelerine yardımcı olur (Hesley, 2002).

Sinematerapi, dirençli danışanların mevcut sorunlarını ortaya çıkarmalarına ve alternatif çözümler üzerinde düşünmelerine yardımcı olan etkili bir araçtır (Schulenberg, 2003). Ayrıca Berg Cross ve arkadaşları (1990) sinematerapinin danışanın kaygıları ile terapistin empatisi arasındaki anlayışı geliştirmek için ortak bir köprü oluşturabileceğini belirtmektedir. Filmler izleyicinin anlık duygulara teslim olması için daha özgür bir ortam yaratır (Dovalis, 2003). Film izlerken duygusal etkileşime günlük yaşamlarına göre daha açıktırlar. Bireyin ruhsal dünyasında yarattığı etkiyle kendini görmesini, tanınmasını ve deneyiminin anlam kazanmasını sağlar bireylerde bu dönüşümü sağlamak amacıyla da tercih edilebilir (Izod ve Dovalis, 2015).

2.4.4. Sinematerapinin Faydaları ve Sınırlılıkları

Sinematerapi uygulamasının seçilen filmin rahatsız edici veya tetikleyici olması danışana zarar verebilmesi, bazı filmlerin etkisinin çok az olabilmesi, bireylerin film izlemek için yeterli zamanı olmaması ve filmlere erişimde yaşanan sorunlar (Good Therapy, 2015sill) gibi film terapi uygulamalarının birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öte yandan birtakım faydaları da mevcuttur. Faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Filmler, psikoterapide katalizör etkisi gösterir ve kısa sürede en yüksek verimin elde edilmesini sağlar (Cline, 1999).
- ✓ Filmler buz kırıcı etkisi göstererek ısınma sürecini hızlandırır (Hesley, 2000).

- ✓ Danışan ile terapist arasında güven çerçevesinde bir ilişkinin oluşmasını sağlar ve iş birliğini artırır (Sharp, 2000; Hanson, 2001).
- ✓ Zamandan tasarruf etmesi sayesinde oturumlarda kısa sürede hızlı bir değişim ve etkililik sağlanabilir (Buzrul Sönmez, 2019).
- ✓ Danışanların bilinçdışında farkında olmadıkları, bastırdıkları ya da inkar ettikleri düşünce ve duygu ifadelerinin ortaya çıkmasını sağlar (Hesley ve Hesley, 2001; Martin, 2003).
- ✓ Filmler, bireylere tıpkı bir ayna gibi yansıtıcı özelliğini sunarak kendilerindeki güçleri görmelerini ve kullanmalarını destekler (Bloom, 1993, akt. Şimşek, 2003).
- ✓ Filmler, bireylerin yaşadıkları sorunlarla yalnız olmadıklarını görmelerine ve başkalarının benzer durumlarla nasıl başa çıktığını izleyerek ilham almalarına yardımcı olur. Bu sayede bireyler, sorunlarıyla daha umutlu bir şekilde baş edebilir ve yeni stratejiler geliştirebilirler (Cambronne, 2000; Nielsen, 2000, Hickey, 2002).
- ✓ Filmlerin bireylerin gerçek yaşamlarına benzerliği, dışlanma ve yalnızlık duygularını azaltır.
- ✓ Film izlerken, danışanlar karakterlerle içsel bir diyalog kurarak özdeşim yaşarlar; bu süreç, terapi sırasında duyguların sözel olarak ifade edilmesiyle bireylerin içgörü ve farkındalık kazanmalarını sağlar (Peske, 2002, akt. Şimşek, 2003).
- ✓ Sürece yeni başlayan terapistlerin psikoloji ve psikiyatriye dair kavramları tanımları ve öğrenmeleri için faydalıdır (Johnson, 2000).
- ✓ Filmlerin bireylerin yalnızlık duygularını azaltmada etkili olduğu ve diğer terapilere destekleyici bir müdahale olarak kullanılabileceği belirtilmiştir (Berg Cross vd., 1990).
- ✓ Filmlerdeki karakterler yoluyla bireyin, davranış değişikliğine gitmelerini kolaylaştırmaktadır (Dawson, 2001).

2.4.5. Sinematerapi Süreci

Sinematerapide bibliyoterapideki süreçlere benzerdir. Kökleri bibliyoterapiye dayanan sinematerapi için Sharp ve arkadaşları (2002) sinematerapiyi “bibliyoterapiden gelişen ve büyüyen” bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bu uygulama; özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleşme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilen bir süreçtir.

2.4.5.1. Özdeşim

Özdeşleşme aşaması, filmde izlenen karakter ile bireyin kendini tanıması ve duygularını derinden anlamaya başlamasıyla ortaya çıkar. Kişi kurduğu bu ilişkiyle empati geliştirir. Seçilen karakterin kişiliği, davranışları, duygu ve düşüncelerini gözlemleyerek kendisi ile olan benzerlikleri fark edip sorgulamalara başlar. Abedin ve Molaie (2010), filmdeki karakterle özdeşleşme sonucunda olumlu yönde mesajların alınarak özdeğerin artmasını “yardımcı ego” olarak adlandırmaktadır. Danışan ile filmdeki karakter arasında benzerlikleri görmek veya hissetmek, karakterin düşünce ve davranışlarının irdelenerek danışanın kendi davranışlarını ve bunların sonuçlarını fark etmesine yardımcı olur (Gençöz, 2007; Sharp vd., 2002).

2.4.5.2. Katarsis (Arınma)

Katarsis olarak adlandırılan ikinci aşama, bireyin bastırdığı, itiraf edemediği, kabullenemediği veya kabul etse de değiştiremediği özellik ve duyguları ile yüzleşmesini içerir. Birey, seçtiği karakterin yalnızca düşünce ve davranışlarıyla değil, duygularıyla da özdeşleştiğinde, daha önce bastırılmış ya da farkına varılmamış duygular ve içsel çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Danışana benzer sorunlar yaşayan ve benzer duygular hisseden karakterin incelenmesi; bu duyguların belirlenen karakter tarafından ifade edilmesi veya izleyicinin duygularını ağlama, gülme gibi tepkilerle dışa vurması rahatlama veya arınma sağlayabilir (Stamps, 2003). Gramaglia ve arkadaşları (2011), filmde acı çeken karakterlerin izleyicinin empati kurmasını kolaylaştırdığını, bu duygular ifade edildikçe sorunun kabullenilmesinin arttığını belirtmiştir.

2.4.5.3. İçgörü

Bir diğer aşama ise iç görüdür. Bu aşamada birey, özdeşleştiği karakterin davranış, duygu ve deneyimlerini gözlemler ve sorunlarını çözme yöntemlerini inceleyerek kendi hayatındaki benzer durumları sorgular. Eğer özdeşleştiği karakter sorunları yaratıcı ve başarılı bir şekilde çözüyorsa danışan onu rol model alır bu sayede risksiz denemelerle benzer çözüm yolları geliştirmesine yardımcı olabilir (Gençöz, 2007; Sharp vd., 2000).

Danışan bu sayede, farklı bakış açılarını deneyimleyerek çatışmalarıyla yüzleşir, farkındalık kazanır ve dönüşümü yaşar.

2.4.5.4. Bütünleştirme

İnsanlar yaşadıkları sorunların ve duyguların kendilerine özgü olmadığını anladıklarında, başkalarının da benzer sorunlarla karşılaştığını görmek yalnızlık duygusunu azaltmaktadır. Ayrıca başkalarının bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını gözlemlemek onların yaratıcı çözümler bulmasına ve umut düzeylerinin artmasına yardımcı olabilir (Sharp vd., 2002). Bu farkındalık, kişinin yalnız olmadığını hissetmesini ve başkalarının deneyimlerinden ilham alarak kendi sorunlarına çözüm üretmesine olanak tanır.

Son aşamasında, danışanın filmde çıkarımlarıyla sorunlarını çözümlemesi beklenir. Bu süreçte uzman, filmdeki karakter ile danışan arasında bir bağlantı kurmaya çalışarak yardımcı olur. Danışandan karakterin problemini nasıl çözdüğünü anlatmasını ister eğer danışan çözüm yolunu doğru aktaramıyorsa uzman ona sorularla rehberlik eder. Filmin yansıttığı fikirler birlikte değerlendirilip bunların günlük hayata nasıl uygulanacağı üzerinde konuşulur, uygulanabilir değilse de gerekli değişiklikler yapılır (Şimşek, 2003).

Özellikle sinematerapide kullanılan bir filmin bireyin sorunlarını çözmede ve içgörüyü artırmada etkili olabilmesi için özdeşleşme sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir (Dole ve McMahan, 2005, Stamps, 2003). Özdeşleşmenin yanı sıra, katarsis, içgörü ve bütünleşme süreçlerinin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için filmi izledikten sonra terapi sırasında filmin tartışılması, odaklanılan konu hakkında bilgi verilmesi ve danışanın filmle ilgili görüşlerinin alınması da önemli faktörler olarak belirtilmiştir (Portadin, 2006). Bazı kaynaklarda içgörü ve bütünleşme aşaması birlikte verilerek sinematerapinin üç aşamadan oluştuğu da ifade edilmektedir. Ayrıca danışanın filme verdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler dikkatle değerlendirilmeli ve terapist olası yeni bakış açılarını birlikte gözden geçirmelidir (Hesley ve Hesley, 2001). Bu aşamaların bir uzman rehberliğinde gerçekleştirilmesi sinematerapinin bireyin dönüşümüne hizmet eden etkili bir terapi yöntemi olarak kullanılmasını sağlar (Sharp vd., 2002).

2.4.6. Sinematerapi Uygulaması

Sinematerapi uygulamasına ilişkin farklı araştırmacılarca farklı aşamalarla uygulama mantığı geliştirilmiştir. Örneğin, Derner ve Hutchings (2000) sinematerapi sürecinde

değerlendirme, uygulama ve bilgi alma (debriefing) olmak üzere üç aşama önermektedir. Bu çalışmada Hass (1995) tarafından takip edilmiş olan üç aşamalı bakış açısı örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Hazırlık Aşaması. İlk aşamadır ve karar vermeyi içerir. Bu aşamada uzman danışanın sinematerapiye uygun olup olmadığını değerlendirir. Karar verildikten sonra uzman, danışanı sinematerapiye hazırlamaya başlar. Eğer danışan sinematerapiye uygun bulunursa bir sonraki adım uygun filmi seçmektir (Eğeci, 2012). Ancak her film, her danışana uygun olmayabilir. Bu nedenle, film seçerken danışanın kaygı durumu ve sorununun derecesi dikkate alınmalıdır. Film seçtikten sonra filmin ne zaman kullanılacağı da önemlidir. Film müdahale sürecinin dikkatli planlanması gerekmektedir (Solomon, 1995).

Danışma sürecinde film izleme önerisi, sadece bir tavsiye olarak kalmamalı ve danışanın tercihinin bırakılmamalıdır. Uzman, seçilen filmin danışma sürecine olan katkısını, gerekliliğini ve gerekçelerini tatmin edici bir şekilde açıklamalıdır. Ayrıca, filmdeki karakterlere verilen önemin de açıkça vurgulanması gerekmektedir (Hesley ve Hesley, 2001). Açıklamalar olabildiğince net ve basit bir şekilde yapılmalı; danışanın beklentileri anladığından emin olunmalı ve varsa sorularını sormasına olanak tanınmalıdır. Film seçildikten ve danışma sürecinde hangi aşamada kullanılacağı belirlendikten sonra uzman, danışana gerekli açıklamaları yapmalı; ardından, film ne zaman, nerede, kiminle ve nasıl izleneceğine birlikte karar verilmelidir (Dermer ve Hutchings, 2000). Bu süreç tamamlandıktan sonra, sinematerapinin ikinci aşaması olan izleme aşamasına geçilir.

İzleme Aşaması. Danışanın filmi nerede, ne zaman ve hangi koşullar altında izleyeceği belirlendikten sonra, bu düzenlemeler net bir şekilde uygulanmalıdır. Danışan filmi yalnız, bir partnerle, arkadaşlarıyla ya da aile bireyleriyle izleyebilir. İzleme aşamasında, danışanın yorgun veya hasta olmaması, zihninin açık olması ve filmi tek seferde bitirmesi beklenir. Film izlendikten sonra, varsa hazırlanmış soru listesine yanıt vermelidir (Eğeci, 2010). Teorik olarak, danışanın filmdeki karakterle özdeşim kurması, kendi sorunlarını kabullenmesi, farklı çözüm yolları keşfetmesi ve duygularını derinleştirerek katarsis yaşaması beklenir (Sharp vd., 2002). İzleme eylemi tamamlandıktan sonra, üçüncü aşama olan tartışma evresine geçilir.

Tartışma Aşaması. Terapötik hedefler doğrultusunda ortaya çıkan duygu ve değişimlerin kalıcı olması amaçlandığı için film izlendikten sonra tartışılmalıdır. Sinematerapi uygulamasını, sadece film önermekten ayıran en önemli aşama tartışma aşamasıdır. Tartışma aşaması olmadan sinematerapi, filmdeki mesajların yanlış alınması veya gerçek amacın anlaşılammaması gibi riskler taşıyabilir. Bu riskleri en aza indirmek için uzmanın filmin tartışılmasına iyi hazırlanması gerekmektedir. Uzman, filmi önceden izleyip uygulama oturumlarında karşılaşılabilecek farklı bakış açıları ve yorumlara hazırlıklı olmalıdır, öncesinde film ile ilgili eleştiri, yorum ve röportajları okuyarak bireyler üzerinde oluşabilecek duygusal etkiler hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Portadin, 2006). Film izlendikten sonra danışanın düşünmesine fırsat tanınmalı ancak yanlış anlaşılmalara da yer verilmeden takip oturumunun gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir (Dermer ve Hutchings, 2000).

Oturumlarda danışanların birçoğu, filmi veya karakterleri doğrudan tartışmaya eğilimli olmaktadır. Burada danışanın bakış açısı kontrol edilmeli; bu eğilimlerin farkında olunarak eğer tartışma danışanın kendi problemlerine yönlendirilemiyorsa, filmde kendini özdeşleştirdiği bir karakter olup olmadığı doğrudan sorulmalıdır. Bazen danışanların, karakterlerle problemleri ve çözüm yolları üzerinden kendi hayatlarıyla bağlantı kurmakta zorlandıkları görülebilir. Onların bu bağlantıyı kurmalarına yardımcı olunmalıdır. Danışanın direnciyle karşılaşıldığında metaforlara yer verilip tartışmaya geri dönülerek savunmalarının önüne geçilmeye çalışılır. Tartışma oturumunda danışana; filmde ne bulduğu, karakterin hangi duygusunun kendisine yakın olduğu ve karakterin çözüm yolunun kendisine uygun olup olmadığı gibi sorular sorulabilir. Tartışma oturumunda öncelikle kişinin düşünceleri dinlenmeli, çıkarımları önemsenmeli ve karakterlere verdiği tepkiler incelenmelidir (Sharp vd., 2002).

2.4.6.1. Sinematerapi Uygulama Yaklaşım ve Yöntemleri

Sinematerapi, direktif (yönlendirici) veya nondirektif (yönlendirici olmayan), yapılandırılmış veya yapılandırılmamış, bütünleştirici ve psikoeğitim biçimlerinde uygulanabilir. Bu yöntemler; öğrenme, iyileşme, ikna etme ve içgörü kazandırma gibi çeşitli alanlarda fonksiyon sağlar (Powell, 2008). Bu yöntemlerin uygulanmasında uzmanın, danışanın ihtiyaçlarına en uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi esastır.

“Direktif Sinematerapi” ye göre; direktif olma, başkasını olumlu değişiklikler yapmaya motive etmede etkili olma yeteneğidir (Kottler ve Brown, 2000). Terapide uygulayıcının

süreci başlatması, sınırları belirlemesi, seansları şekillendirmesi, gerektiğinde önerilerde bulunması ve danışanın terapötik kazanımlar elde etmesine yardımcı olmada uzman rolünü üstlenmesi yönlendiricilik kapsamındadır (Powell ve Newgent, 2006). Bu yaklaşımda terapist, danışanın yaşamı ile filmde olup bitenler arasındaki ilişkiye dikkat çeker ve bağlantının kurulmasını hızlandırmaya çalışır (Powell, 2007).

“Nondirektif Yaklaşım”da ise, danışan süreci yönetir ve terapötik aktiviteyi yönlendirir. Sinematerapide yönlendirici olmayan yaklaşım uygulandığında terapist yalnızca filmde bulunan metaforları tespit eder ve danışanın yaşamıyla ilişki kurmaktan kaçınır. Amaç, danışanın bu ilişkiyi kendisinin kurmasıdır ve filmle ilgili görüşmek istediği konular varsa bunu terapi oturumuna getirir (Powell, 2007).

Bir diğer bakış açısı olan “Yapılandırılmış-Yapılandırılmamış Sinematerapi”ye göre; yapılandırılmış sinematerapi yaklaşımında, terapist oturumlarda hangi başlıkların veya konuların tartışılması gerektiğini önceden belirler ve bu konuları danışanlara bildirir. Bu yaklaşım, belirli bir amaca ulaşmak için yönlendirilmiş şekilde hareket eder. Uzman tarafından seçilen filmin danışanlar için etkili terapötik özellikler içerdiği varsayılır ve filmin belirli bölümlerini tartışmaları amaçlanır. Diğer taraftan, yapılandırılmamış sinematerapi yaklaşımında danışanın yönelimi ön plandadır ve filmle ilgili tartışmak istediği bölüme kendisi karar verir (Powell, 2007).

Üçüncü yaklaşım olan “Bütünleştirici Yaklaşım” bütün yöntemlerin birleşimi olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşıma göre, danışma sırasında danışanın ve problemin durumuna, alanına ve boyutuna göre değişiklik gösterebilir. Amaç, danışanın yöntemler arasında deneyerek kendine hangi yöntemin daha uygun olduğunu anlamasına yardımcı olmaktır (Powell, 2008).

Dördüncü uygulama yaklaşımı da, “Psikoeğitim” amaçlıdır. Sinematerapi kavramı ortaya atılınca kadar filmler; askeriyede, okullarda, psikiyatri kliniklerinde, hastanelerde ve benzer yerlerde temel bir konu hakkında kişileri eğitmek amacıyla kullanılmıştır (Powell, 2008). Günümüzde de okullarda çeşitli bilgilendirici konularda video ve içerik izletilmesi, psikoeğitim kapsamına girmektedir.

Sinematerapi uygulamaları, uzmanlar tarafından bireyin problem durumuna, ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluk seviyesine göre oturumlarda farklı yöntemlerle kullanılabilir. Uygulamanın hedeflerine ulaşmasını sağlamak için, uzmanın danışana uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi gereken yaklaşımlar şu şekildedir:

İyileştirme Yaklaşımı, içgörü yaklaşımı ve ikna edici yaklaşım olarak sıralanabilir. İyileştirmede danışanlara stres ve kaygılarını azaltmak amacıyla eğlenceli ve esprili filmlerin izletilmesidir. Hastaneler ve psikiyatri kliniklerindeki kişilerle de uygulanır. Travma sonrası stres bozukluklarında sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımdır (Powell, 2008).

İçgörü Yaklaşımı, danışanın yeni bilgiler edinmesini ve bu bilgileri kullanarak sorunlar karşısında yenilikçi çözüm yöntemleri geliştirmesini hedefler. Örneğin, öğrencilere çatışma çözme becerileri üzerine bir film izletilerek, filmdeki karakterlerin kullandığı çözüm yollarını öğrenmeleri sağlanabilir. Bu süreç, öğrencilerin kendi hayatlarında arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını ve alternatif yöntemler geliştirmelerini destekler (Carlson vd., 2006).

İkna Edici Yaklaşımda da filmlerin bireyleri etkileme yollarından biri, popüler kültürü, politik ve kültürel değişimleri modellemek ve zihinleri uyumlu hale getirmektir. Örneğin, savaşla ilgili bir film izlemek, savaş karşıtı duyguların artmasında etkili olabilir (Gass ve Seiter, 2003).

2.4.6.2. Sinematerapi Türleri

Sinematerapi uygulaması, katılımcı sayısına bağlı olarak tek bir bireyle yapıldığında "bireysel sinematerapi", belirli bir grup ile yapıldığında ise "grupla sinematerapi" olarak adlandırılmaktadır.

Bireysel sinematerapi ile grupla sinematerapi arasındaki temel fark, grup ortamında bireylerin diğer üyelerin katkılarıyla cesaret kazanması, yalnız olmadıklarını fark etmeleri ve kendi fark edemedikleri detayların grup üyeleri tarafından dile getirilmesiyle farkındalık düzeylerinin artmasıdır. Grup sinematerapisi, bireylerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine, kendi deneyimlerini paylaşarak destek bulmalarına ve ortak bir öğrenme süreci yaşamalarına olanak tanır. Öte yandan, bireysel sinematerapi, danışanın ihtiyaçlarına ve hedeflerine daha kişisel bir odaklanma sunar. Bu yaklaşımda, danışan, filmdeki karakterler ve temalar aracılığıyla kendi duygusal ve bilişsel süreçlerini derinlemesine inceleyebilir. Her iki yöntem de kendine özgü avantajlara sahip olup, bireyin ihtiyaçlarına ve terapötik hedeflere göre seçilir. Bireysel terapidde ilk kullanımı, Berg Cross ve arkadaşları (1990) tarafından danışanlara film izletilmesiyle başlamıştır. İlk olarak, içki içme sorunu yaşayan 22 yaşındaki bir kadın danışana ve yakın ilişkilerinde ayrılık sorunları yaşayan 28 yaşındaki bir diğer kadın danışana filmler

belirlenmiştir. Bu vakalarda, oturumlar olumlu sonuçlar vermiş ve danışanların problemleri kabullenip tartışmaları etkili olmuştur.

Heston ve Kotman (1997), annesiyle sorunlar yaşayan ve bu nedenle depresyonda olan bir kadın danışanı için “Müziksiz Evin Konukları” (Coolidge, 1993) filmini kullanarak, danışanın bakış açısını değiştirmeyi hedeflemiştir. Sinematerapi sonrasında, danışan filmde annesiyle ilgili algılarını dışarıdan bir göz olarak görmüş ve düşüncelerini yeniden şekillendirmiştir (Heston ve Kotman, 1997). Schulenberg (2003) ise obsesif-kompulsif bozukluğu olan bir danışanıyla çalışırken, danışanın sürekli çaresizlikten bahsetmesi üzerine ona umut vermek amacıyla bir uçak kazasından sonra bir adada hayatta kalmayı başaran Chuck isimli karakteri konu alan “Yeni Hayat” (Zemeckis, 2000) filmini kullanmıştır.

Grup sinematerapinin ideal uygulama şekli ise, 7-9 kişilik grup biçimidir. Bu terapi yöntemi, aynı filmin bireysel olarak evde izlenmesini ve sonrasında grup tartışma oturumu düzenlemesini içerir. Ayrıca, bir filmin tamamının veya belirli bölümlerinin grup üyeleriyle birlikte izlenilmesi ve ardından bu sahnelerin tartışılması yöntemi de uygulanabilir. Grup tartışmaları sırasında bireyler, filmde dikkat etmeleri gereken detayları diğer grup üyelerinin yardımıyla anlamlandırabilirler. Grup destekleyici bir ortam sağladığından bireylerin cesareti de teşvik edilebilir. Grup üyeleri arasında duyguların ifadesi ve açıklığı kabullenici ve güven veren bir atmosferde gerçekleştiği için büyük bir öneme sahiptir (Abedin ve Molaie, 2012).

Filmle ilgili çeşitli sorularla grup içinde bir tartışma başlatılır. Filmdeki karakterlere yönelik sorular şu şekilde olabilir:

- ✓ Filmdeki karakter ne düşünüyordu/ne hissediyordu?
- ✓ Karakterin temel problemi neydi?
- ✓ Karakter, problemlerini nasıl çözüme ulaştırdı?
- ✓ Başka hangi çözümleri deneyebilirdi?
- ✓ Karakterin diğer karakterlerle ilişkisi nasıldı?
- ✓ Hangi karakteri sevdiniz/?sevmediniz? (Bowen, 2006)

Sinematerapide tartışma oturumları, Bowen (2006) tarafından önerilen yedi temel soru ile başlar ve bu sorular grup üyelerinin filmle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yöneliktir. Bu sorular şunlardır:

- ✓ Filmi beğendiniz mi? Neden beğendiniz? veya beğenmediniz?
- ✓ En sevdiğiniz karakter hangisi?
- ✓ Sizin ve en sevdiğiniz karakterin hangi ortak özellikleri var?
- ✓ Sizi eğlendiren sahneler oldu mu? Eğer olduysa, hangileriydi?
- ✓ Filmdekine benzer olaylar yaşadınız mı?
- ✓ Filmin sonunu nasıl buldunuz?

Filmin genel içeriği üzerine yönlendirilen bu temel sorular, grup üyelerinin film hakkındaki düşüncelerini daha derinlemesine keşfetmelerine ve duygusal olarak paylaşımlarına olanak tanır. Bu şekilde grup oturumu sürecinde sinematerapi, katılımcıların kendi düşünce dünyalarını keşfetmelerine ve grup içinde etkileşimde bulunmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca tartışmalara daha aktif katılımı sağlamak amacıyla grubun ihtiyaçlarına özel hazırlanan sorular da kullanılmaktadır. Soru sorarken didaktik olmamaya özen gösterilir ve grup üyelerine kendi düşünce süreçlerini keşfetme fırsatı verilir (Bowen, 2006).

Bowen (2006), sinematerapinin grup ortamında kullanılmasını, kısa süreli danışmanlıklar için hem maliyeti düşük hem de faydalı bir ek yöntem olarak değerlendirmiştir. Haas (1995), bireysel terapide elde edilen terapötik kazanımların grup ortamında da geçerli olduğunu vurgulamıştır. Solomon'a (1995) göre, belirli bir literatüre uygun olarak uzmanlar tarafından seçilen filmler, grup ortamında tartışılarak anlamlı ilişkiler kurmayı hedeflemelidir.

2.4.6.3. Sinematerapide Kullanılacak Film Seçimi

Film seçimini kritik bir aşamaya getiren, olumsuz etkilerinin de olabileceğini bilmektir. Her danışan üzerinde etkili olan bir film seçim formülü bulunmamaktadır; daha önce kullanılıp olumlu sonuçlar veren bir film, bir başka danışanda tedirginlik yaratabilir. Bu nedenle her danışanın ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir (Berg Cross vd., 1990). Bireye özgü seçimlerde danışanın etnik kökeni, kültürel özellikleri ve sosyoekonomik düzeyi dikkate alınmalıdır (Aslan, 2020). Esas amaç, oturumların sonrası danışanda değişimlerin yaşanmasıdır. “İnsanı dönüştürücü film,” izleyicinin dünyasını genişleten ve farkındalık düzeyini artıran bir filmidir (Beebe, 1996).

Terapide kullanılacak filmlerin seçimi dikkatli bir değerlendirme sürecini gerektirir. Uzman, filmi önceden izleyip analiz etmeli ve danışanlar için uygun bir liste

oluşturmalıdır. Bu süreçte, kişisel beğeniler veya duygusal etkiler yerine terapötik hedefler ön planda tutulmalıdır. Filmler, danışanın problemlerini dolaylı yoldan ele alan ve güçlü metaforlar içeren içerikler barındırmalıdır. Seçimde temel unsurlar arasında; danışana uygunluk, etkili bir rol modelin olması, danışanın ilgisini çekebilmesi, temanın danışmanın içeriğine uygun olması ve umut aşılayan öğelerin yer alması bulunur.

Danışan açısından ise dikkat edilecek noktalar; kişinin entelektüel düzeyi ve film izlemeye olan ilgisidir. Seçilen filmler danışanın anlayabileceği ve değerlendirebileceği düzeyde olmalıdır. Yine yetenekleri, ilgileri, değerleri, amaçları ve güçlü yönleri de göz ardı edilmemelidir (Dermer ve Hutchings, 2000). Ayrıca, danışanın kişilik özellikleri, sinemaya karşı tutumu ve düşünceleri belirlendikten sonra filmin ana teması ve karakterleri değerlendirilmelidir (Eğeci, 2010).

Sinematerapide film seçiminde, danışanların özdeşim kurabileceği karakterlerin yer alması olayın önüne geçer; danışanın kendisiyle özdeşleştirebileceği ve çözüm yollarını örnek alabileceği bir şekilde olmalıdır (Hesley ve Hesley, 2001). Karakterler ve hikayenin yanı sıra filmin çekim kalitesi, ışık, ses, renklerin ve müziklerin kullanımı da duygusal etkiyi artırması açısından oldukça önemlidir (Izod ve Dovalis, 2015).

Film seçiminde, filmin türü de önemli bir kriterdir. Danışanın daha önce hiç karşılaşmadığı ve kişilik yapısına uymayan bir tür olmamalıdır. Özellikle komedi türü; danışan için kendi sorunlarına benzer problemlerle karşılaşana karakteri ciddiyyetten uzak, alaycı, mizahi bir yapıda görürse problemlerine farklı bir bakış geliştirebilir (Eğeci, 2010). Depresif filmlerin seçilmesi, çözüm yolları sunmadığı sürece danışan için yararlı olmayacaktır (Sharp vd., 2002). Seçilen film danışanı harekete geçirici fakat yıpratmayacak şekilde olmalıdır. Filmin sonu karakterin sorunu çözüme kavuşturduğu, problem çözmeye teşvik edici ve umut verici olmalı, izleyicinin hayal gücüne bırakılan filmler tercih edilmemelidir (Eğeci, 2010).

2.4.6.4. Sinematerapi Uygulayıcısının Özellikleri

Uzmanın, filmi etkili bir şekilde kullanabilmesi için terapötik film izlemeyi öğrenmesi ve uygulaması gereklidir. Uygulama aşamalarını öncelikle kendi üzerinde denemelidir. Hazırladığı bir film listesinden daha önce izlediği veya yeni izleyeceği bir filmi seçmelidir. Film tek başına veya bir partnerle izlemeli ve tartışmalıdır. Filmin ardından şu soruları kendine sormalıdır: Hangi karakterle özdeşleşiyorum? Benzerliklerimiz ve farklılıklarımız neler? Ne hissettim? Ayrıca filmi danışanın izleyeceğini düşünerek, ona

soracağı soruları planlamalıdır (Şimşek, 2003). Film seçimini ise kendi beğeni ve tercihlerine göre değil, danışanın ihtiyaçlarına uygun olarak yapmalıdır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda, özellikle yurt içinde ve yurt dışında arkadaşlık ilişkileri üzerine birçok teorik ve uygulamalı araştırmanın yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırmaların literatürüne genel bir bakış yapıldığında, ülkemizde arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilere yönelik farklı yaş gruplarındaki bireylerin arkadaşlık ilişkileri ve becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu, daha fazla psiko-eğitimsel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında literatürde arkadaşlık ilişkileri kapsamında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir.

2.5.1.1. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uşaklı (2006) tarafından yürütülen araştırma, drama temelli grup eğitiminin ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, güven duygusu ve özsaygı üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. İzmir'in Buca ilçesindeki bir okulda gerçekleştirilen bu çalışmada, deney grubundaki öğrenciler haftada iki kez yapılan ve toplamda 16 dersten oluşan bir drama programına katılmışlardır. Ayrıca, programın başında ve sonunda iki ek oturum düzenlenmiştir. Plasebo grubuna ise 8 hafta boyunca haftada bir kez eğitim verilmiş, kontrol grubunda yalnızca ölçümler yapılmıştır. Sonuçlar, drama temelli eğitimin arkadaşlık ilişkilerini ve özgüveni artırdığını; ancak özsaygı üzerinde anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermiştir.

Öztürk (2009) ise oyun temelli arkadaşlık beceri eğitiminin, dördüncü sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışma, Ankara'daki bir ilkökulda, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir tasarımla ve 18 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki dokuz öğrenci, 9 hafta boyunca haftada iki kez 40 dakikalık oyun temelli arkadaşlık becerileri eğitimine katılmıştır. Kontrol grubundaki diğer dokuz öğrenci ise bu eğitimi almamıştır. Sonuçlar, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da deney grubundaki öğrencilerin son testte genel puanlarında kayda değer bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

Öpengin ve Sak (2012) tarafından yapılan araştırmada, özel yetenekli etiketinin bu çocukların kendilerine, ailelerine ve arkadaşlarına yönelik algıları üzerindeki etkisi ile arkadaşlarının tutumlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2011 yılında Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP) seçme sınavına katılan 415 çocuk ile sınavı geçen 26 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan “Üstün Yetenekli Etiket Etkisi Ölçeği” üç alt boyuttan oluşmaktadır: kendilik algısı, ebeveyn tutum algısı ve arkadaş tutum algısı. Sonuçlara göre, özel yetenekli olarak tanılanan çocuklar, arkadaşlarının tutumlarına ilişkin olarak özel yetenekli olmayan çocuklara göre genellikle daha olumsuz görüşlere sahiptir.

Kaya ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise özel yetenekli çocukların okul yaşam kalitesi ve arkadaşlık ilişkileri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, Karadeniz bölgesindeki iki özel okulda eğitim gören beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan 100 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, özel yetenekli çocukların okul yaşam kalitesinin, özel yetenekli olarak tanılanmamış çocuklara göre daha düşük olduğunu, ancak akran ilişkileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Albayrak Dengiz ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma, özel yetenekli çocuklarda algılanan sosyal destek düzeylerinin benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, Antalya ilindeki Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi’nde eğitim gören üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan 32 kız ve 41 erkek olmak üzere toplam 73 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu çalışmada “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, aileden gelen sosyal desteğin benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, ancak arkadaş ve öğretmenlerden gelen desteğin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, anne eğitim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik durumunun benlik saygısını etkilediği; cinsiyet ve baba eğitim düzeyinin ise etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Erol (2015) ise çalışmasında özel yetenekli ergenlerde akran ilişkileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara devam eden ve özel yetenekli tanısı almış toplam 391 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak için “Akran İlişkileri Ölçeği” ve “Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar,

özel yetenekli ergenlerde akran ilişkileri ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Uysaler (2015), İstanbul Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 24 özel yetenekli 4. sınıf öğrencisinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir programın etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, öğrenciler 12'şer kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Çalışmada “Arkadaşlık İlişkileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilen sonuçlar, programın öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur.

Öztürk'ün (2016) çalışmasında, Asher ve Parker'ın (1989) özel yetenekli ergenlerin akran ilişkilerinde elde ettikleri memnuniyetin çocukların olumlu düşünme eğilimlerini artırdığı bulgusundan yola çıkılmıştır. Bu çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlık kalitesini değerlendirmek için geliştirilen "Arkadaşlık Kalitesi Anketi" Türkçeye uyarlanmış ve 9-12 yaş arası öğrencilerde arkadaşlık becerileri psikoeğitiminin arkadaşlık kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Malatya il merkezinde 1792 öğrenci ile yürütülen araştırmada, “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, psikoeğitim programının 9-12 yaş grubundaki öğrencilerin arkadaşlık kalitesini artırmada etkili olduğunu ve uygulanabilir bir program olduğunu göstermiştir.

Oğurlu ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise özel yetenekli ergenlerde yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 106 özel yetenekli ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, yalnızlık ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişki olduğunu, yani yalnızlık arttıkça yaşam doyumunun azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, özel yetenekli ergenlerde yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, özel yetenekli ergenlerde yalnızlığın azaltılmasının yaşam doyumunu artırmada olumlu bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Çiçek ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırma, yaratıcı drama yöntemlerinin özel yetenekli çocukların sosyal becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 11-12 yaş grubundaki 24 çocuk (12 deney ve 12 kontrol grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel

desen kullanılan çalışmada, veri toplamak için “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, yedi hafta süresince sosyal beceri geliştirmeye yönelik yaratıcı drama oturumları düzenlenmiştir. Sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin çocukların temel sosyal becerilerini, ilişki kurma ve sürdürme yeteneklerini, duygusal becerilerini, grup çalışmasına katılımını, konuşma ve etkileşim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Bapoğlu Dümenci (2018) tarafından yapılan araştırma ise bilim ve sanat merkezlerine devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencisi olan 8 kız ve 10 erkekten oluşan 18 özel yetenekli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik bir sosyal beceri eğitim programının etkileri incelenmiştir. Kontrol gruplu ve 2x3'lük karışık desenin kullanıldığı çalışmada, sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin iletişim, etkileşim ve güven düzeylerini artırarak akran ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de yapılan araştırmaların büyük bir kısmının okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencileri ele aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, arkadaşlık becerilerinin öğretilmesinin, öğrenciler üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bulgular, arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yalnızlık düzeylerini azalttığını, sosyal kabul düzeylerini artırdığını, grup içindeki sosyal konumlarını güçlendirdiğini ve arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar ayrıca hem arkadaşlık becerilerini hem de genel sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitim programlarının öğrencilerin sosyal yaşamlarında olumlu değişimler yarattığını vurgulamaktadır. Bu tür programlar, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirmek ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkıda bulunmak için etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

2.5.1.2. Arkadaşlık İlişkileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gross (2002) tarafından yürütülen araştırmada, özel yetenekli çocukların arkadaşlık seçim kriterleri ele alınmıştır. Araştırma, bu çocukların yaş ilerledikçe arkadaşlık ilişkilerinde güven temelli bağları tercih etme eğiliminde olduklarını ve sadakatin onlar için önemli bir kriter olduğunu ortaya koymuştur.

Curby ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında ise, üstün zekâlı çocuklara yönelik olarak uygulanan sosyal yeterlilik eğitim programının etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya, okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar olan 886 çocuk arasından rastgele seçilen 347 çocuk

katılmıştır. Katılımcılar arasında farklı ırklardan ve cinsiyetlerden bireyler yer almıştır. Araştırmanın bulguları, üstün zekâlı çocukların yalnızca yüksek zihinsel becerilere sahip olmadıklarını, aynı zamanda erken yaşlarda görev bilincine ulaştıklarını göstermiştir. Ancak, bu çocukların akranlarıyla sosyalleşme süreçlerinin ya da sosyal gelişimlerinin, üstün zekâlı programlarına kabul edilmelerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır.

Eddles-Hirsch ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada, sosyal bağlamın üstün zekâlı çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya üç farklı sosyo-ekonomik bölgedeki ilkokulların 3., 4. ve 5. sınıflarından toplam 27 üstün zekâlı çocuk katılmıştır. Çocuklarla yapılan röportajlar ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, akran ilişkileri etrafında şekillenen üç ana temayı ortaya çıkarmıştır. Üstün zekâlı çocuklar, akran gruplarında yer almanın zorluklarından, sosyal başa çıkma stratejileri geliştirdiklerinden ve etiketlenmemek için akademik becerilerini gizlemek zorunda kaldıklarından bahsetmişlerdir.

Hyeokcheon ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında ise, fen alanında üstün zekâlı beş çocuğun normal sınıflarda ve zenginleştirilmiş sınıflarda arkadaşlık ilişkileri incelenmiştir. Sosyal Ağ Analizleri kullanılarak yapılan bu çalışmada, çocukların sınıf öğretmenleri ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve akran ilişkilerinin özellikleri detaylı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, fen alanında üstün zekâlı çocukların akran ilişkilerini dört ana kategori altında toplamıştır: "akıllı yalnızlık," "çalışma arkadaşı," "sınıfın en iyisi" ve "her yerde iyi bir arkadaş." Ayrıca, üstün zekâlı çocukların özel programlarda ve genel sınıflarda farklı akran ilişkileri geliştirdikleri belirlenmiştir.

Lee ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada akademik olarak tanı alan çocukların kişilerarası becerileri ve akran ilişkileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışma cinsiyet, sınıf, yetenek düzeyi ve eğitim deneyimi gibi değişkenlerin bu ilişkiler üzerindeki etkisini değerlendirmiştir ve akademik açıdan özel yetenekli çocukların kişilerarası becerilerini, özellikle başkalarıyla etkileşim kurma yeteneğini nasıl gördüklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2005-2008 yılları arasında Northwestern Üniversitesi Yetenek Geliştirme Merkezi'ne kayıtlı ve çalışmaya katılmayı kabul eden 1526 özel yetenekli ergen oluşturmuştur. Bulgular, özel yetenekli çocukların akranlarıyla ilişkiler başlatma, oluşturma ve sürdürme yeteneklerine ilişkin

olumlu algılara sahip olduklarını ve tipik zekaya sahip çocuklarla benzer akran ilişkileri sergilediklerini göstermektedir.

Perham (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, özel yetenekli çocukların kişilerarası becerileri ve uyum becerileri üzerinde etkili olan risk faktörleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli bireyler arasındaki grup içi farklılıkları ortaya çıkarmak ve bu çocukların alt gruplarının kişilerarası becerilerinin gelişiminde farklılık gösterdiği hipotezini test etmektir. Araştırmanın örneklemi, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki bir devlet okulunda öğrenim gören 206 özel yetenekli ilköğretim ve ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Sosyal-duygusal yetenekleri değerlendirmek için Devereaux Çocuk Güçleri Değerlendirmesi (DESSA) testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kişilerarası becerilerin cinsiyet, yetenek alanı ve düzeyiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çocukların tahmini üstün zeka düzeyi ile kişilerarası becerileri arasında da anlamlı bir bağlantı bulunmuştur. Bilişsel yetenekleri arttıkça, bireylerarası becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, özel yetenekli çocukların sosyal becerilerini bilişsel yetenekleriyle daha uyumlu hale getirmek amacıyla bireylerarası beceri gelişimine yönelik müdahalelerden yararlanabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenler ve danışmanların, özel yetenekli çocukların sosyal becerilerini güçlendirmek için özel stratejiler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Oh ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların akranları arasında yüksek performans gösteren bireylere yönelik algıları, farklı ülkeler bazında karşılaştırılmıştır. Araştırmanın amacı, çeşitli ülkelerdeki çocukların yüksek performans sergileyen akranlarına nasıl baktıklarını ve bu algıların olası etkilerini değerlendirmektir. Çalışmanın örneklemi, yedi farklı ülkeden, yaş ortalaması 10 olan toplam 706 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, her ülkenin resmi diline çevrilen özel bir anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların sınıflarında yüksek performans gösteren akranlarına karşı genel olarak olumsuz bir tavır sergilemediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, başarılı çocuklara yönelik algıların çoğunlukla olumlu olduğunu ve bu algıların akran ilişkilerinde herhangi bir olumsuz etkiye neden olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, farklı ülkelerdeki çocukların yüksek performans gösteren akranlarına yönelik olumlu algıları, akran ilişkilerini geliştirmeye katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu

bulgular, eğitimcilerin ve ailelerin özel yetenekli çocukların sosyal ilişkilerini desteklemek amacıyla bu olumlu algıları teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Kosir ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen “Yetenek her zaman bir avantaj mıdır? Özel Yetenekli Çocuklarda Akran İlişkileri ve Benlik Kavramı” başlıklı araştırma ise özel yetenekli çocuklar ile normal zekaya sahip ergenler arasındaki sosyal yetenekler, benlik algısı ve akran ilişkilerindeki farklılıkları incelemiştir. Araştırmaya 191 erkek ve 213 kız katılmıştır. Sonuçlar, özel yetenekli çocukların arkadaşları tarafından aday gösterilme olasılıklarının daha düşük olduğunu ve sosyal etkilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çocukların akademik benlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir; ancak, bu durumun akran ilişkilerine olumlu bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, özel yetenekli çocukların sosyal alanda zorluklar yaşayabileceğini ortaya koymaktadır.

Vries (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, yüksek IQ ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yüksek IQ'ya sahip bireylerin genellikle yalnızlık deneyimlediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Preckel ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmayla da desteklenmektedir. Preckel ve ekibi, özel yetenekli öğrenciler için özel sınıflar oluşturma, bu öğrencilerin etiketlenmesine ve olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceğini vurgulamıştır. Böyle bir etiketleme ve ayrıştırma sürecinin, çocukların dışlanmış hissetmelerine ve sosyal izolasyon yaşamalarına katkıda bulunabileceği önemle belirtilmiştir. Bu durum, yüksek yetenekli çocukların sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamalarına neden olabilecek önemli bir sorunu gündeme getirmektedir.

Foley, Nicpon ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal beceri güçlüğü yaşayan özel yetenekli çocuklar için özel olarak tasarlanmış bir sosyal ve beceri geliştirme müdahalesinin etkileri incelenmiştir. Araştırma, sosyal zorluklar yaşadığını ifade eden 28 özel yetenekli çocuktan oluşan bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney tasarımı kullanılarak yapılan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve sosyal ile beceri geliştirme programının etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubunun "Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği" puanlarında kontrol grubuna kıyasla tüm alt boyutlarda anlamlı bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sosyal ve beceri geliştirme programının, özel yetenekli çocukların arkadaşlık kalitesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu tür müdahalelerin, sosyal beceri güçlükleri olan çocuklar için önemli bir destek sağladığı anlaşılmaktadır.

2.5.2. Bibliyoterapi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmada, bibliyoterapi üzerine yurt içi ve yurt dışı literatür incelenmiştir. Bibliyoterapi çalışmaları, sosyal beceriler, problem çözme, öz düzenleme, duygu düzenleme, psikolojik iyilik hali, depresyon, anksiyete, kardeş kıskançlığı, Türkçe eğitimi ve okuma gibi geniş bir yelpazede çeşitli konulara odaklanmaktadır. Bibliyoterapi yöntemiyle ilgili yapılan uluslararası araştırmalar, yöntemin etkinliğini ve olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

Yurt dışındaki araştırmalar, bibliyoterapinin etkinliğini gösteren deneysel çalışmalara ağırlık vermektedir. Psikolojik iyi oluş, öz güven, sosyal etkileşim, depresyon, kaygı, davranış bozuklukları, saldırganlık, antisosyal davranışlar, umutlu düşünme düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri gibi bu teze benzer konular ele alınmaktadır (Berns, 2003; Chai, 2011; Lucas ve Soures, 2013; Lucas, Teixeira, Soures ve Oliveira, 2013; Montgomery ve Maunders, 2015; Pettersson, 2018; Schreur, 2006). Bu bulgular, bibliyoterapinin çeşitli psikolojik ve sosyal alanlarda sağladığı faydaları destekler niteliktedir.

2.5.2.1. Bibliyoterapi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz (2002), 10 seanslık bir bibliyoterapi programının gençlerin aile içi çatışma düzeylerine etkisini araştırmış ve uygulama sonunda aile içi çatışma düzeylerinde azalma gözlemlemiştir. Bu sonuç, bibliyoterapinin genç bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Turan (2005) ise nitel bir çalışmada, arkadaş edinme becerilerinin gelişiminde bibliyoterapinin etkili bir yöntem olduğunu belirtmiş ve Gülten Dayıoğlu'nun “Arkadaş Edinmek Zor mu?” adlı kitabını belirli ölçütlere göre değerlendirmiştir. Karacan (2009) yüksek lisans tezinde, 6. sınıf öğrencilerinin benlik saygısını geliştirmek amacıyla 8 haftalık bir bibliyoterapi programı uygulamıştır. 24 öğrencinin katıldığı çalışmada, araştırmacının kaleme aldığı “Can Dostlar” adlı hikâye kullanılmış; süreç sonunda öğrencilerin benlik algılarında anlamlı bir gelişme kaydedilmiştir. Bu bulgular, bibliyoterapinin gençlerin sosyal becerileri ve benlik algısı üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir.

Leana-Taşçılar (2012), bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerde kullanımına yönelik üç aşamalı bir model önermiştir: okuma öncesi, okuma dönemi ve okuma sonrası. Bu model, Roald Dahl'ın “Matilda” kitabı üzerinden örneklenmiştir ve kitapta özel yetenekli bireylerin gelişimi, karşılaştıkları zorluklar ve keşif süreçleri ele alınmıştır.

Model, bibliyoterapinin uygulanması ve örneklenmesi açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

İlter (2015) ise, özel yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerindeki bibliyoterapi etkisini incelemiştir. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde 14 özel yetenekli üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, 7 oturumluk bir program uygulanmış ve öntest-sontest tasarımıyla mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir azalma kaydedilmiştir.

Leana-Taşçılar (2016), özel yetenekli bireylerde benlik saygısını artırmaya yönelik bibliyoterapi yönteminin sonuçlarını incelediği çalışmasında, özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek olduğunu ve bibliyoterapinin bu konuda etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, özel yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Bu inceleme, 37 özel yetenekli ve 33 normal gelişim gösteren ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen anketler yoluyla yapılmıştır. Çalışmada, özel olarak geliştirilen bibliyoterapi programının, özel yetenekli öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi 8 kişilik deney ve kontrol gruplu bir tasarımla test edilmiştir. Bulgulara göre, her iki öğrenci grubunun da okumaya değer verdiği ve okumaktan keyif aldığı görülmüştür. Ancak özel yetenekli öğrencilerin, akranlarına göre daha sık yeni kitaplar aldığı, belirli yazarları tercih ettiği, okuduklarından edindikleri bilgileri çevreleriyle paylaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bibliyoterapi programına katılan özel yetenekli öğrencilerin, programa katılmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek benlik saygısı puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Nitel bir çalışma yürüten Karagöz (2016), Serpil Ural'ın “Ayrı Evler” kitabını kullanarak bibliyoterapi tekniğinin çocukların öz değerlerini koruma amaçlı kullanımını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, boşanma sürecinin olumsuz etkilerini azaltmayı hedefleyen bir uygulama örneği sunulmakta olup, bu uygulama altı yaş ve üstü çocuklar için tasarlanmıştır. Erdemir (2016) ise, 100 temel eser listesindeki masallarda yer alan bibliyoterapik unsurları incelemiştir.

Eğilmez ve Erdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen bir diğer betimsel analiz çalışmasında ise Eflatun Cem Güney'in “Evvel Zaman İçinde” adlı masal kitabında yer alan bazı masallar, gelişimsel bibliyoterapi tekniği ile ele alınmıştır. Araştırma, hikaye

kitabının iş birliğini, empatiyi, olumlu kişisel gelişimi ve kişilik gelişimini destekleyen unsurlar içerdiğini ortaya koymuştur.

Özan (2017), 8 oturumluk bir bibliyoterapi uygulamasının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kurt (2018) ise, özel yetenekli öğrencilerin empati düzeylerini artırmayı hedefleyen 8 haftalık bir bibliyoterapi eğitim programı uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, bu program özel yetenekli öğrencilerin empati becerilerinde önemli bir gelişme sağlamıştır.

Akgün ve Benli (2019), okul öncesi çocuklara yönelik hazırladıkları bir çalışmada, iş birliği ve problem çözme temalarını ele almak için Feridun Oral'ın “Bu Kış Kimse Üşümeyecek” adlı resimli öyküsünü kullanmışlardır. Yardımlaşma ve problem çözme yollarını anlatan bu kitap, içerdiği temalar doğrultusunda materyal olarak seçilmiştir. Şahin (2019) ise sekiz haftalık bir bibliyoterapi uygulamasının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini incelemiş; uygulamanın benlik algısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını, ancak eleştirel okuma düzeyinde anlamlı bir değişiklik sağlamadığını belirlemiştir.

Acar-Arıcan (2019), özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik hazırladığı 8 oturumluk bibliyoterapi temelli bir aile eğitim programının, ebeveyn farkındalığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, programın ebeveyn farkındalığını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Taş (2019), bibliyoterapi yöntemini 6. sınıfa devam eden ve BİLSEM’de öğrenim gören 12 özel yetenekli öğrencinin okuma tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmış ve bu yöntemin öğrencilerin problem çözme becerilerini ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Karacan-Özdemir ve arkadaşları (2019) ise, ilkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve bibliyoterapiye uygunluğu açısından “Martı Jonathan Livingston”, “Küçük Kara Balık” ve “Küçük Prens” kitaplarını analiz etmiştir. Bu çalışma, kitapların içeriklerinin özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı zorluklarla örtüştüğünü ve psikolojik danışma sürecinde kullanılabilecek uygun materyaller sunduğunu ortaya koymuştur.

Uyar (2020), 5-6 yaş grubundaki 40 anaokulu öğrencisine 13 oturumluk bir bibliyoterapi programı uygulamıştır. Program sonucunda çocukların özgüvenlerinde ve kişilerarası problem çözme becerilerinde gelişme kaydedilmiştir. Uyar, çalışmasında

bibliyoterapinin bu yaş grubunda etkili bir yöntem olduğunu savunmuş ve örnek bir seans sunmuştur. Bu seans sırasında, Elif Yemenici'nin (2017) yazdığı “Ah Kalbim Kırıldı” kitabı, problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla bibliyoterapi tekniğiyle ele alınmıştır.

Leana-Taşçılar (2024) çalışmasında, bibliyoterapinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin bu çocuklara yönelik farkındalık ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, deney öncesi deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş ve özel yetenekli çocuklara sahip, kitap okumayı seven on iki gönüllü ebeveyn ile yürütülmüştür. Bu ebeveynlerden 9'u çalışma grubunda yer almış ve 7 hafta boyunca her biri iki saat süren bibliyoterapi seanslarına düzenli olarak devam etmişlerdir. Çalışmanın başlangıcında, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına yönelik farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla “Üstün Yetenekli Çocukların Anne-Babaları Farkındalık Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE)” ve duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Ebeveyn Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Seanslar tamamlandıktan sonra bu ölçekler yeniden uygulanmış ve öntest-sontest analizleri sonucunda, sontest puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, bibliyoterapinin özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Balbay ve Şahin (2024) ise 2019-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılan bibliyoterapi çalışmalarını inceleyen bir derleme çalışması yapmışlardır. Sistemantik derleme yöntemiyle yürütülen çalışmada belirli kriterlere uygun 30 çalışma ele alınmıştır. Çalışmaların yarısının deneysel, diğer yarısının ise betimsel yöntemler kullandığı belirlenmiştir. Araştırma; sosyal beceriler, problem çözme, öz düzenleme, duygu düzenleme, benlik, psikolojik iyilik hali, depresyon, kaygı, mutluluk, kardeş kıskançlığı, Türkçe eğitimi, okuma, bibliyoterapi unsurları, din eğitimi ve manevi danışmanlık gibi konulara odaklanıldığını ortaya koymuştur. Ancak, özel yetenekli bireyler, özel öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi özel gereksinimlere sahip bireylerle ilgili bibliyoterapi çalışmalarının sayısının oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, aynı zamanda son dönemlerde Türkiye’deki bibliyoterapi araştırmalarının güncel eğilimlerini ve ihtiyaç duyulan alanları da ortaya çıkarmıştır.

2.5.2.2. *Bibliyoterapi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar*

Quackenbush (1991), makalesinde psikologların belirli sorun alanlarına yönelik bibliyoterapi uygulamalarında faydalanabilecekleri çeşitli kaynakları listelemiştir. Hébert (1991) ise, özel yetenekli erkek çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik hizmetlerinde bibliyoterapi yöntemini tavsiye etmiş ve bu doğrultuda kullanılabilecek kitap önerilerinde bulunmuştur. Genç yetişkin edebiyatının bibliyoterapi olarak kullanımının özel yetenekli gençlerin duygusal sorunlarına etkisini inceleyen bir çalışmada, Kent'in (1994) "Mosquito Test" adlı kitabının gelişimsel bibliyoterapi sürecine nasıl dahil edildiği ele alınmıştır. Ayrıca, özel yetenekli gençlerin arkadaşlık ilişkileri konusunda okuyabilecekleri diğer kitap önerilerine de yer verilmiştir (Hébert ve Kent, 2000).

Schlichter ve Burke (1994), özel yetenekli bireylerde bibliyoterapi uygulamalarına dair çalışmalarıyla, uygulayıcılar için kitap özetleri ve tartışma soruları sağlamışlardır. Bu kaynaklar, özel yeteneklere sahip bireylerin bibliyoterapinin duygusal ve sosyal gelişimlerine olan katkılarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Spear (1996) ise, 4. ve 5. sınıf düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirdiği 6 oturumluk bir bibliyoterapi çalışmasında, gruplar arasında bazı farklılıklar gözlemlemiş ancak beklenen özgüven artışının gerçekleşmediğini rapor etmiştir. Bu sonuç, bibliyoterapi müdahalesinin özgüven üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir.

Hébert ve Fumer (1997), özel yetenekli bireylerde sıkça karşılaşılan matematik kaygısını ele almak amacıyla yaptıkları araştırmada, "Mathematics Trouble" (Scieszka ve Smith, 1995) kitabından yararlanarak bir bibliyoterapi planı geliştirmişlerdir. Bu plan kapsamında, matematik kaygısını yenmeye yönelik tartışma soruları da kullanılmış ve özel yetenekli bireylerin kaygıyı aşma süreçleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Hébert ve Kent (2000), özel yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal sorunlarına çözüm bulmak ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için yetişkin edebiyatının bibliyoterapide nasıl kullanılabileceğini açıklamışlardır. Çalışmanın sonunda, bu amaçla önerilen kitapların listesi ve özetleri de sunulmuştur.

Mofield ve Chakraborti Ghosh (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, 153 özel yetenekli ergen üzerinde çok boyutlu mükemmeliyetçilikle ilgili duygusal ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen bir duyuşsal eğitim programı uygulanmıştır. Program,

9 hafta boyunca, 45-50 dakikalık oturumlarla özel yetenekli akran gruplarına yönelik gerçekleştirilmiştir. İçeriğinde grup tartışmaları, oyunlar, etkinlikler ve bibliyoterapi yer alan bu program sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubu için, hatalara aşırı dikkat, davranışlardan şüphelenme ve kişisel standartlarda belirgin bir azalma gözlenmiştir.

Reeves (2010), kanıta dayalı bir yöntem olarak bibliyoterapinin stres ve kaygı problemlerine karşı etkisini değerlendirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, her biri 30 dakika süren ve ödevler içeren, haftalık 6 modülden oluşan bir program uygulanmıştır. Program, bibliyoterapinin stres ve kaygı üzerindeki etkilerini ölçmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Tofaha (2012) ise, 40 dakika süren 8 seanslık bibliyoterapi müdahalesinin deney grubundaki öğrencilerin özgüven seviyelerini artırdığını saptamıştır.

Hedman ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, somatizasyon ve anksiyete bozukluğu tanısı almış 132 katılımcı dört gruba ayrılmıştır. Birinci gruba internet tabanlı terapist destekli bir modül, ikinci gruba ise terapist desteği olmadan internet tabanlı bir modül verilmiştir. Üçüncü gruba ise, içinde değerlendirme yönergeleri ve kullanım kılavuzu bulunan 154 sayfalık bir basılı kitapçık sağlanmıştır. On iki haftalık çalışma sonunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiş, ancak somatizasyon ve anksiyete bozukluğu olan bireyler için rehbersiz bibliyoterapinin etkili olduğu bulunmuştur. Wimberley (2016), farkındalık temelli bibliyoterapinin mükemmeliyetçilikle başa çıkma üzerindeki etkilerini incelemiştir. 63 kişilik örneklem iki gruba ayrılmış ve katılımcılara 6 haftalık bir bibliyoterapi programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, bibliyoterapi uygulanan deney grubunda mükemmeliyetçilik düzeylerinde belirgin bir azalma gözlenmiştir.

Betzalel ve Shechtman (2017), koruyucu ailede yaşayan 187 çocukla yaptıkları çalışmada, çocukları üç gruba ayırarak farklı bibliyoterapi yöntemleri denemiştir. Birinci gruba süper kahraman temalı bibliyoterapi uygulanırken, ikinci gruba süper kahraman teması olmaksızın bibliyoterapi uygulanmıştır. Üçüncü grup ise kontrol grubu olarak kalmış ve herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Bulgular, bibliyoterapinin çocukların özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasının etkin olduğunu göstermiştir. Bibliyoterapi uygulanan gruplarda saldırganlık ve kaygı seviyelerinde azalma görülmüş, süper kahraman temalı bibliyoterapi alan çocuklarda ise gelecek beklentileri, hedefler ve hayaller üzerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir.

De Vries ve arkadaşları (2017) ise, travmatik deneyimler yaşamış çocuk ve gençler üzerine yapılan çalışmaları incelemiş ve bibliyoterapinin bu bireylerin duygusal durumları, davranışları, iletişim becerileri ve başa çıkma stratejileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını belirlemiştir. Hazlett-Stevens ve Oren (2017), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, 10 haftalık farkındalık temelli bibliyoterapinin stresle başa çıkma üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Gualano ve arkadaşlarının (2017) derleme çalışması ise, bibliyoterapinin depresyonun önlenmesinde uzun vadeli olumlu etkiler sunduğunu ortaya koymuştur.

Yuan ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada, bibliyoterapinin çocuk ve ergenlerde depresyon ve kaygı bozuklukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, bibliyoterapinin ergenlik dönemindeki bireylerde depresyon tedavisinde etkili olduğunu ancak daha küçük yaş grubundaki bireylerde kaygı bozukluklarını azaltmada daha az etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Zepeda (2020) ise Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) programını, bibliyoterapi sürecinde SAFE (sıralı, etkinlik, odaklanma ve anlaşılır) kriterleri ile birleştirerek kullanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin bibliyoterapi uygularken kitabın okuma sürecinde SAFE kriterlerini bir rehber olarak kullanabileceğini göstermektedir.

Casares ve Binkley (2021), podcast'lerin geleneksel bibliyoterapi uygulamalarına bir alternatif olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Podcast'lerin yazılı metinlere kıyasla daha hızlı erişim sağlaması, bibliyoterapinin kullanım alanını genişletebileceği yönünde bir fırsat sunmaktadır.

2.5.3. Sinematerapi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmalar kapsamında, sinematerapi alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar da incelenmiştir. Sinematerapinin etkinliğini destekleyen yeterli sayıda bilimsel çalışma olmaması nedeniyle, bu yöntemin terapi aracı olarak ne kadar etkili olduğu henüz kesinlik kazanmamıştır. Portadin (2006), sinematerapinin giderek daha fazla kabul gördüğünü belirtmekte, ancak bu yöntemin klinik yararlılığı ve terapötik etkinliğinin hala belirsizliğini koruduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri'nde psikiyatri ve psikoloji alanında çalışan profesyoneller tarafından sinematerapi etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Gençöz, 2007; Powell, 2008; Portadin, 2006). Türkiye'de ise sinematerapi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle deneysel alanda ve çocuklarla yapılan grup çalışmalarına az

rastlanmaktadır. Bu durum, Türkiye’de sinematerapi uygulamalarının daha fazla araştırma ve geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

2.5.3.1. Sinematerapi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şimşek (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bilişsel davranışçı kuram ile rol değişim tekniğini sinematerapiyle birleştirerek, bu yöntemin iyimserlik ve işlevsel olmayan düşünceler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel bir tasarıma sahip olan araştırma, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve toplam 10 hafta süren grup oturumları düzenlenmiştir. Oturumların ilk aşamasında, belirlenen filmler ve dizi bölümleri izlenmiştir. İkinci aşamada, grup üyeleri karakterlerle özdeşim kurarak rol değişim tekniğini kullanmış ve bu karakterleri kendi yaşam problemlerine uyarlamışlardır. Üçüncü aşamada, ortaya çıkan işlevsel düşünceler tartışılmış ve son aşamada katılımcılardan filmdeki önerilerin dışında alternatif öneriler geliştirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki katılımcıların işlevsel olmayan düşüncelerinin azaldığını ve iyimserlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu sonuçlar, sinematerapi ve bilişsel davranışçı yaklaşımın bir arada kullanılmasının, bireylerin düşünce yapıları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Türküler Aka'nın (2007) çalışması, sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve ilgili düşünce kalıpları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, 34 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır: İlk gruba yalnızca seçilen film izletilirken, ikinci grupta ise, film izletildikten sonra mükemmeliyetçilik üzerine bir eğitim verilmiştir. Araştırmada, katılımcılara film izleme öncesinde, hemen sonrasında ve on gün sonrasında olmak üzere üç farklı dönemde belirli ölçekler uygulanmıştır. Sonuçlar, film izlemenin mükemmeliyetçilik düzeyini etkileyebileceğini göstermiştir; ancak, filmle özdeşleşme ve filmi hatırlamanın mükemmeliyetçilik üzerinde belirgin bir etkisi bulunamamıştır. Bu sonuçlar, sinematerapinin mükemmeliyetçilik konusunda olumlu etkiler yaratma potansiyeline işaret etmektedir.

Durak ve Fışıloğlu'nun (2007) “Film Analizi Yöntemi ile Virginia Satir Aile Terapisi Yaklaşımına Bir Bakış” adlı çalışması, Satir Aile Terapisi'nin kuramsal çerçevesini incelemekte ve film analizi yöntemini bu teorinin uygulamalarıyla ilişkilendirmektedir. Çalışmada, Satir Aile Terapisi'nin temel kavramları, terapistin rolü, ailenin değerlendirilmesi, terapinin hedefleri ve kullanılan teknikler ayrıntılı olarak ele

alınmıştır. Araştırmada “Annem Uğruna” (One True Thing) filmi, Virginia Satir’in aile terapisi kuramları bağlamında analiz edilmiştir. Filmdeki karakterlerin aile içindeki rollerinin ve etkileşimlerinin Satir’in teorileri doğrultusunda nasıl değerlendirilebileceği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, film analizi yöntemi aracılığıyla aile terapisi kavramlarının daha iyi anlaşılması ve uygulanabilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Çalışma, kuramsal perspektifin yanı sıra pratik uygulamalara da ışık tutarak, aile terapisi süreçlerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Pur’un (2009) “Alkol Bağımlıları için Sinematerapi” başlıklı araştırmasında, 94 alkol bağımlısı ve 14 Adsız Alkolikler Derneği üyesi ile vaka kontrollü bir grup çalışması yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sinematerapi uygulamaları alkolün olumsuz yönleri konusunda farkındalığı artırmış ve bireylerin alkolü bırakma konusundaki özyeterliliklerini yükseltmiştir. Tekin’in (2011) “Psikotik Hastalarda Sinematerapi Yönteminin Aleksitimi Düzeyi Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmasında ise, 6 psikotik bozukluk hastasıyla 8 haftalık sinematerapi seansları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, sinematerapi sürecinin hastaların aleksitimi seviyelerini azalttığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar film izlemenin öğrenme, iletişim kurma, kendini ve başkalarını tanıma, sosyalleşme ve zamanı verimli kullanma gibi faydalarını vurgulamışlardır.

Şendikici’nin (2011) araştırması, sinematerapinin psikiyatri hastaları ve lise öğrencileri üzerindeki etkilerini benlik algısı açısından incelemiştir. Araştırmanın temel amacı, sinematerapinin öznel iyilik hali ve benlik algısı üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Çalışmaya 10 psikiyatri hastasından oluşan bir klinik grup ile 24 lise öğrencisinden oluşan klinik olmayan bir grup ve kontrol grubu katılmıştır. Sinematerapi uygulanan gruplara, film izleme ve tartışma oturumları şeklinde 3 seans yapılmış, ancak kontrol grubuna yalnızca bir belgeselin bazı bölümleri izletilmiş ve herhangi bir tartışma gerçekleştirilmemiştir. Sonuçlara göre, sinematerapi uygulanan klinik olmayan grubun atletik yeterlilik algısında olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Klinik grupta ise kendilik algısında belirgin bir iyileşme tespit edilmiştir. Ayrıca, klinik olmayan grubun film karakterleriyle daha yüksek düzeyde özdeşim kurduğu görülmüştür. Sinematerapi uygulaması, özellikle düşük refah düzeyine sahip katılımcılarda benlik algısında artış sağlamıştır. Bu bulgular, sinematerapinin, benlik algısını güçlendirme ve öznel iyilik halini artırma potansiyelini vurgulamakta ve bu alanda önemli bir katkı sunmaktadır.

Adak-Özdemir ve Ramazan'ın (2012) çalışması, çizgi filmlerin çocuk izleyiciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Betimsel yöntem ve tarama modeline dayalı bu araştırmada, Isparta il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören 940 çocuğun anneleri örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada yer alan çocuklar, okul öncesi ve ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarında eğitim görmektedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Etkisi Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların günlük olarak ortalama 1-2 saat çizgi film izlediğini göstermektedir. Hem okul öncesi hem de ilköğretim seviyesindeki çocukların çoğunluğunun belirli çizgi filmleri düzenli olarak izlemeyi tercih ettiği tespit edilmiştir. Çalışma, çocukların izledikleri çizgi filmlerle ilişkili olarak bazı davranışlar sergilediklerini, çizgi filmler hakkında taleplerde bulunduklarını, bu filmler ve karakterler hakkında konuşma, soru sorma ve kendini ifade etme ihtiyacı duyduklarını ortaya koymaktadır.

Yazıcı ve arkadaşları (2014) "Psikiyatrik Yatan Hastalarda Grup Terapisinde Film Kullanımı: Teori ve Uygulama" çalışmasında, bir yıl boyunca beş yüzden fazla psikiyatrik yatılı hastada grup terapilerinde film kullanımını incelemiştir. Çalışma, filmlerin şizofreni, bipolar bozukluk ve majör depresyon gibi ciddi psikiyatrik rahatsızlıkların tedavi sürecinde destekleyici bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Filmler, hastaların terapi süreçlerine aktif katılımını artırmış, sosyal etkileşimde zorlananların duygu ve düşüncelerini daha derinlemesine ifade etmelerini sağlamış ve grup içi duygusal bağların güçlenmesine katkıda bulunmuştur. Geleneksel tedavi yöntemleriyle film kullanımının, yalnızca ilaç tedavisinin yeterli olmadığı durumlarda hastaların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu belirtilmiştir.

Mert ve Soyer (2014) “Kevin Hakkında Konuşmalıyız” filmi üzerine yaptıkları analizde, Bowlby'nin çocukluk dönemi bağlanma stilleri ve Minuchin'in yapısal aile sistemleri yaklaşımını temel almıştır. Değerlendirme, ergenin suç davranışlarının güvensiz bağlanma stilleri ve işlevsel olmayan aile yapılarından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özsoy'un (2017) araştırması ise, Ankara'da yaşayan 7-14 yaş arası toplam 32 (16 kız 16 erkek) çocukla yapılan sinematerapi uygulamalarında özdeşleşme sürecine odaklanmıştır. Çalışma etnografik yaklaşımla yürütülmüş olup kentli çocuk izleyicilerin sinema deneyimini anlama ve tartışılmasını kapsamaktadır. Bu kapsamda çocukların okulları, evleri ve sinemalarda görüşmeler yapılmış; sinema filmine bakış açıları,

sinemaya gitme deneyimleri ve filmler yoluyla anlamlandırmaları hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Çalışma, çocukların sıkça tercih ettiği film izleme aktivitesinin ve yüksek özdeşleşme seviyelerinin terapötik amaçlarla kullanılabileceğini ve bu sürecin çocukların eğitim ve gelişimini destekleyici nitelikte olduğunu göstermiştir.

Buzrul Sönmez'in (2019) çalışması, bağımlılık tedavisinde sinematerapinin etkilerini ve ruh sağlığı çalışanlarının eğitiminde film kullanımının faydalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, bağımlılık temasını ele alan Krisha (Shults, 2015), Oslo, 31 Ağustos (Trier, 2011) ve Basketbol Günlükleri (Kalvert, 1995) filmleri seçilmiş ve katılımcılara üç kez izlettirilmiştir. İlk izleme, filmin genel yapısı, karakterleri ve duygusal atmosferini anlamaya odaklanmıştır. İkinci izleme, bağımlılık kavramları ile ilgili olarak bağımlı bireyler, yakınları ve ruh sağlığı çalışanları için eğitici olabilecek sahnelerin analizine ayrılmıştır. Üçüncü izleme sırasında ise, filmlerin ana karakterleri ve bu karakterlerle etkileşimde olan diğer kişiler üzerine psikodinamik analizler yapılmıştır. Çalışmada, filmlerin içerikleri ve karakterlerin psikanalitik değerlendirmeleri de ele alınmıştır. Filmlerin izlenmesinin, sağlıklı bireyler, bağımlılar, bağımlıların yakınları ve ruh sağlığı uzmanları üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Sonuçlar, sinematerapinin bağımlılık tedavisinde ve eğitim süreçlerinde farkındalık, empati, içgörü ve değişim kazandırmada faydalı olabileceğini göstermiştir. Bu çalışma, bağımlılar, onların yakınları ve bağımlılık alanında çalışan ruh sağlığı uzmanları için sinematerapinin etkili bir yöntem olduğunu ortaya koyan teorik, betimleyici ve nitel bir araştırma olarak öne çıkmaktadır.

Kavi (2021) ise, İstanbul'daki bir özel okulun 3. sınıfındaki 16 öğrenci (8 deney ve 8 kontrol) üzerinde sinematerapinin kardeş ilişkilerine etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmada, kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Deney grubuna toplamda 8 oturumdan oluşan bir sinematerapi programı uygulanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grupları arasında kardeş ilişkilerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası arasında farklılıklar gözlemlendiğini ortaya koymuştur.

Çetin ve Şirin (2024), çalışmasında farklı kültürlerdeki boşanma süreçlerini ve çocukların bu süreçlerden nasıl etkilendiğini film endüstrisi aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın materyalini çeşitli kültürel, sosyal ve yasal farklılıklar barındıran ülkelerde çekilmiş, boşanma temalı 20 film oluşturmaktadır. Amerika (n=6), Fransa (n=1), Rusya (n=3), Yunanistan (n=1), Türkiye (n=3), İran (n=4) ve Hindistan

(n=2) dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir film gözlem formu tercih edilmiştir. Bu filmler, kültürel zenginlikleri ve farklı perspektifleri yansıtarak, boşanma ve çocuk konusundaki tartışmaların evrensel boyutunu orta koymuştur.

2.5.3.2. Sinematerapi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elizabeth Adams ve Francis McGuire'in (1986) araştırması, uzun süre bakım evinde kalan yaşlıların duygusal durumları ve ağrı seviyeleri üzerindeki komedi filmlerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada, 7 kişilik bir grup düzenli olarak komedi filmleri izlerken, 6 kişilik diğer bir grup film izlememiştir. Altı hafta süresince haftada üç gün, her biri otuz dakikalık bölümler halinde, katılımcıların gençlik dönemlerine hitap eden popüler komedi filmleri izletilmiştir. Katılımcıların algıladıkları kronik ağrı ve duygusal durumları haftalık öz bildirimlerle ölçülmüş, hemşireler ise ağrı tedavisini gözlemlemiştir. Başlangıçta her iki grubun temel değerlendirmeleri alınmış olup, girişim öncesinde duygusal durumlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak, komedi filmleri izleyen grupta girişim sonrasında duygusal durumda hem grup içi hem de gruplar arası anlamlı iyileşme gözlemlenmiş, ayrıca ağrı düzeylerinde de azalma tespit edilmiştir.

Jurich ve Collins'in (1996) çalışması ise popüler gençlik filmlerinin ergenlerin benlik saygısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada, 40 ergen, altı hafta boyunca her hafta bir popüler gençlik filmi izlemiş ve ardından bir buçuk saatlik grup oturumlarına katılmıştır. Sonuçlar, terapi öncesi ve sonrası benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Taylor ve arkadaşları (1999), otizmli iki çocuğun kardeşleriyle oyun oynarken etkileşim kurma oranlarını artırmak amacıyla sinematerapiye benzer bir video modelleme yöntemi kullanmıştır. Bu yöntem, görsel modellemeye dayanarak istenen davranışların öğretildiği bir yaklaşım sergilemektedir. Araştırmada çocuklar, alışveriş yapma gibi belirli oyunları içeren videoları izlemiş ve bu videolarda hem sözel hem de motor tepkilere odaklanılmıştır. Videoların izlenmesinin ardından, çocuklara benzer oyun aktivitelerine katılma fırsatı verilmiştir. Sonuçlar, çocukların videolardaki davranışları taklit etme becerilerinde önemli bir artış olduğunu göstermiştir, ancak yeni ve özgün tepkiler geliştirme konusunda sınırlı bir etki gözlenmiştir.

Milne ve Reis'in (2000) çalışması, özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla video terapinin kullanımını incelemiştir. Araştırma, video terapinin bu çocukların duygusal farkındalıklarını artırmada, empati geliştirmede ve sosyal becerilerini desteklemede faydalı olduğunu öne sürmektedir. Çalışma, öğretmenler, danışmanlar ve ebeveynler için filmler aracılığıyla problem davranışlarını ele almak ve özel yetenekli bireylerin yaşadığı zorluklara çözüm sunmak amacıyla stratejiler sunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilecek belirli film önerileri ve aktiviteler de paylaşılmıştır.

Hebert ve Neumeister (2001) tarafından yapılan çalışma, öğretmen rehberliğinde düzenlenen film izleme etkinliklerinin, özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin rehberlik etmesinin çocukların karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma becerilerini ve sosyal yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, bu yöntemin çocukların kendilerini ifade etme yeteneklerini artırdığı ve sosyal etkileşimlerini güçlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve ebeveynler için film izleme etkinliklerinin nasıl düzenlenebileceğine dair öneriler sunulmaktadır. Sonuç olarak, rehberli film izleme, özel yetenekli çocukların gelişimini desteklemek için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Nugent ve Shaunessy (2003) tarafından yapılan araştırma ise, film kullanımının özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Araştırma, popüler filmlerin, bu öğrencilerin özelliklerini ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olacak stratejiler sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, film kullanımının sağladığı avantajlar ve dikkat edilmesi gereken noktalar da incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin film aracılığıyla özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini daha iyi anlayabildiklerini ve bu bilginin öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmak için kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, eğitimde film kullanımının potansiyel faydalarını ve öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkılarını öne çıkaran önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Powell ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan çalışmada, 16 ergen, 6 haftalık baş etme becerileri grubuna rastgele yerleştirilmiştir. Katılımcılar üç gruba ayrılmıştır: İlk grup, ilk 3 hafta boyunca sinematerapi ile birlikte baş etme becerileri eğitimi almıştır. İkinci grup, yalnızca baş etme becerileri eğitimi almış, üçüncü grup ise çalışmanın son 3 haftasında sinematerapi eklenmiş baş etme becerileri eğitimi almıştır. Her katılımcıya

müdahaleden önce, müdahaleden sonra ve bir haftalık takipte Rosenberg Öz Saygı Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, üç grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ancak gruplar içindeki değişikliklerin anlamlı olduğunu göstermiştir. Özellikle, birinci grup, müdahale öncesi ve bir haftalık takipte öz saygıda anlamlı iyileşmeler göstermiştir.

Powell (2008), majör depresyon tanısı almış yetişkinlerde umut ve iyimserlik düzeylerini artırmayı amaçlayan deneysel bir sinematerapi çalışması gerçekleştirmiştir. Bu 11 haftalık süreçte, bir depresyon hasta grubuna 5 hafta boyunca “Yüzüklerin Efendisi” filmi izletilmiştir. Girişim öncesinde, sırasında ve sonrasında hastaların “umut” ve “pozitivizm” düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma bulguları, yapılandırılmış ve nondirektif sinematerapi uygulamalarının umudu artırmada istatistiksel olarak, optimizmi artırmada ise klinik olarak etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, sinematerapinin etkinliğini destekleyen araştırmalara katkıda bulunmuş ve bu alanda ileride yapılacak deneysel çalışmalar için önemli bir temel oluşturmuştur.

Yu ve Bae (2008) ise şizofreni tanısı almış 10 bireyle yürüttükleri 7 oturumluk bir sinematerapi çalışmasında, huzursuzluk algısını azaltmayı ve kişilerarası ilişkileri geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Sonuçlar, katılımcıların yabancılaşma ve sinirsel davranışlarında iyileşme, duygusal rahatlama, daha canlı iletişim ve önemli bir iletişim becerisi gelişimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sinematerapinin şizofreni hastalarının sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını iyileştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Hasson ve arkadaşlarının (2008) araştırması, film izlemenin insan beyni üzerindeki etkilerini Manyetik Rezonans Görüntüleme (MRI) kullanarak detaylı bir şekilde incelemiştir. Çalışma, film izleme sırasında nöral aktivitenin nasıl başladığını, sahne geçişleri sırasında beyin aktivitelerinin nasıl değiştiğini ve hangi beyin bölgelerinin daha yoğun uyarıldığını gözlemlemiştir. Ayrıca, farklı filmler izlenirken beyindeki aktivasyon değişiklikleri de analiz edilmiştir. Bu araştırma, film izlerken beynin çeşitli bölgelerinin nasıl etkileşimde bulunduğunu ve görsel-işitsel uyarıların beyin aktivitelerini nasıl şekillendirdiğini anlamak adına önemli bulgular sunmaktadır.

Marsick (2010) tarafından yürütülen çalışmada, boşanmış ebeveynlere sahip üç çocuğa yönelik 50 dakika süren altı oturumluk bireysel bir sinematerapi programı uygulanmıştır. Bu programda, çocuklara belirli film kesitleri izletilmiş ve izleme sürecinde çocukların verdikleri tepkiler gözlemlenmiştir. Tepkileri değerlendirmek

amacıyla bir soru listesi kullanılarak çocukların yanıtları alınmış, bu süreçte drama ve rol yapma gibi sanat etkinliklerinden de faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan filmler arasında Eve Uçuş (Ballard, 1996), Kayıp Balık Nemo (Stanton, 2004), Kramer Kramer'e Karşı (Benton, 1979), Komik Tuzak (Meyers, 1998), E.T. (Spielberg, 1984) ve Yazar! Yazar! (Hiller, 1982) bulunmaktadır. Filmlerden Kayıp Balık Nemo ebeveyn kaybını ele alırken, diğer filmler boşanma teması üzerinde yoğunlaşmıştır. Program sonunda, çocukların duygusal bir rahatlama ve ifade (katarsis) yaşadıkları, bakış açılarını genişleterek başa çıkma becerilerinin arttığı ve kaygı düzeylerinde azalma görüldüğü tespit edilmiştir. Bu bulgular, sinematerapinin çocukların duygusal uyum süreçlerine katkı sağlayabileceğini ve onların zorlayıcı yaşam deneyimlerine karşı psikolojik dayanıklılıklarını artırabileceğini göstermektedir.

Grobler (2012), pozitif psikoloji temalı filmler aracılığıyla kişilerin karakterlerde sergilenen güçlü yönleri tanımlama yetilerini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, katılımcıların bu filmleri izleyerek kendi karakter güçlerini geliştirmeleri ve genel refah seviyelerini artırmalarıdır. Araştırma altmış üniversite öğrencisiyle 8 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, film izleme oturumlarından sonra anketler doldurmuşlardır ve bu anketlere dayanarak, karakterlerin sahip olduğu 24 güçlü yönün 22'sini tespit edebildikleri gözlemlenmiştir. Son test analizleri, deney grubundaki katılımcıların film karakterleriyle ilişki kurabildiğini ve açık görüşlülük, nezaket, liderlik, alçakgönüllülük ve mizah gibi güçlü yönlerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, bu süreçte katılımcıların genel iyilik halleri, duygusal refahları ve başa çıkma becerilerinde orta düzeyde bir artış gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sinemanın güçlü yönlerin fark edilmesi ve geliştirilmesinde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır.

Lee ve Ko (2013) ise, sinematerapinin şizofreni tanısı almış hastaların depresyon ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada, iki farklı ruh sağlığı merkezinden rastgele seçilen toplam 20 kişi, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Katılımcıların depresyon düzeylerini ölçmek için Depresyon Ölçüm Aracı, benlik saygısını değerlendirmek için ise Benlik Saygısı Ölçme Aracı kullanılmıştır. Sinematerapi grup çalışması toplam 7 oturum şeklinde planlanmış ve oturumlarda Hesley ve Hesley'in (2001) film listesinden seçilen "Shine" (Hicks, 1996), "Bir Erkek Hakkında" (Weitz ve Weitz, 2002), "K-Pax" (Softley, 2001), "Akıl Oyunları" (Howard,

2001), “Oğul Odası” (Moretti, 2001), “Forrest Gump” (Zemeckis, 1994) ve “Benim Adım Sam” (Nelson, 2002) gibi filmler izletilmiştir. Uygulama sonrasında, deney grubundaki katılımcıların depresyon seviyelerinin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı; ayrıca benlik saygılarında anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, sinematerapinin şizofreni hastalarının duygusal iyilik halini geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğini ortaya koymaktadır.

Rufer'in 2014 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, filmler aracılığıyla çocuklar, ergenler ve ebeveynlere yönelik bir pozitif psikoloji programı geliştirilmiştir. Bu program, 24 farklı karakter gücünü tanımlayan Karakter Güçleri çerçevesine dayanarak yapılandırılmıştır. Yaratıcılık, cesaret, nezaket ve takım çalışması gibi karakter güçleri, bu nitelikleri yansıtan filmlerle eşleştirilmiş ve izleyicilerin bu olumlu özellikleri kendi hayatlarına katmaları teşvik edilmiştir. Örneğin, yaratıcılığı geliştirmek için "Labirent" (Henson, 1986) filmi, sevgi temasını vurgulamak için ise "Karlar Ülkesi" (Buck ve Lee, 2013) önerilmiştir. Çalışmada, önerilen filmler detaylı şekilde ele alınmış; karakterlerin hangi alt güçleri temsil ettikleri ve karakter güçlerinin aşırı veya yetersiz kullanımına dair açıklamalar yapılmış, bu durumlara yönelik müdahale yöntemleri sunulmuştur. Araştırma, sinemanın etkisinden yararlanarak bireylerin olumlu davranışlarını teşvik etmeyi ve genel refah düzeylerini artırmayı hedeflemektedir. Rufer'in programı, eğitimciler ve ebeveynler için karakter güçlerine dayalı tartışmaları kolaylaştıran pratik araçlar sunmakta ve böylece bireylerin kişisel gelişimlerini ve dayanıklılıklarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

Renata ve arkadaşları (2020), çocukların prososyal davranışlarını artırmayı amaçlayarak 59 ilkokul öğrencisine “Toplum Yanlısı Davranış Ölçeği” uygulamıştır. Bu ölçümde, düşük düzeyde olumlu sosyal davranış sergileyen 17 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilerle 4 oturumluk bir sinematerapi programı yürütülmüştür. Çalışma, tek gruplu ön test-son test deneysel tasarım ile gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda kullanılan filmler arasında Bidadari-Bidadari Surga (Gaokasak, 2012), Kung Fu Panda 2 (Nelson, 2011), Five Eagles (Soedjarwo, 2011) ve Sang Pemimpi (Rıza, 2009) yer almıştır. Filmlerden Kung Fu Panda 2 dışındaki tüm filmler, çalışmanın yapıldığı Endonezya'ya ait yapımlardır. Araştırmanın sonuçları, sinematerapi alan çocukların toplum yanlısı davranış düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, bu sonuçlara dayanarak, okullarda çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için

öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından sinematerapinin kullanılması gerektiğini önermektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süresi ile verilerin analizine dair bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın genel amacı, bibliyoterapi ve sinematerapi eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanlarından yararlanarak her iki yöntemin dezavantajlarını ortadan kaldırmayı amaçlayan karma desenli bir çalışma yoluyla yürütülmüştür.

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bibliyoterapi ve sinematerapi program oturumlarının, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Greene'nin (2008) karma yöntem tasarımlarından biri olan ve “birden fazla yönden bakma”nın güçlü yöntemlerinden biri olan açımlayıcı sıralı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır (Creswell vd., 2004). Karma araştırma; tek bir çalışma veya çalışmalar kapsamında nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içerir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Ayrıca, bu çalışma ile bir yöntemden elde edilen bulguların diğer yönteme bilgi sağlamak amacıyla kullanılarak, her iki yöntemin etkinliğini birbirini destekleyecek şekilde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Açımlayıcı sıralı karma yöntemler deseninin ilk aşamasında nicel veriler toplanıp analiz edilir, daha sonra elde edilen nicel bulgular, ikinci aşama olan nitel yöntem aşamasının gelişiminde kullanılmaktadır. Eğer niceliksel veriler baskınsa ve öncelikle niceliksel veriler toplanıyorsa gösterim formatı (NİCEL→nitel) olmalıdır. Bu desenin temel amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin entegre edilmesidir (Hacıömeroğlu, 2020). Araştırmanın bağımsız değişkenleri, bibliyoterapi (Uygulama grubu 1) ve sinematerapi psikoeğitim programı (Uygulama grubu 2) iken, bağımlı değişken özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileridir.

Çizelge 3.1. Araştırma Modelinin Görünümü

Yöntem	Grup	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Nicel	Deney grupları	ANÖ*	Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı (8 oturum) Sinematerapi Temelli Eğitim Programı (8 oturum)	ANÖ
	Kontrol grubu	ANÖ	İşlem yok	ANÖ
Nitel	Deney grupları	-	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Yarı Yapılandırılmış görüşme

*ANÖ: Arkadaşlık Niteliği Ölçeği

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmının çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Bandırma ilçesi Bandırma Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim-öğretimine devam eden özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 2 deney ve 1 kontrol grubundan oluşmaktadır.

Uygulama, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 5. ve 6.sınıf 24'ü deney (12 öğrenci bibliyoterapi, 12 öğrenci sinematerapi) ve 12'si kontrolden oluşan 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının daha önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerine dayanarak, araştırma amacına en uygun birimleri kendi yargısıyla belirlediği bir yöntemdir. Bu yöntemde, araştırmacının evren hakkında bilgi sahibi olması önemlidir, çünkü seçim süreci büyük ölçüde araştırmacının yargı ve değerlendirmelerine dayanır (Ural ve Kılıç 2011).

Araştırmaya katılanların demografik bilgileri, frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategoriler	Bibliyoterapi grubu		Sinematerapi grubu		Kontrol grubu	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Cinsiyet	Kız	7	58.3	6	50.0	6	50.0
	Erkek	5	41.7	6	50.0	6	50.0
Sınıf Düzeyi	5.Sınıf	5	41.7	7	58.3	7	58.3
	6.Sınıf	7	58.3	5	41.7	5	41.7
Gelir Durumu	17-34 bin	1	8.3	1	8.3	3	25.0
	35 bin üzeri	11	91.7	11	91.7	9	75.0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	4	33.3	3	25.0	4	33.3
	İki kardeş	7	58.3	7	58.3	8	66.7
	Üç ve üzeri	1	8.3	2	16.7		
Anne Eğitimi	İlkokul			1	8.3	2	16.7
	Ortaokul	1	8.3				
	Lise			3	25.0	1	8.3
	Üniversite	7	58.3	6	50.0	7	58.3
	Lisansüstü	4	33.3	2	16.7	2	16.7
Baba Eğitimi	İlkokul					2	16.7
	Ortaokul	1	8.3				
	Lise	1	8.3			2	16.7
	Üniversite	6	50.0	12	100.0	7	58.3
	Lisansüstü	4	33.3			1	8.3

Çizelge 3.2'ye göre, Bibliyoterapi uygulama grubundaki öğrenciler cinsiyet açısından 7 kız (% 58.3) ve 5 erkek (% 41.7) olmak üzere dağılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine bakıldığında 5. sınıfta 5 öğrenci (% 41.7), 6.sınıfta 7 öğrenci (% 58.3) bulunmaktadır. Aile gelir düzeyi 17-34 bin TL arasında olan 1 öğrenci (% 8.3), 35 bin TL ve üzeri olan 11 (% 91.7) öğrenci bulunmaktadır. Tek çocuk olan 4 öğrenci (% 33.3), iki kardeşi olan 7 öğrenci (% 58.3) ve üç ve daha fazla kardeşi olan 1 öğrenci (% 8.3) bulunmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında annesi ortaokul mezunu olan 1 (% 8.3), üniversite mezunu olan 7 (% 58.3) ve lisansüstü mezunu olan 4 (% 33.3) öğrenci varken, babası ortaokul mezunu olan 1 (% 8.3), lise mezunu olan 1 (% 8.3), üniversite mezunu olan 6 (% 50.0) ve lisansüstü mezunu olan 4 (% 33.3) öğrenci bulunmaktadır.

Sinematerapi uygulama grubundaki öğrenciler cinsiyet açısından 6 kız (% 50.0) ve 6 erkek (% 50.0) olmak üzere dağılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında 5. sınıfta 7 (58.3) öğrenci, 6.sınıfta 5 (% 41.7) öğrenci bulunmaktadır. Aile gelir düzeyi 17-34 bin TL arasında olan 1 (% 8.3) öğrenci, 35 bin TL ve üzeri olan 11 (% 91.7) öğrenci bulunmaktadır. Tek çocuk olan 3 (% 25.0) öğrenci, iki kardeşi olan 7 (% 58.3) öğrenci ve üç ve daha fazla kardeşi olan 2 % (16.7) öğrenci bulunmaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeylerine bakıldığında, annesi ilkokul mezunu olan 1 (% 8.3), lise mezunu olan 3 (% 25.0), üniversite mezunu olan 6 (% 50.0), lisansüstü mezunu olan 2 (% 16.7) öğrenci varken babaların 12 (% 100.0)'si de üniversite mezunudur.

Kontrol grubundaki öğrenciler cinsiyete göre 6 (% 50.0) kız ve 6 (% 50.0) erkek olarak dağılım göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında 5. sınıfta 7 (% 58.3) öğrenci, 6.sınıfta 5 (% 41.7) öğrenci bulunmaktadır. Aile gelir düzeyi 17-34 bin TL arasında olan 3 (% 25.0) öğrenci, 35 bin TL ve üzeri olan 4 (% 75.0) öğrenci bulunmaktadır. Tek çocuk olan 4 (% 33.3) öğrenci, iki kardeşi olan 8 (% 66.7) öğrenci ve üç ve daha fazla kardeşi olan 1 öğrenci (% 8.3) bulunmaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde, annesi ilkokul mezunu olan 2 (% 16.7), lise mezunu olan 1 (% 8.3), üniversite mezunu olan 7 (% 58.3) ve lisansüstü mezunu olan 2 (% 16.7) öğrenci bulunurken, babası ilkokul mezunu olan 2 (% 16.7), lisamezunu olan 2 (% 16.7), üniversite mezunu olan 7 (% 58.3) ve lisansüstü mezunu olan 1 (% 8.3) öğrenci bulunmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği

Parker ve Asher (1993) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Arkadaşlık Niteliği Ölçeği, 9-12 yaş arası çocukların arkadaşlık niteliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçek, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya il merkezindeki okullarda öğrenim gören ve toplam 1197 öğrenciden oluşan dört ayrı çalışma grubu üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, ölçeğin dilsel eşdeğerliği incelenmiş ve Türkçe ile İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin Türkçe formunun, orijinal formuna paralel olarak altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında Çatışma ve İhanet, Sırları Paylaşma/Kendini Açma, Onaylama ve Destekleme, Dostluk ve Eşlik Etme, Yardım ve Rehberlik ve Güven bulunmaktadır.

ANÖ, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen altı faktörlü bir ölçektir. Ölçek, 33 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert olarak puanlanmaktadır. Bu dereceler, "hiç doğru değil" (0), "biraz doğru" (1), "doğru" (2), "oldukça doğru" (3) ve "tamamen doğru" (4) şeklindedir. Ölçekte yer alan 7, 15, 22 ve 29 numaralı maddeler tersten puanlanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 132, en düşük puan ise 33'tür. ANÖ'den alınan yüksek puan, arkadaşlık niteliğinin yüksek olduğunu gösterir.

ANÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık, test-tekrar test yöntemi ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .89 olduğu tespit edilmiştir. Bu, ölçeğin iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, arkadaşlık niteliği ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin Türkçe formunun 3. ve 6. sınıf arasındaki çocukların arkadaşlık niteliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, ölçeğin genel Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, güvenilir sonuçlar elde edileceği biçiminde yorumlanmıştır.

Cronbach alfa katsayısının yorumlanması için çeşitli sınıflamalar literatürde mevcuttur. Yaygın olarak kabul edilen sınıflama şöyle belirlenmiştir: Alfa değeri .81 ile 1.00 arasında ise yüksek güvenirlikte, .61 ile .80 arasında orta güvenirlikte, .41 ile .60 arasında düşük güvenirlikte ve .00 ile .40 arasında ise güvenilir olmadığı kabul edilmektedir (Kılıç, 2016). Bu bağlamda, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğu sonucuna varılmaktadır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuş, danışmanı tarafından son hali verildikten sonra kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini ve araştırma konusuyla ilgili önemli verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda, ankete katılanların cinsiyetleri ve sınıf seviyeleri gibi bilgileri elde etmek için hazırlanmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü ile son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış form, yapılandırılmış görüşme sorularının daha esnek bir biçimde tasarlanarak katılımcıların açık uçlu yanıtlar verebilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu teknik, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerden biri olarak bilinmektedir (Edwards & Holland, 2013; Kitchin & Tate, 2000; Longhurst, 2003). Görüşme, bireylerin kişisel deneyimlerinden hareketle algılarını, duygularını, değerlerini keşfetmek ve anlamlandırmak için etkili bir araçtır. Araştırmalarda görüşme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni ise, ilgilenilen konu hakkında farklı bakış açılarını keşfetme ve derinlemesine bilgiye ulaşma isteğidir (Braun & Clarke, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, 7 maddeden oluşmaktadır. İlk madde, nicel verilere dayalı olarak hazırlanmıştır ve arkadaşlık ilişkilerine ilişkin bilgi toplanması amaçlanmıştır. Diğer maddeler ise hazırlanan programın sosyal geçerliğine ilişkin öğrencilerden veri toplama amacıyla hazırlanmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bandırma Bilim ve Sanat

Merkezinine devam eden 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, öğrencilerin velilerinden izin almak amacıyla veli izin onam formu hazırlanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan demografik özellikleri içeren Kişisel Bilgi Formu, Öztürk (2016) tarafından geliştirilen Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu kullanılmıştır. Ölçek sahibinden mail yoluyla gerekli izinler alınarak ölçek uygulanmıştır. Veri toplama süreci Nisan-Mayıs ayları arasında devam etmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre sürdürülmüştür. Psikoeğitim oturumlarına başlamadan önce veri toplama araçları uygulanmıştır. İlk uygulamadan sonra öğrenciler bibliyoterapi ve sinematerapi programlarına tabi olmuşlardır. Katılımcılar sekiz hafta boyunca oturumlara devam etmiştir. Her oturum sonrasında öğrencilerin, oturum ile ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Eğitim programları bittikten sonra aynı ölçek öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Programın son aşamasında öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Söz konusu form eğitim programları sonunda uygulama grubu öğrencilere bireysel görüşmeler şeklinde onların uygun olduğu bir zamanda, öğrencilerin eğitimini sürdürdükleri BİLSEM'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisinde uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme yaklaşık 10-12 dakika sürmüştür.

3.5. Araştırmanın Uygulama Süreci

Bu bölümde Bibliyoterapi Eğitim Programı ve Sinematerapi Eğitim Programı ön hazırlık ve uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Eğitim Programı Ön Hazırlık Süreci

Bibliyoterapi ve sinematerapi eğitim programının uygulanması için Bandırma İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izini ve Düzce Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı alındıktan sonra uygulama hazırlıkları başlamıştır. Bu kapsamda, ilk önce araştırmacının psikolojik danışman olarak çalıştığı kurum olan Bandırma BİLSEM'de programın duyurusu yapılarak online form aracılığıyla öğrenci başvuruları alınmıştır. Eğitim programına uygun olan öğrencileri seçerken bazı kriterler dikkate alınmıştır. Bunlar; çalışmaya gönüllü olmak, 5. veya 6. eğitimini sürdürüyor olmak, oturumlara düzenli katılmasına engel bir duruma sahip olmama şartlarından oluşmaktadır.

Bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan 36 öğrenciye bilgi verilip sonrasında 24 öğrenci ile ilk oturum gerçekleştirilip araştırma kapsamında belirlenen ölçme araçları uygulanmıştır. Bu öğrencilerin bibliyoterapi uygulamasına katılanlardan 7'si kız, 5'i erkek olup; bunlardan 5'i 5.sınıf, 7'si 6. sınıfa devam etmektedir. Sinematerapi uygulamasına katılanlardan 6'sı kız, 6'sı erkek öğrenci olup; 7'si 5.sınıf, 5'i 6.sınıf öğrencisidir. Kontrol grubu ise 6 kız ve 6 erkek öğrenciden oluşmakta olup; 7'si 5. sınıf, 5'i 6.sınıfa devam etmektedir.

Uygulama grubuna katılmaya istekli olan öğrencilerin aileleri bilgilendirilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formu veliler tarafından imzalanmıştır. Daha sonra eğitim programı uygulanmaya başlamıştır. Sekiz oturum olarak planlanan eğitim programları, haftada bir gün, 90 dakikalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Oturumlarda belirlenen zaman çizelgesine uyumlu bir şekilde çalışma tamamlanmıştır. Bazı oturumlarda birkaç dakikayla sınırlı olmak üzere kısmi olarak sürenin aşıldığı olmuştur. Program Mart-Haziran 2024 tarihleri arasında, öğrencilerin devam ettiği Bilim ve Sanat Merkezi atölye salonunda gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Uygulama Materyallerinin Geliştirilmesi

Bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programları için yapılan alanyazın taraması sonucunda, ilk aşamada arkadaşlık kavramıyla ilgili temel temalar belirlenmiştir. Bu kapsamda, “Çatışma ve ihanet, sırları paylaşma, onaylama ve destekleme, eşlik etme, yardımcı olma ve güven” olarak isimlendirilen temalara karar verilmiştir. Daha sonra bu temaları 5. ve 6. sınıf düzeyi özel yetenekli çocukların gelişim seviyelerine ve arkadaşlık ilişkilerini desteklemeye yönelik kitap ve filmlerin listesi oluşturulmuştur. Bu süreçte, yayınevi katalogları, ilgili akademik makaleler, dergiler, kitap ve film tanıtım yazıları incelenerek konuyla ilişkili olabilecek kitap ve filmlere göz atılmıştır. Öğrenciler için kitapların seçiminde, Leana Taşçılar (2017) tarafından özel yetenekli çocuklar için “Bibliyoterapi Amaçlı Kullanılabilecek Kitaplarda Bulunması Gereken Özellikler” listesinden faydalanılmıştır. Film seçiminde ise Hesley ve Hesley (2001)'in “Konularına Göre Terapide Kullanılacak Film Listesi”nde önerdiği filmlerden yararlanılmıştır.

Kitaplar ve filmler tema ve içeriklerine göre kategorize edilip kaydedilmiş, ardından araştırmanın amacına uygun kitapların belirlenmesi için uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda uygun görülen kitaplar temin

edilerek nihai kitap havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kitap havuzundan, grup üyelerinin gelişim düzeylerine uygun bir kitap listesi hazırlanmıştır. Pardeck ve Pardeck'e (1986) göre seçilen kitapların tüm grup üyelerine uygun olabilmesi için üyelerin benzer kronolojik yaşta ya da aynı gelişim düzeyinde olmaları gerekmektedir. Kitap seçiminde, Maich ve Keans'in (2004) belirlediği sorular bir ölçüt olarak dikkate alınmıştır.

- ✓ Kitap çocuğun gelişim ve okuma düzeyine uygun mudur?
- ✓ Kitap net, anlaşılır, inandırıcı mı?
- ✓ Kitap çocuğun duyguları, problemi, ulaşmak istenilen hedefi ile uygun mudur?
- ✓ Kitaptaki karakterler problem çözme becerileri sergilemekte ve problem, bir çözüme ulaşmakta mıdır?

Bu doğrultuda, kitapların ve filmlerin hem çocukların yaş gelişim seviyesine hem de araştırmanın amacına uygunluğunu sağlamak amacıyla konuya ilişkin akademik çalışmaları olan bibliyoterapi ve özel yetenekli çocuklar alanında üç uzman ile iki psikolojik danışman ve Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen, görüşler çerçevesinde katılımcı düzeyi ve belirlenen temaların her birisine uygun toplam yedi kitap ve yedi filme karar verilmiştir. Seçilen film ve kitapların çoğu ödül alanlar arasından belirlenmiştir. Uygulama oturumlarının birbiriyle tutarlı olmasını sağlamak adına, birden fazla alt boyutu kapsayan kitaplar ve filmler tercih edilmiştir.

3.5.3. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı Uygulama Çalışmaları

Bibliyoterapi, küçük veya büyük gruplar halinde veya bireysel olarak belirli aralıklarla tekrarlanan seanslar halinde uygulanabilmektedir (Mitchell ve Kamalie, 2002). Bu doğrultuda bibliyoterapi temelli eğitim programı, araştırmacı tarafından bir haftalık oturumlar, toplam 8 oturum ve 90 dakika olarak planlanmıştır. Uygulama deney grubundaki çocuklarla boş bir atölyede gerçekleştirilmiştir. Bu programın amacı, çocukların dinledikleri veya okudukları öyküleri davranışlarına yansıtarak arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini desteklemektir. Uygulama sürecinde katılımcıların kendilerini güvenli bir ortamda hissetmeleri için ortam ve zamanın sabit tutulmasına dikkat edilmiştir. Kitap, grup üyelerinin aktif katılımını sağlamak ve süreci kolayca takip edebilmek için akıllı tahtada gösterimi sağlanmıştır. Her oturum öncesinde konu ile

ilgili poster, afiş ve görsellerle uygulama ortamı düzenlenmiştir. Bibliyoterapi eğitim oturumlarına ve örnek sorulara ilişkin detaylı bilgi EK 8’de yer almaktadır. Eğitim programı ile ilgili etkinlik fotoğrafı örneği Ek 12’de sunulmuştur. Bibliyoterapi oturum içeriklerine ilişkin bilgiye Çizelge 3.3’ten ulaşılabilir.

Çizelge 3.3. Bibliyoterapi Oturum İçerikleri

Oturumlar	Kitap adı	Tema	Kazanım	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
1.Oturum	Tanışma Program Tanıtımı Tavşan Dinledi (Cori Doerrfeld)	Tanışma Etkileşim Güven-Kendini Açma	Arkadaşlık ilişkilerinde bağ kurmanın ve güven duymanın önemini anlar. Arkadaşlık ilişkilerinde dinlemenin önemini kavrar. Arkadaşlık ilişkilerinde kendini açmanın önemini değerlendirir.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, hikaye tamamlama, oyun oynama
2.Oturum	Büyük Panda ve Küçük Ejderha (James Norbury)	Güven-Yardım ve Rehberlik Etme	Arkadaşlık ilişkilerinde güven duymanın rolünü fark eder. Arkadaşlık ilişkilerinde yardım etmenin önemini kavrar. Arkadaşlıkta rehberlik etmenin önemini anlar.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, materyal hazırlama
3.Oturum	Her Zaman Yanında Olacağım (Christopher Cheng Stephen Michael King)	Dostluk ve Eşlik Etme- Yardım ve Rehberlik	Zorluklarla karşılaştığında arkadaşlarının desteğinin ne kadar değerli olduğunu fark eder. Birlikte zaman geçirmenin ve iş birliğinin dostluğu güçlendirdiğini fark eder. Arkadaşlık ilişkilerinde yardım ve rehberlik etmenin önemini kavrar.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, cümle tamamlama, materyal hazırlama, resim çizme, oyun oynama

4.Oturum	Çocuk, Kötebek, Tilki ve At (Charlie Mackesy)	Dostluk ve Eşlik Etme-Onaylama ve Destekleme	Arkadaşlık ilişkilerinde pozitif ve destekleyici bir tutum sergilemeyi öğrenir. Eşlik etmenin arkadaşlık ilişkisini nasıl güçlendirdiğini anlar. Arkadaşlardan gelen onay ve desteğin etkisini fark eder.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, canlandırma, materyal hazırlama, yaratıcı yazma
5.Oturum	Küçük Prens (Antoine de Saint Exupery)	Sırları Paylaşma/Kendini Açma-Çatışma ve İhanet	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmaları çözme becerilerini geliştirir. Arkadaşlarına içten bir şekilde kendini açabilme becerisi kazanır. Anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmenin önemini anlar.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, oyun oynama, kitap kapak tasarımı
6.Oturum	Matilda (Roald Dahl)	Onaylama ve Destekleme- Yardım ve Rehberlik	Zor zamanlarda arkadaşlardan destek almanın önemini anlar. İhtiyacı olduğunda arkadaşlara rehberlik etmenin önemini fark eder. Olumlu geri bildirimlerle destekleyici ve onaylayıcı bir arkadaş olma yeteneği geliştirir.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, yazı yazma, materyal hazırlama
7.Oturum	Momo (Michael Ende)	Sırları Paylaşma/ Kendini Açma- Çatışma ve İhanet-	Arkadaşlık ilişkilerinde sırları paylaşabilmenin önemini kavrar. Çatışma durumlarında ilişkileri nasıl onarabileceğini öğrenir. Arkadaşlık ilişkilerinde etkili dinleme ve sorun çözümünün etkisini anlar.	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, yaratıcı yazma, canlandırma, poster hazırlama
8.Oturum	Genel Değerlendirme Sonlandırma	Kapanış Etkinlikleri Sonlandırma	Genel Değerlendirme	Bibliyoterapi, beyin fırtınası, rol oynama, yaratıcı drama, materyal hazırlama

3.5.4. Sinematerapi Temelli Eğitim Programı Uygulama Çalışmaları

Araştırmacı tarafından toplam 8 oturumluk ve her biri 90 dakikadan oluşan bir eğitim programı planlanmıştır. Uygulama deney grubundaki çocuklarla boş bir atölyede gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinin sürece katılımı için bazı filmlerin tamamı atölyede izlenirken bazılarının ilgili bölümleri belirlenerek akıllı tahtada gösterimi sağlanmıştır. Her oturum öncesi uygulama ortamı, film ile ilgili posterler, afişler ve görsellerle düzenlenmiştir. Programda, çocukların izledikleri filmler aracılığıyla arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini sinematerapi tekniği ile desteklemek amaçlanmıştır. Sinematerapi eğitim oturumlarına ve örnek sorulara ilişkin detaylı bilgi EK 9’da yer almaktadır. Eğitim programı ile ilgili etkinlik fotoğrafı örneği Ek 12’de sunulmuştur. Sinematerapi oturum içeriklerine ilişkin bilgi Çizelge 3.4’te yer almaktadır.

Çizelge 3.4. Sinematerapi Oturum İçerikleri

Oturumlar	Film adı	Tema	Kazanım	Kullanılan Yöntem ve Teknikler
1.Oturum	Tanışma Çocuk, Köstebek, Tilki ve At	Tanışma Dostluk ve Eşlik Etme-Yardım ve Rehberlik	Zor zamanlarda arkadaşlarından destek almanın önemini kavrar. Arkadaşlık ilişkilerinde yardım etmenin etkisini anlar. Arkadaşlık ilişkilerinde eşlik etmenin önemini fark eder.	Sinematerapi, beyin fırtınası, yazı yazma
2.Oturum	Ekim Düşü	Onaylama ve Destekleme-Yardım ve Rehberlik	Arkadaşların birbirlerini desteklemesinin ne kadar önemli olduğunu fark eder. Bir ekibin parçası olmanın ve birlikte çalışmanın başarıya ulaşmada nasıl etkili olduğunu anlar. Yardım etme ve yardım istemenin önemini kavrar.	Sinematerapi, beyin fırtınası, oyun oynama

3.Oturum	Raya ve Son Ejderha	Güven-Çatışma ve İhanet	Güvenmeyi öğrenmenin dostlukları güçlendirdiğini fark eder. Ortak hedefler için iş birliği yapmanın, güçlü dostluklar kurmada önemli olduğunu öğrenir. Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmaları çözmeyi öğrenir.	Sinematerapi, beyin fırtınası, yaratıcı yazma, canlandırma, materyal oluşturma
4.Oturum	Yıldız Savaşları Yeni Bir Umut	Yardım ve Rehberlik-Onaylama ve Destekleme	Zor zamanlarda arkadaşlardan destek almanın önemini anlar. İhtiyacı olduğunda arkadaşlara rehberlik etmenin önemini fark eder. Olumlu geri bildirimlerle destekleyici ve onaylayıcı bir arkadaş olma yeteneği geliştirir.	Sinematerapi, beyin fırtınası, yaratıcı yazma, resim çizme
5.Oturum	Oyuncak Hikayesi 2	Dostluk ve Eşlik Etme -Çatışma ve İhanet	Birlikte zaman geçirmenin ve iş birliğinin dostluğu güçlendirdiğini fark eder. Zor zamanlarda arkadaşına yardımcı olmanın önemini kavrar. Arkadaşlıkta yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmenin önemini anlar.	Sinematerapi, beyin fırtınası, yaratıcı drama, materyal hazırlama, rol oynama
6.Oturum	Harry Potter ve Felsefe Taşı	Onaylama ve Destekleme-Dostluk ve Eşlik Etme	Arkadaşlık ilişkilerinde pozitif ve destekleyici bir tutum sergilemeyi öğrenir. Arkadaşlardan gelen	Sinematerapi, beyin fırtınası, hikaye yazma, materyal hazırlama

			onay ve desteğin etkisini fark eder. Dostlarıyla birlikte hareket etmenin, zorlukları aşmada önemli olduğunu fark eder.	
7.Oturum	6 Süper Kahraman	Güven-Sırları Paylaşma/Kendini Açma	Ekip olarak birlikte çalışmanın, başarılı sonuçlar elde etmedeki önemini anlar. Dostlarına bağlılığın ve güvenin ne anlama geldiğini kavrar. Arkadaşlık ilişkisinde kendini açabilmenin önemini fark eder.	Sinematerapi, beyin fırtınası, doğaçlama, yaratıcı yazma, rol oynama,
8.Oturum	Sonlandırma	Kapanış Etkinlikleri Sonlandırma	Genel Değerlendirme	Sinematerapi, beyin fırtınası, doğaçlama, materyal hazırlama

3.5.5. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, katılımcıların seçiminde, “bibliyoterapi temelli eğitim” ve “sinematerapi temelli eğitim” programlarının hazırlanması ve uygulanmasında, verilerin toplanmasında, analizinde ve çalışmanın raporlaştırılmasında aktif rol almaktadır. Araştırmacı 10 yıldır Psikolojik Danışman olarak çalışmaktadır ve özel yetenekli çocuklarla da 4 yıllık çalışma deneyimine sahiptir.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada nicel verilere ulaşmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Arkadaşlık Niteliği Ölçeği (ANÖ)” (Öztürk, 2016) kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri için SPSS 26.00 veri analiz programı kullanılmıştır. Katılımcı sayısının otuzdan az olması ve verilerin dağılım koşulları nedeniyle genellikle parametrik olmayan istatistik teknikleri önerilmektedir.

Uygulanan bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programlarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye etkisini incelemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının ANÖ'den aldıkları grup içi öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Gruplar arası öntest ve sontest puanlarının anlamlılığı için önce Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Testin anlamlı çıktığı durumlarda gruplar ikili düzeyde karşılaştırmalar için ise Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler “betimsel analiz” yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacıların katılımcıların ifadelerini ve davranışlarını belirli bir çerçeve içinde sunarak, okuyucunun konuyu daha iyi anlamasını sağladıkları bir yöntemdir (Creswell, 2013). Betimsel analizde temel amaç, bulguların düzenli ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Analiz sürecinde, belirlenen çerçeveye uymayan veya önemli görülmeyen bazı veriler dışarıda bırakılabilir ve sonuçlar yazılırken dikkatle seçilmiş doğrudan alıntılar kullanılır. Bu alıntılar, verilerin geçerliliğini artırarak ortaya çıkan bulguları somut hale getirir.

Bu çalışmada, elde edilen bulguların düzenli ve yorumlanmış şekilde sunulması hedeflenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yorumlama sürecinde ise, neden-sonuç ilişkileri değerlendirilmiş ve veriler özetlenerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada bu yöntem, nicel verileri destekleme amaçlı kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler herhangi bir kodlamaya tabi tutulmamış ve doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Analiz sürecinde tümevarımsal yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, bireysel gözlemlerden veya belirli olaylardan yola çıkarak genel yargılara ya da teorilere ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Arkadaşlık niteliği ölçeğinin alt boyutları olan güven, sır paylaşımı/kendini açma, çatışma ve ihanet, onaylama ve destekleme, dostluk ve eşlik etme ile yardım ve rehberlik temaları dikkate alınmıştır. Bu temalardan yola çıkarak genel tema olan arkadaşlık ilişkisine ulaşılmış ve süreç bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Güvenirliliği artırmak amacıyla katılımcıların isimleri ve tanımlayıcı kimlik bilgileri gizlenmiş, bu nedenle katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için çocukların arkadaşlık ilişkilerine dair görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş; dış geçerliği artırmak içinse veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca, sorular

araştırmacı tarafından katılımcılara y neltiľmiř, onlardan gelen yanıtlar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Verilerin güvenirliğini artırabilmek için görüşme bitince tutulan notlar katılımcıya okunarak teyit edilmiştir. Araştırma kapsamında 12 bibliyoterapi ve sinematerapi olmak üzere toplam 24  ocuk ile görüşme gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde bibliyoterapi ve sinematerapi eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin ortaya çıkan verilerin analizinden elde edilen bulgulara, tablolara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın amacı ve alt problemlerine dayalı olarak sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programının özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkilerini inceleyen bulgular ve betimsel istatistikler sunulmuştur.

4.1.1. ANÖ'den Alınan Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ANÖ'den alınan öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere Çizelge 4.1'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Bibliyoterapi ve Sinematerapi Uygulama Grupları ile Kontrol Grubunun ANÖ'den Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Bibliyoterapi	12	51.75	20.13	112.41	11.60
Sinematerapi	12	69.00	17.66	114.75	12.89
Kontrol	12	67.25	7.93	67.00	13.83

Çizelge 4.1'e göz atıldığında, bibliyoterapi deney grubundaki öğrencilerin ANÖ ön test puanlarının ortalamasının 51.75±, 20.13 iken, son test puanlarının ortalaması 112.41±, 11.60 olduğu bulunmuştur. Sinematerapi deney grubundaki öğrencilerin ANÖ ön test puanlarının ortalamasının 69.00±, 17.66 iken, son test puanlarının ortalaması 114.75±,

12.89 olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna uygulanan program sonrasında puan ortalamalarında artış görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise öntest puanlarının ortalamasının 67.25 ± 7.93 iken, son test puanlarının ortalamasının 67.00 ± 13.83 olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun puan ortalamalarında olumlu yönde bir değişim görülmemektedir. Hesaplanan değerler, deney grubu öğrencilerinin son test puanları lehine bir artış ortaya çıktığını göstermektedir. Artışın anlamlılığının sorgulanması için karşılaştırma analizleri yapılmıştır.

4.1.2. ANÖ'den Uygulama Öncesi Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Kruskall Wallis testi ile bibliyoterapi ve sinematerapi deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Öntest Ölçümlerine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları

Grup	N	S.O	H	p
Bibliyoterapi	12	13.21	4.628	.099
Sinematerapi	12	21.75		
Kontrol	12	20.54		

Bibliyoterapi ve Sinematerapi deney grupları ile kontrol grubunun ANÖ'den almış oldukları öntest ortalama puan farkını belirlemek için yapılan Kruskall Wallis testinde ($p > .05$) olduğu saptanmıştır. Bu değer gruplar arasında anlamlı bir puan farklılığı olmadığını göstermektedir.

4.1.3. ANÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Analiz Bulguları

Deney grupları ve Kontrol grubu ANÖ öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçları Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Öntest-Sontest Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Bulguları

Gruplar	Puan	Sıralar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	p
Bibliyo terapi	Öntest Sontest	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-3.059	.002*
		Pozitif Sıralar	12	6,50	78,00		
		Eşit	0				
		Toplam	12				
Sinema terapi	Öntest Sontest	Negatif Sıralar	0	.00	0.00	-3.062	.002*
		Pozitif Sıralar	12	6,50	78,00		
		Eşit	0				
		Toplam	12				
Kontrol	Öntest Sontest	Negatif Sıralar	6	6.58	39.50	-.039	.969
		Pozitif Sıralar	6	6,42	38,50		
		Eşit	0		78.00		
		Toplam	12				

* p < .05

Çizelge 4.3'te görüleceği üzere bibliyoterapi deney grubunun, uygulama öncesi puanları ve uygulama sonrası anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($Z=-3,059$, $p<.05$). Farklılık son test puan lehinedir. Bir diğer ifadeyle, uygulanan Bibliyoterapi Temelli Programın deney grubu öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Sinematerapi deney grubunun ön test-son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z=-3,062$, $p<.05$). Puan farklılığı son test puan lehinedir. Uygulanan Sinematerapi Temelli Programın deney grubu öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerin ön test- son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z=-.039$, $p>.05$). Bir diğer ifadeyle, kontrol grubundaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde anlamlı bir değişim olmadığı çıkarımı yapılabilir.

4.1.4. ANÖ'den Uygulama Sonrasında Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Kruskall Wallis testi ile bibliyoterapi ve sinematerapi deney ve kontrol gruplarının sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Sontest Ölçümlerine İlişkin Kruskall Wallis Testi Bulguları

Grup	N	S.O	H	p
Bibliyoterapi	12	23.17	22.889	.000*
Sinematerapi	12	25.63		
Kontrol	12	6.71		

* p < .05

Bibliyoterapi ve Sinematerapi deney grupları ile kontrol grubu arasındaki ANÖ'den almış oldukları sontest ortalama puan farkını belirlemek için yapılan Kruskall Wallis testi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (p<.05). Sinematerapinin sıra ortalaması, bibliyoterapi ve kontrol grubundan daha yüksektir. Kruskall Wallis testinin anlamlı çıkması üzerine gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Gözlenen bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını incelemek için, öğrencilerin ANÖ son test puanları Mann Whitney U Testi ile ikili düzeyde karşılaştırılmış ve sonuçlar Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının ANÖ Sontest Ölçümlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Bulguları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Bibliyoterapi	12	18.38	220.50	1.500	.000*
Kontrol	12	6.63	79.50		
Sinematerapi	12	18.42	221.00	1.000	.000*
Kontrol	12	6.58	79.00		
Bibliyoterapi	12	11.29	135.50	57.500	.402
Sinematerapi	12	13.71	164.50		

* p < .05

Deney ve kontrol gruplarının uygulanan program sonrasında aldıkları puanların Mann Whitney U testi ile ikili düzeyde karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre, sekiz haftalık deneysel bir çalışma sonunda, bibliyoterapi temelli eğitim programına katılan öğrenciler ile herhangi bir müdahale uygulanmayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=1.500$, $p<.05$). Yine sinematerapi temelli eğitim programına katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark olduğu hesaplanmıştır ($U=1.000$, $p<.05$). Bibliyoterapi temelli eğitim programına katılan ve sinematerapi temelli eğitim programına katılan öğrencilere bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U=57.500$, $p>.05$). Bu sonuç, her iki uygulama biçimi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığına işaret etmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinden daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek üzerine iki farklı yöntemin uygulandığı deney gruplarındaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular yer almaktadır. İki farklı uygulama grubundan elde edilen veriler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Bibliyoterapinin Arkadaşlık İlişkileri Gelişimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Bibliyoterapi deney grubu çocukların, “Katıldığınız bu programın dostluk kurma ve eşlik etme, güven duyma, kendini açma/sırları paylaşma, onaylama ve destekleme, yardım ve rehberlik etme, çatışma ve ihanet konularında size hangi yönlerden fayda sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların en sık verdikleri yanıtlar belirlenmiştir. Arkadaşlıkta güven duymanın, sırları paylaşmanın, yardım etmenin ve istemenin önemi vurgulanmıştır. Ö5 görüşlerini “*Güven, sırları paylaşma ve yardım konusunda çok faydalı oldu. Yardım istemekte zorlanıyordum. Karşımdakine kendimi açmaya çalışıyorum artık çünkü o sıcaklığı sağladığında arkadaşlık ilişkilerinin daha sağlıklı olduğunu fark ettim* (Ö5)” biçiminde ifade etmiştir. Ö1 görüşlerini “...bazı arkadaşlarıma hiç

güvenemiyordum biraz da ön yargılı davrandığımı fark ettim. Samimiyet, güven ve kendini açmanın karşılıklı olması gerektiğini düşünüyorum (Ö1)” olarak belirtmiştir.

Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben çok iyi arkadaşlıklar kuramadığımı düşünüyordum. Her şey güzel ilerlerken birden tartışma yaşıyoruz. Düzeltmek için biraz anlayışlı, sabırlı olmak, dinlemek, iyi iletişim kurmak, empati yapmak, güvenmek gerektiğini fark ettim bu çalışmalardan... Dostluk ve ona her daim eşlik etme, yardım etme, rehberlik yapabilme ve güven bence önemli olan şeyler... (Ö11)”.

Bir arkadaşlık ilişkisinin kurulması ve sürdürülmesi, arkadaşlıkta yapılması ve yapılmaması gerekenler, sevgi ve saygının önemli değerler olduğunu fark ettikleri vurgulanmıştır. Ö2’nin görüşleri *“Ben arkadaşlık ilişkilerinde yapılması ve yapılmaması gerekenleri anladım okuduğum kitaplardan. Düşüncelere saygı duyulması ve sevgi çok önemli. Küçük de olsa bağları güçlendirici şeyler yapmak lazım. Arkadaşlığı başlatmak ve sürdürmek için bana bazı noktalarda katkı sağladı (Ö2)”* bu şekildedir.

Ö12’nin görüşleri de çarpıcıdır:

“Özellikle iyi bir dostluk ilişkisi nasıl kurulur, onu fark ettim. İyi bir dostluk için emek sarf etmek gerekiyormuş biraz. Her daim yanında olabilmek, eşlik etmek ona destek olabilmek ve bunu da hem sözlerle hem davranışlarla hissettirmek çok önemliymiş. Bazen de arkadaşımızın rehberlik etmesine izin vermeliyiz ben genelde yönlendirici olmayı seviyorum (Ö12)”.

4.2.2. Sinematerapinin Arkadaşlık İlişkileri Gelişimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Sinematerapi deney grubu çocukların, “Katıldığınız bu programın dostluk kurma ve eşlik etme, güven duyma, kendini açma/sırları paylaşma, onaylama ve destekleme, yardım ve rehberlik etme, çatışma ve ihanet konularında size hangi yönlerden fayda sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan en sık tekrarlayanlar belirlenmiştir.

Dostluk kurmanın ve güvenebildiğin kişilere kendini açabilmenin önemi vurgulanmıştır. Katılımcılardan Ö4 görüşlerini *“Sırlarımı daha çok tanıdığım daha uzun süreli arkadaş olduğum ve güvendiğim kişilerle paylaşıyorum. İzlediğim filmlerde özellikle de Harry Potter hem güven hem de sırları paylaşma konusu bende etkili oldu (Ö4)”* olarak belirtmiştir. Katılımcılardan Ö12 görüşlerini *“Güven duyma ve sırları paylaşma konuları benim için*

faydalı oldu diyebilirim. Kendimle ilgili şeyleri paylaşmak zor geliyor çünkü galiba güvenmiyorum biraz. Harry Potter, Raya ve Son Ejderha filmlerinde güven ve kendini açmanın arkadaşlıktaki etkisi güzel işlenmişti o da hoşuma gitti (Ö12)” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Arkadaşlık ilişkilerimin güçlendiğini ve geliştiğini düşünüyorum daha çok sohbet etmeye, birbirimize güvenimizi daha da artırmaya çalışıyoruz. Arkadaşlıkta önemli olan şeyleri fark ettim bu eğitimde. Birbirimize saygılı olmalıyız, birbirimizi dinlemeliyiz, sorunları çözmek için beraber düşünmeliyiz birlikte hareket etmeliyiz. Yeni dostluklar kurmaya başladım, bunun için ben adımlar attım. Birbirimize güveniyoruz sırları paylaşabiliyoruz. Bazen yardım alma tarafındayım bazen de rehberlik ediciyim (Ö7).

Farklı özellikteki kişilerin yakın dostluk kurmaları, yardımlaşma, birbirini destekleme ve eşlik etmelerinin arkadaşlık ilişkilerindeki değeri sıklıkla vurgulanmıştır. Katılımcılardan Ö6 görüşlerini “*Dostluk kurma konusunda Raya ve Son Ejderha’da Raya ve Sisu çok iyi dost oldu birbirlerine sürekli eşlik ediyorlardı ve yardımlaştılar. 6 Süper kahramanda o altı arkadaş hep birbirini destekledi ve eşlik ettiler. Dostlukları benim için çok etkileyiciydi (Ö6)*” bu şekilde ifade etmiştir. Ö9 ise “*Ekim Düşü filminde yaratıcılık, dostluk, destekleme, eşlik etme kavramlarını çok net gördüm güzel işlenmiş bence. Zorlukların üstesinden beraber geldiler, birbirini motive ettiler, bir şey icat ettiler ve birlikte başardılar. Ben de arkadaşlarıma böyle destekleyici olmak isterim (Ö9)*” şeklinde vurgulamıştır.

Katılımcılardan Ö10’un görüşleri de dikkat çekicidir:

“Oyuncak Hikayesi filmi çok eğlenceliydi ve arkadaşlarını kurtarmak için yaptıklarından etkilendim. Dostluk ve eşlik etme iyi vurgulanmış, içinde bazı çatışmalar da yaşandı eski arkadaşlarını seçmişti bir ihanet vardı ama sonra doğru kararı verdi. Benim hayatımda da böyle çatışmalar oluyor ama çoğu zaman olumlu ilerlemiyor bu süreç... Yardım ve rehberlik etme konusunda pek iyi olduğumu düşünmüyorum. Eğitimin bana daha çok güven ve sıkı dostluk kurma noktalarında katkı sağladığını düşünüyorum (Ö10)”.

4.2.3. Bibliyoterapi Eğitim Programı Sosyal Geçerliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Bibliyoterapi deney grubu çocukların, “Okuduğunuz kitaplar arkadaşlıkla ilgili temalara ne kadar uygun olarak seçilmiştir?” sorusuna en sık verdikleri yanıtlar derlenmiştir. Seçilen kitapların temalara çok uygun ve güzel kitaplar olduğu belirtilmiştir. Verilen çarpıcı yanıtlar şu şekildedir: “*Tüm kitaplarda temaların hepsi vardı. Kitaplar çok güzeldi*

zaten temalar da uyumlu seçilmiş (Ö1)”. “Gayet uygun seçildiğini düşünüyorum. Çünkü hepsi vardı içlerinde bazıları daha fazla bazıları daha azdı (Ö3)”. “Bence temalar ve kitaplar çok uyumluydu. Bir kitapta birden fazla tema vardı diyebilirim. O yüzden daha da netleştirdik aklımızda (Ö5)”. “Temalar kitaplarla tam uyumtu bence. Daha önce okuduklarım vardı ama hiç böyle bir arkadaşlık ilişkisi ana fikrinde fark etmedim (Ö7)”.

Bibliyoterapi deney grubu çocukların, “Eğitim programında sizi hangi kitap en çok etkiledi (veya hoşunuza gitti)? Sizde nasıl bir etki ortaya koydu?” sorusuna verdikleri yanıtlardan en sık tekrar edilenler belirlenmiştir. Resimli ve kısa kitapların daha çok beğenildiği, farklı özellikteki karakterlerin güzel dostluklarından etkilenildiği ve etkileyici mesajlar verildiği vurgulanmıştır. Katılımcılarda Ö3 görüşlerini “*Resimli kitaplar olması çok hoşuma gitti hem kısa hem de içinde çokça mesaj vardı ve etkileyiciydi. Tavşan Dinledi, Çocuk Köstebek Tilki ve At, Her Zaman Yanında Olacağım kitaplarını sevdim. Dostluk kurma, yardım etme ve güven duymanın ne kadar değerli olduğunu fark etmemi sağladı (Ö3)* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö4 de “*Büyük Panda ve Küçük Ejderha kitabını çok beğendim resimlerinden çok etkilendim, çok sevimliydi. Harika bir arkadaşlık hikayesi anlatılmış. Koşulsuz ne yaparsa yapsın seviyor, koruyor, eşlik ediyor, yönlendiriyor, ona yardım ediyor...(Ö4)*” şeklinde belirtmiştir. Ö11’in görüşleri ise “*Her Zaman Yanında Olacağım kitabı çok tatlıydı. Resimleri çok hoşuma gitti yazıları azdı ama iyi mesajlar veriyordu. Panda ve farenin dostluğu anlatılmış iki zıt karakter gibi ama güzel anlaşıyorlar. Panda zorluklarda fikir veriyor, rehberlik ediyor ve koruyordu...(Ö11)*” bu şekildedir.

Arkadaşlık ilişkisinde önemli görülen saygı, iletişim, destek, ortak ilgiler de sıklıkla vurgulanmıştır. Katılımcılardan Ö2 ve Ö12’nin görüşleri şu şekildedir:

“Benim en çok etkilendiğim kitap Momo oldu hem eğlenceliydi hem de olay döngüsü de güzeldi, karakterler de iyi anlatılmıştı. Başta çok iyi arkadaşlıkları varken sonrasında uzaklaşmaları vardı yalnızlaşıyordu Momo ve buna bir çözüm bulmaya çalışıyordu. Birliktelik, destek, dostluk konuları beni etkiledi. Ben de yalnızlığı pek sevmem bana da gelip arkadaşlarım hep anlatırlar. Bir sorun olduğunda iletişim kurmak düzeltiyor birçok şeyi (Ö2)”.

“...Çocuk Köstebek Tilki ve At ve Büyük Panda ve Küçük Ejderha hoşuma gitti. Ben arkadaş seçerken ortak ilgilerimizin olması, sohbet edebilme, dinleme, güvenme, beni destekliyor mu, yardım ediyor mu? bunlara bakıyorum. Bu kitaplarda da bunları gördüm. Farklı karakterler bir araya gelmiş başta birbirine çok güvenmiyor ama sonra güvenince iyi dost oluyor. Biz de farklı özelliklerdeki kişilerle arkadaşlık kurabiliriz, saygı da çok önemli bence arkadaşlıkta (Ö12)”.

Bibliyoterapi deney grubu çocuklara, “Eğitim programında hoşnut kalmadığınız durumlar var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya en sık verilen yanıtlar derlenmiştir. Genel olarak eğitim programının beğenildiği, kitapların ve etkinliklerin güzel olduğu yönündedir. Katılımcılardan bazılarının görüşlerine yer verilmiştir: *“Hoşnut olmadığım bir durum yoktu. Her şey çok hoşuma gitti okuduğumuz kitaplar, yaptığımız etkinlikler çok güzeldi (Ö1)”. Eğitim ve kitaplar çok güzeldi. Grup da iyiydi bence. Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu açıkçası (Ö10)”. “Etkinlikleri ve kitapları beğendim. Daha çok kitap okuyabilirdik. Güzeldi genel olarak. Hoşnut olmadığım durum yoktu (Ö12)”.*

Bibliyoterapi deney grubu çocuklara diğer soru olarak, “Bu eğitim programına benzer şekilde gelecekte yapılacak farklı bir faaliyete tekrar katılmak ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar kitap okumanın çok sevildiği, eğitimin güzel ve faydalı olduğu şeklinde olmuştur. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler: *“Katılmayı isterim. Güzeli ve faydalı olduğunu düşünüyorum hem arkadaşlık geliştirici ayrıca kitap okumak da çok yararlı. Hızlı okumayı ve hayal gücünü geliştiriyor (Ö2)”. “Kesinlikle katılmak isterim. Okuduğumuz kitaplar ve yaptığımız etkinlikler çok keyif vericiydi (Ö5)”. “Böyle kitap okuma gruplarını çok seviyorum, bir kitap okuma kulübüm vardı eğlenceli geçiyor o yüzden isterim ben tekrar katılmak (Ö8)” bu şekildedir.*

Başka bir soru olarak, “Katıldığınız bu çalışmayı başka arkadaşlarınıza da tavsiye eder misiniz?” yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar eğitim programının çok keyifli, faydalı ve diğerlerine tavsiye edecekleri yönünde olmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri: *“Evet tavsiye ederim, kitaplar da çok geliştirici oldu konu da tam da bize uygun herkes alsın bu programı bence (Ö3)”. “Ben arkadaşlarıma tavsiye ederim özellikle de kitap okumayı sevenlere faydalı olur (Ö7)”. “Bence güzel bir programdı başkalarına da tavsiye ederim katılsınlar (Ö9)”. “Okumayı teşvik eden ve düşündüren bir eğitimdi. Bu tarz seven arkadaşlara tavsiye ederim tabi (Ö11)” bu şekildedir.*

Son soru olarak ise, “Katıldığınız program veya uygulamayı yapan öğretmeninizle ilgili ifade etmek istediğiniz bir başka husus var mı?” sorusudur. Verilen yanıtlar uygulayıcının kitap seçimlerinin, süreç yönetiminin ve iletişiminin iyi olduğu yönündedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri: *“Bu programı beğendim. Siz de çok güzel okudunuz ve sorduğunuz iyi sorularla kitabı detaylandırmak çok faydalı oldu (Ö4)”. “Kitap okurken ses tonunuz ve vurgulamalar çok iyiydi, seçtiğiniz kitapları da beğendim (Ö5)”. “Öncelikle program güzeldi ilk kez katıldım böyle bir eğitime. Sorduğunuz sorular kitapları daha da derinleştirdi ve fayda sağladı bence. Sizin anlatımınız da çok iyiydi (Ö7)” şeklinde olmuştur.*

4.2.4. Sinematerapi Eğitim Programı Sosyal Geçerliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Sinematerapi deney grubu çocukların, “İzlediğiniz filmler arkadaşlıkla ilgili temalara ne kadar uygun olarak seçilmiştir?” sorusu yöneltmiştir. Verilen yanıtlarda seçilen filmlerin temalara uygun olduğu, birden fazla temayı aynı film içinde görebildikleri, özellikle güven, sırları paylaşma, destekleme ve yardım temalarının güzel işlendiği belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö2 görüşlerini “*Filmlerin hepsi temalara çok uygundu. Seçilen filmlerle ana düşünce tam uymuş hem de çok eğlenceli filmlerdi. Özellikle de Çocuk Köstebek Tilki ve At filmindeki o rehberlik etme, destekleme, eşlik etme konuları daha çok dikkatimi çekti* (Ö2) ifade etmiştir. Ö5’in görüşleri “*Raya ve Son Ejderha filmindeki son ejderha olan Sisu’ya diğer ejderhaların duyduğu güven çok güzeldi bu temadan çok etkilendim. Harry Potter da sırları paylaşma ve kendiyile ilgili sırları açma konusu da iyi işlenmişti* (Ö5)” şeklinde olmuştur. Ö7 görüşlerini “*Önceleri filmlerin birkaçını izlemiştim ama arkadaşlıkla ilgili bakmamıştım. Arkadaşlığı ne kadar önemseyip ne güzel anlatıldığını fark ettim... İzlediğim tüm filmler konuştuğumuz arkadaşlık temalarına uygun seçilmiş ve içerikler çok güzeldi...* (Ö7)” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö9 ise görüşlerini “*Tüm filmler temaları karşılıyordu bence bazılarında çok belirgin bazılarında biraz daha düşündürücüydü. En belirginini bence Ekim Düşü dostluk, eşlik etme, yardım, destekleme ve Raya ve Son Ejderha’da da güven çok çarpıcıydı* (Ö9)” ifadeleriyle belirtmiştir.

Sinematerapi deney grubu çocukların, “Eğitim programında sizi hangi film en çok etkiledi (veya hoşunuza gitti)? Sizde nasıl bir etki ortaya koydu?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların en sık verdiği yanıtlardan kısa animasyon, fantastik ve bilim kurgu filmlerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Genel olarak filmlerin arkadaşlık ilişkilerini güzel aktardığı, arkadaşlığın hayatlarındaki yeri ve öneminin daha iyi anlaşıldığı vurgulanmıştır. Katılımcılardan Ö2 görüşlerini “*Ben en çok Çocuk Köstebek Tilki ve At filminden etkilendim. Kısa animasyon filmlerini çok severim ve başarılıydı. Kendimi çocuğun yerine koydum, ne güzel arkadaşları oldu, üzülduğünde, korktuğunda ona sarıldılar yol gösterdiler. Tüm özellikleriyle birbirini kabul ettiler, yargılamadılar...* (Ö2)” bu şekilde belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö6 ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ben en çok Raya ve Son Ejderhayı beğendim çünkü tam benim sevdiğim tarzda animasyon filmiydi. En çok etkilendiğim sahne Sisu’ya güvenip ejderha topunu ona vermeleri oldu. Sisu ve Raya’nın arkadaşlığından da çok etkilendim. Ben de iyi etkiler

uyandırdı, onlar gibi insanlara güveniyorum ve güvenerek arkadaşlıklar kurmaya çalışıyorum ben de (Ö6)”.

Arkadaşlığın bir aile gibi olduğu, onaylama ve desteklemenin, birlik ve beraberliğin önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö3 görüşlerini “*Star Wars filminden etkilendim bilim kurgu filmlerine bayılıyorum. Bir amaç uğruna birlik olup savaşmak, uğraşmak ve zafer elde etmek çok güzeldi. Arkadaşlarımızla birbirimize destek olup yardımlaştığımızda daha iyi sonuçlar elde edebiliriz bence... (Ö3)* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö5 ve Ö10’un görüşleri de dikkat çekicidir:

6 Süper Kahraman benim için daha etkileyiciydi. Dostluğun çok önemli olduğu doğru arkadaş seçimlerinin etkisini anladım. Eğer iyi dostları olmasıydı Hero çok büyük bir hata yapacakken engellemezlerdi, öfke ve üzüntüyle büyük bir hata yapacakken onu onaylamadılar ve bir çatışma yaşandı aralarında ama sonuç olarak engel oldular. Sonradan arkadaşlarının onun iyiliğini istedikleri, onu sevdiklerini ve destek olduklarını anladı. Beymex’i çok sevdim öyle koruyucu, yönlendirici, destekleyici bir arkadaşım olmasını isterdim (Ö5).

Oyuncak Hikayesi filmindeki sıkı dostluk beni etkiledi. Sadece bir arkadaşları için hepsi ne kadar uğraştı, ne zorluklar atlattılar önemsemeyebilirlerdi ama öyle yapmadılar. Komik de bir animasyon filmiydi ama çok da mesaj veriyordu. Dostluklarımızın kıymetini bilmeliyiz onları yarı yolda bırakmamalıyız. Destek, birlik olma, yardımla her şeyin üstesinden gelebiliriz. Ayrıca bazen yanlış kararlarla ihanet de yaşayabiliriz ama yine de bir şans verebiliriz (Ö10).

Sinematerapi deney grubundaki çocuklara “Eğitim programında hoşnut kalmadığınız durumlar var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde, genel olarak eğitim programının keyifli geçtiği ifade edilmiştir. Filmin sonunda sorulan soruların katılımcıları daha derin düşünmeye sevk ettiği ve sorgulatan noktaların bulunmasının olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir. Seçilen filmlerin arkadaşlık ilişkilerini başarılı bir şekilde aktardığı, daha çok kısa filmlerin tercih edilmesinin daha güzel olacağı ve herhangi bir olumsuz durumun yaşanmadığı dile getirilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şöyledir: “*Bu filmleri izleyip üzerinden çıkarımlar yapmak bence güzeldi. Direkt arkadaşlıkla ilgili konuşsak o zaman sıkıcı ve eğlencesiz olurdu yani anlatım açısından film seçmek güzel olmuş. Daha eğlenceli ve ilgi çekici. Hoşuma gitmeyen bir şey yoktu, memnun kaldım (Ö7).* “Öncelikle filmler çok güzeldi çok beğendim. Filmden sonra sorulan sorular çok iyiydi gerçekten filmi sorgulattıyordu... Daha dikkatli izlemek ve odak nokta neyse o pencereden bakabilmeyi öğretti (Ö6)”.

Katılımcılardan Ö5'in görüşleri de dikkat çekicidir:

"Filmler ve sonrasında sorulardan çok hoşnut kaldım ben. Orada filmin asıl amacı, önemi, karakterler, olay vs. ortaya çıkıyor. Dostluk olarak büyük izler bırakan bir çalışma oldu bence. Hoşnut olmadığım şey olarak da tüm filmler mutlu sonla hep aynı şekilde bitiyor en azından bazılarının mutlu sonla bitseler bile içinde az da olsa bir trajedi olmasını beklerdim farklı bitebilirdi (Ö5)" şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılara diğer bir soru olarak, "Bu eğitim programına benzer şekilde gelecekte yapılacak farklı bir faaliyete tekrar katılmak ister misiniz?" yöneltilmiştir. Katılımcı yanıtlarından film izlemeyi sevdikleri, arkadaşlık ilişkileri konusunda öğretici olduğu, fayda sağladığı ve katılmak istedikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcı dökümleri sunulmuştur: Ö3 görüşlerini "Ben film izlemeyi çok seviyorum böyle grupça izlemek de hoşuma gitti katılırım yine. Yararlı da oluyor bence kendimizi geliştirmemizde. Aralarda yaptığımız küçük oyunlar ve etkinlikler de güzeldi (Ö3)" şeklinde belirtmiştir. Ö5'in görüşleri "Ben katılırdım çünkü hem bize izlemediğimiz filmleri tavsiye ediyor hem de filmlerin sonundaki sorularla filmler hakkında çıkarımlar yapmaya çalışıyoruz. Hem de arkadaş sohbet ortamı gibi bu şekilde birlikte olarak kendimizi geliştiriyoruz. Arkadaşlık ilişkilerini sorguluyor bu da bence faydalı oluyor (Ö5)" şeklindedir. Ö6 ise "Tekrar olursa ben kesinlikle katılırım çünkü o filmleri izlemek ve çıkarılması gereken tam ana fikri çıkarmak çok eğlenceli oluyor. Film izlemek benim favori aktivitem zaten bu yüzden de tekrar katılmayı çok isterim. Oyunlar oynayıp, kağıtta bir şeyler yapmak da iyiydi (Ö6)" şeklinde ifade etmiştir.

"Katıldığınız bu çalışmayı başka arkadaşlarınıza da tavsiye eder misiniz?" sorusu da katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar programın hem genel kültür hem de arkadaşlık açısından faydalı olduğu ve tavsiye edildiği şeklinde raporlanabilir. Konuya ilişkin katılımcı döküm örnekleri de şu şekildedir: "Tabi ki tavsiye ederim herkese, film izlemek çok öğretici ve keyifli. İyi dostluklar kurulabilmesi için çok iyi tavsiyeler var yararlı olur (Ö2). "Bence izmeliler, hem yeni bilgiler öğrenirler hem farklı filmler görürler genel kültür açısından da katkı sağlar. Arkadaşlık açısından da diğer arkadaşlarına karşı bakış açısı değişir ve katılı olur (Ö7)". "Evet ederim bence çok katkı sağlıyor özellikle de ergenlik döneminde arkadaşlıklarımız çok farklı ve değişimler yaşıyor, şimdi burada bazı şeylerin önemine ve farkına vardık (Ö9)". "Evet, kesinlikle arkadaşlık ilişkilerimizde sorunlar yaşıyor herkes katılırsa bazı şeyleri birlikte düzeltebiliriz, iletişimimiz daha iyi olur, birbirimize anlayışlı ve saygılı da olabiliriz (Ö10)".

Katılımcılara son soru olarak, "Katıldığınız program veya uygulamayı yapan öğretmeninizle ilgili ifade etmek istediğiniz bir başka husus var mı?" yöneltilmiştir.

Verilen yanıtlar uygulayıcının seçtiği filmlerin çok uygun olduğu, eğitimin güzel planlandığı ve sürecin çok keyifli olduğu yönündedir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir: *“Bence filmleri çok iyi seçmişsiniz, hayatla ilgili ve ders çıkarıcı filmler güzel olmuş. Arkadaş seçimleri de bu aşamada bizim için çok önemli. Yaşımıza uygun içerikler olmuş. Ben genel olarak her şeyden çok memnun kaldım (Ö4). “Program çok güzeldi. Filmleri hem yaşımıza uygun seçmeniz hem böyle daha arkadaşlık konusu olması güzeldi. Ayrıca filmlerin sonunda sorular sormanız çok iyiydi (Ö5). “... Arkadaşlık konusunu tam belirten filmler olmuş ben çok beğendim filmleri. Ben süreçte sizden ve programdan gayet memnundum (Ö6). “...Eğitim güzel gitti bence. Filmler birbirinden farklıydı çeşitli olması da hoşuma gitti. Tek bir film türü olsa sıkıcı olurdu herkese hitap eden filmler seçilmiş bu da güzeldi (Ö8)”.*

4.3. TARTIŞMA

Bu çalışmada, bibliyoterapi ve sinematerapi yöntemlerinin özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerine etkisi incelenmiştir. Beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki 12 bibliyoterapi deney, 12’si sinematerapi deney ve 12’si kontrol grubundan oluşan toplam 36 özel yetenekli çocuğun katılımıyla çalışma sürdürülmüştür. İlk aşamada, çalışma gruplarının birinci (Bibliyoterapi Müdahale Grubu), ikinci (Sinematerapi Müdahale Grubu) ve üçüncü (Kontrol) grubun uygulama öncesi puanlarının anlamlı farklılığı incelenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Daha sonra 8 haftalık uygulamadan oluşan bibliyoterapi eğitim programı ve sinematerapi eğitim programları uygulanmıştır. Program kapsamında, bibliyoterapi oturumlarında 7 kitap okunmuş, sinematerapi oturumları kapsamında 7 film izlenmiştir. Uygulanan programlar özel yetenekli öğrenciler için öncesinde belirlenen arkadaşlık alt boyutlarını içeren kitap ve filmler aracılığıyla ilerlemiş, her hafta farklı bir arkadaşlık konusu üzerinden etkinlikler ve paylaşımlarla süreç tamamlanmıştır. Müdahale programı sonrasında bibliyoterapi ve sinematerapi programı uygulanan gruplarda uygulama öncesine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları kapsamında, tartışma üç bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde özel yeteneklilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde bibliyoterapiye ilişkin bulguların tartışılması, ikinci bölümde özel yeteneklilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişiminde sinematerapiye ilişkin bulguların tartışılması, üçüncü bölümde uygulanan programın sosyal geçerliğine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

4.3.1. Özel Yeteneklilerin Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişiminde Bibliyoterapiye İlişkin Bulguların Tartışılması

Bibliyoterapi deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ANÖ (Arkadaşlık Niteliği Ölçeği) puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Bu durum, başlangıçta grupların puan ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir. Öntest ve sontest verileri incelendiğinde, bibliyoterapi deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında öntest puanlarına kıyasla anlamlı bir artış olduğu, kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı değişiklik olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Sekiz haftalık uygulama sonunda, bibliyoterapi temelli eğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

Mevcut literatür ve bu araştırmanın bulguları, bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklemede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Hebert (1991), bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilere rehberlik edebileceği bir teknik olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş daha sonraki çalışmalarda da desteklenmiştir (Hebert & Furner, 1997; Hebert & Kent, 2000). Literatürde, bibliyoterapi yönteminin özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen az sayıda çalışma bulunmasına rağmen, mevcut araştırmalar bu yöntemin önemini vurgulamaktadır (Fraiser & McCannon, 1981; Schlichter & Burke, 1994; Dana & Lynch-Brown, 2010; Laquinta & Hipsky, 2006). Türkiye bağlamında ise Yılmaz (2002), İlter (2015), Leana-Taşcılar (2017), Kurt (2018) ve Yiğit Tekel (2021), bibliyoterapinin sosyal-duygusal öğrenme ve kişisel gelişim üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Yılmaz (2002) bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin çatışma düzeyleri üzerindeki etkilerini incelerken, İlter (2015), mükemmeliyetçilik düzeylerindeki azalmaları; Leana-Taşcılar (2017), öz saygı artışını; Kurt (2018), empati düzeylerini geliştirme potansiyelini; Yiğit Tekel (2021) ise sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklediğini vurgulamıştır.

Bu çalışmanın bulguları, bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık becerilerini geliştirmedeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Literatürdeki araştırmalar, bibliyoterapinin sadece sosyal ilişkiler üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve empati becerileri üzerinde de anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. İlter (2015), özel yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmasında, bibliyoterapi uygulamalarının mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı

bir azalma sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde, Kurt (2019) bibliyoterapinin empati becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Arkadaşlık ilişkilerinde empati becerilerinin önemi, Van den Bedem ve arkadaşlarının (2019) ile Sarı'nın (2012) araştırmalarında da desteklenmektedir. Çalışmanın bulguları, bu literatürle tutarlılık göstermekte ve özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişiminde empati becerilerinin kritik önemini işaret etmektedir.

Kaya ve arkadaşlarının (2014) çalışması, ortaokuldaki özel yetenekli çocukların okul yaşam kalitelerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğunu ancak akran ilişkilerinde benzer bir düzey sergilediklerini göstermiştir. Benzer şekilde, Erol (2015), özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu durum sosyal bağların öğrencilerin psikolojik iyilik hallerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinin sosyal bağların güçlenmesine katkı sağlayabileceğini ve bunun da genel iyilik hallerini artırabileceğini desteklemektedir.

Literatürde bibliyoterapinin, öz saygı veya sosyal becerilerin desteklenmesi gibi farklı sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde de etkili bir yöntem olduğuna dair benzer sonuçlar yer almaktadır. Karacan (2009) ve Leana-Taşcılar (2017), bibliyoterapinin öz saygıyı artırma konusundaki başarısını gösterirken, Tofaha (2012), bibliyoterapi programlarının özgüveni olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmalarla paralel olarak, mevcut çalışmanın bulguları da bibliyoterapinin, özel yetenekli ortaokul öğrencilerin beceri gelişiminde önemli bir rol oynadığını desteklemektedir.

Perham (2012), Foley ve arkadaşlarının (2017) araştırmaları, özel yetenekli çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinin önemini belirtmektedir. Sosyal gelişimlerini artırmaya yönelik programlar, bu öğrencilerin akranlarıyla daha güçlü bağlar kurmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca, Colangelo (2003) ve NAGC (2021) tarafından yapılan çalışmalar, rehberlik ve önleyici desteklerin önemine dikkat çekmekte ve bu tür girişimlerin gelecekteki sosyal ve duygusal risklerin azaltılmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal alanlardaki ihtiyaçlarını karşılayabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmaya dahil edilen bibliyoterapi deney grubu çocukların nitel verilerine ilişkin analizleri de gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlar nicel verilerle paralellik göstermektedir.

Araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde güven, sır paylaşma, yardım etme ve destekleme gibi sosyal unsurlarda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında, katılımcılar iyi bir arkadaşlık ilişkisi için iletişim ve dinlemenin önemini vurgulamışlardır. Örneğin, bir katılımcı (Ö7), arkadaşlık ilişkilerinin iletişim ve sohbetin artmasıyla güçlendiğini ve güvenin geliştiğini ifade etmiştir. Timmerman, Martin ve Martin (1989) tarafından yapılan bir araştırmada ise bibliyoterapinin, çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu bulunmuştur. Araştırma, bibliyoterapinin iletişim, dinleme, empati gibi sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak, bibliyoterapinin arkadaşlık becerilerini olumlu yönde etkileyen duyguları ve davranışları geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerde liderlik ve rehberlik rollerini üstlenmelerine rağmen, güvenilir bir yol arkadaşına da ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin sadece liderlik yapma eğiliminde olmadıklarını, aynı zamanda destek arayışında olduklarını göstermektedir. Güven, iletişim ve duygusal destek becerilerini geliştiren eğitim programlarının, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağlayabileceğine işaret edilmektedir. Çoğu öğrenci, arkadaşlarından destek aldığını belirtirken, bazıları yardım istemekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, yardım alma konusundaki çekingenlik veya bağımsızlık isteği gibi içsel dinamiklere işaret edebilir. Örneğin, bir katılımcı (Ö12), iyi bir dostluk kurmanın karşılıklı çaba ve destek gerektirdiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, arkadaşlık ilişkilerinin özel yetenekli öğrenciler açısından derin bir anlam taşıdığını göstermektedir.

Saranlı ve Metin (2012), özel yetenekli çocukların arkadaş ilişkilerindeki olumsuzlukları kırıcı bulsalar da, bu ilişkileri onarmak için çaba gösterdiklerini ve arkadaşlarına ikinci bir şans verme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Mevcut araştırma bulguları da bazı özel yetenekli çocukların arkadaşları tarafından ihanet veya olumsuz durumlarla karşılaştıklarını ancak bu durumu kırıcı bulsalar da düzeltmek için gayret gösterdiklerini ve affetmeye yatkın olduklarını göstermektedir. Çağlar (2004), özel yetenekli öğrencilerin hatalarını fark edip düzeltme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Bu araştırmaya göre, özel yetenekli öğrenciler anlaşmazlıklara tepki verirken kontrollü davranmakta, öfke göstermemekte ve arkadaşlarının hatalarını telafi etmelerine şans tanımaktadırlar. Bu bulgular, bibliyoterapinin özel yetenekli

öğrencilerin sosyal becerilerini ve çatışma çözme kapasitelerini geliştirmedeki etkisini desteklemektedir.

Araştırmalar, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarına karşı nazik davrandıklarını, onların duygularına ve düşüncelerine önem verdiklerini, övgüde bulunduklarını ve hoşlandıkları konularda sohbet etmekten keyif aldıklarını göstermektedir. Ayrıca, arkadaşlarının yokluğunda onları düşündükleri ve mutlu olaylarını paylaştıkları da ifade edilmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular, bu sonuçlarla uyum içersindedir. Katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, arkadaşlarıyla sohbet etmenin, küçük hediyeler vermenin ve güzel sözler söylemenin kendilerini mutlu ettiğini belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı (Ö12), arkadaş seçiminde özellikle ortak ilgi alanlarına, sohbet edebilme yeteneğine, dinleme becerisine, güven ve destek gibi unsurlara dikkat ettiğini vurgulamıştır. Cigerci'nin (2006) araştırmasında, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarını güvenilir buldukları, onlara saygı duydukları ve birlikte vakit geçirmenin sevgiyle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlarına güvendikleri, onları sevdikleri, sırlarını rahatça paylaşabildikleri ve birlikte vakit geçirmekten keyif aldıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları arkadaşlarına hemen güvendiklerini ifade ederken, diğerleri güven inşa sürecinin zaman aldığını belirtmiştir. Güven inşa sürecinde öğrencilerin temkinli yaklaşımlarının, uzun süreli arkadaşlıkların gelişiminde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, bir başka katılımcı (Ö3), sırlarını yalnızca uzun süredir tanıdığı ve güvendiği kişilere açtığını, yeni tanıştığı arkadaşlarına karşı ise daha mesafeli davrandığını dile getirmiştir. Özbey Gökçe ve arkadaşlarının (2021) çalışması, özel yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi yapılarından kaynaklanan sosyal zorlukları ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin, hem kendi hatalarından hem de başkalarının hatalarından rahatsızlık duyduklarını ifade etmeleri, sosyal ilişkilerdeki hassasiyetlerini artırmakta ve güven duygusunun önemini vurgulamaktadır.

Gross (2002), özel yetenekli çocukların arkadaşlık anlayışının yaş ve gelişim düzeylerine bağlı olarak farklı evrelerden geçtiğini ifade etmektedir. Yaptığı araştırmada, aynı yaş grubundaki özel yetenekli çocukların güvenilebilecekleri kişiler aradığını, buna karşın normal gelişim gösteren akranlarının ise daha çok oyun arkadaşı aradığını ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, çalışma grubundaki çocukların çoğunluğu arkadaşlık ilişkilerinde güven duygusuna vurgu yapmıştır. Mevcut araştırmanın bulguları, bu konuda önceki çalışmalara paralel bir sonuç ortaya

koymaktadır.

Katılımcılar, arkadaşlık ilişkilerinde sırları paylaşmanın ve kendini açmanın önemine dikkat çekmiş, bunun güvene dayalı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Kendilerine emanet edilen sırları paylaşmamaya özen gösterdiklerini ve güvendikleri arkadaş çevresine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Literatürde de güvenin, bu öğrenci grubunda önemli bir sosyal unsur olarak vurgulandığı görülmektedir. Strip ve Hirsch (2000), özel yetenekli çocukların hayatlarında güvenilecekleri ve zaman ayırabilecekleri kişilerin varlığının önemine dikkat çekmiş, Koç (2015) ise güvendikleri kişilerle daha etkili iletişim kurabilen özel yetenekli çocukların sosyal bağlarının daha güçlü olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılardan biri (Ö4), güven, yardım ve iletişim temalarının güçlü bir dostluk ilişkisinin temel unsurları olduğunu belirtmiş ve bu konulara dair farkındalığın bibliyoterapi oturumlarıyla arttığını dile getirmiştir. Kaya ve arkadaşları (2014) araştırmasında, özel yetenekli çocukların akranları gibi arkadaşlık ilişkilerinde güven duyabilen bireyler olduklarını ortaya koymuştur. Nguyen ve arkadaşlarının (2013) çalışması, Vietnamlı özel yetenekli çocukların güvene büyük önem verdiğini göstermiştir. Gross'un (2002) araştırması ise, özel yetenekli çocukların arkadaş seçme kriterlerinin yaşla birlikte karmaşıklaştığını ve güven ile sadakatin bu ilişkilerde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Mevcut çalışmada da öğrencilerin güvene değer verdikleri ve arkadaşlık ilişkilerinin temelini bu duygunun oluşturduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu durum, bibliyoterapinin sosyal beceriler ve duygusal farkındalık üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Sosyal beceri eğitimlerinin, özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı da literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Uşaklı (2006) ve Öztürk (2009) tarafından yapılan çalışmalar, özellikle drama ve oyun temelli programların bu süreçte etkili olduğunu göstermektedir. Oğurlu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, özel yetenekli ergenlerin yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşam doyumlarının artırılmasının yalnızlık hissini azaltmada etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, yalnızlık hissini önlenmesi ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi için okullarda sosyal etkileşim fırsatlarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, sosyal beceri eğitimlerinin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir.

Parmaksız Günay'ın (2023) araştırması, bibliyoterapi uygulamasının çocukların yardım etme, dayanışma ve iş birliği gibi sosyal değerlerini geliştirdiğini göstermektedir. Aynı şekilde bibliyoterapinin empati, güven, iletişim ve iş birliği gibi sosyal becerileri güçlendirdiği ve öğrencilerin kendilerini ifade etme kapasitelerini artırdığı birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Malamut ve Rittner, 2019; Johnson ve Myrick, 2018). Mevcut araştırmanın nitel bulguları da bu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu değişim, çocukların yardımlaşma, dayanışma ve iş birliğinin önemini fark ettiklerini ve bibliyoterapi yoluyla bu kazanımları elde ettiklerini işaret etmektedir.

4.3.2. Özel Yeteneklilerin Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişiminde Sinematerapiye İlişkin Bulguların Tartışılması

Sinematerapi deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ANÖ puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Bu durum, başlangıçta grupların puan ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir. Öntest ve sontest verileri incelendiğinde, sinematerapi deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında öntest puanlarına kıyasla anlamlı bir artış olduğu, kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı değişiklik olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Sekiz haftalık çalışma sonunda, deney grubu öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin, kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, sinematerapi temelli programın arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim literatüründe filmlerin, öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olarak yer bulduğu ve öğrencilerin motivasyonunu artırma, kalıcı öğrenmeyi destekleme gibi önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Yorulmaz, 2013; Iranmanesh ve Darani, 2018; Kaçar, 2017; Lei vd., 2015; İnce Yakar, 2017; Yıldız, 2018). Lin (2002), filmlerin öğrenenlerin motivasyonunu artırdığına dikkat çekerken; Walker (2006), Watts (2007) ve Woelders (2007), filmlerin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bu bağlamda sinematerapinin eğitici ve destekleyici bir araç olarak değerine işaret edilmiştir. Mevcut çalışmada da filmlerin, öğrenenlerin sosyal becerilerini geliştirme ve ilişkilerinde anlamlı değişiklikler yaratma konusunda etkili olduğu gözlenmiştir.

Sinematerapi üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun klinik odaklı olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar; anksiyete ve depresyon (Powell, 2008), şizofreni hastaları (Gelkopf vd., 2006), alkol bağımlılığı (Pur, 2009), boşanmış aile çocukları

(Marsick, 2010), yeme bozuklukları (Gramaglia vd., 2011) gibi psikolojik sorunlara odaklanmıştır. Bu tür araştırmalar, sinematerapinin bireylerin psikolojik iyileşme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, özel yetenekli bireylerin sosyal ilişkileri üzerine yapılan sinematerapi çalışmaları literatürde sınırlı kalmıştır.

Alanyazında sinematerapinin genellikle yetişkinler ve ergenlerle uygulandığı görülse de, çocuklar üzerinde de etkili olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Çocuklar, filmlerdeki karakterlerle kolayca özdeşleşebilmekte ve bu durum sinematerapinin çocuklar için etkili bir yöntem olmasını sağlamaktadır. Günümüzde, çocukların görsel öğrenmeye daha yatkın olduğu düşünülmekte ve bu bağlamda sinematerapinin onların duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynayabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, bu yöntemin çocuklarda sağladığı değişimlerin sürdürülebilirliği ve uzun vadeli etkileri konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sinematerapi üzerine yapılan çalışmalar, bu yöntemin bireylerin duygusal ve sosyal işlevleri üzerinde iyileştirici etkiler sağlayabileceğini göstermektedir. Kavi'nin (2021) üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü sinematerapi programında, kardeş ilişkilerinin güçlendiğini gözlemlenmiştir. Marsick (2010), boşanmış ailelerin çocukları ile yaptığı çalışmada film izlemenin çocukların kaygı seviyelerini azalttığını belirtmiştir. Renata ve arkadaşları (2020), ilkokul öğrencileriyle yaptığı sinematerapi uygulamasında prososyal davranışların arttığını vurgulamıştır. Literatürdeki bu bulgular mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, çalışmada sinematerapi sürecinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sinematerapinin hem eğitim hem de psikolojik destek süreçlerinde çocukların zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olabilecek bir yöntem olduğu vurgulanabilir.

Literatürde ergenlerle yapılan çalışma sonuçlarında da olumlu yönde değişimler görülmektedir. Powell (2006), ergenlerle yaptığı çalışmada depresyon ve özsaygı düzeylerinde olumlu değişimlere işaret etmiştir. Aka ve Gençöz (2010), mükemmeliyetçilik temasını ele alan bir film aracılığıyla bireylerin bu konudaki tutumlarında anlamlı ve kalıcı bir değişim sağlandığını rapor etmiştir. Şendikici (2011), ergenlerle olan çalışmasında, sinematerapinin öznel iyi oluş ve kendilik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, mevcut çalışmada da, sinematerapinin özellikle özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme ve

arkadaşlık ilişkilerinde anlamlı değişiklikler yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, filmlerin bireylerin tutumlarını yeniden değerlendirme süreçlerinde güçlü bir müdahale aracı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Türküler Aka ve Gençöz (2010), üniversiteli öğrencilerle yaptığı çalışmada, sinematerapinin aleksitimi seviyesini azalttığını ve mükemmeliyetçilik gibi bazı kişilik özelliklerinin aşırılığını dengelediğini göstermiştir. Terzioğlu ve arkadaşları (2017), psikiyatri hemşireliği eğitiminde film izleme uygulamalarının öğrencilerin bakım konusundaki farkındalıklarını artırarak eğitim motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Literatürde sinematerapinin olumlu etkisinin vurgulandığı çalışma sonuçları bu bakımdan mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Sonuç olarak, sinematerapinin farklı yaş gruplarında ve farklı bağlamlarda olumlu sonuçlar verebilmesi, bu yöntemin bireylerin duygusal ve sosyal gelişiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Molai, Abedin ve Heidari (2010), yas sürecindeki kadınların sinematerapiden büyük ölçüde faydalandığını ve bu yöntemin destekleyici grup terapisinden daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Abedin ve Molai (2010), hafif zihinsel engelli çocuklara sahip stresli annelerle yaptıkları çalışmada, film izlemenin bilişsel ve duygusal modellemeyi kolaylaştırarak annelerin stres yönetim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Abedin ve Molaie (2010) ile Batubara ve arkadaşları (2021), sinematerapinin yaşlı yetişkinlerde sağlık ve sosyal ilişkilerle ilgili yaşam kalitesini artırdığını belirtmiştir. Chieffo ve arkadaşları (2022), onkoloji hastalarında filmlerin duygusal iletişimi teşvik ettiğini ve kendilik algısını güçlendirdiğini göstermiştir. Literatürde farklı gruplar ve alanlarda yapılan çalışmalarda bu bulgular mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bulgular, sinematerapinin yalnızca bireysel iyilik hali değil, aynı zamanda aile dinamikleri ve grup süreçlerinde de faydalı bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda sinematerapinin yaşam kalitesi, stres yönetimi ve yas süreci gibi yaşam zorluklarında etkisi vurgulanabilir.

Gelkopf ve arkadaşları (2006), komedi filmlerinin şizofreni hastalarında psikopatoloji, öfke, anksiyete ve depresyonu azalttığını ve sosyal becerileri artırdığını vurgulamıştır. Yu ve Bae'nin (2008) şizofreni hastalarıyla gerçekleştirdiği yedi seanslık sinematerapi uygulaması, bireylerin kendini ifade etme becerilerinde ve kişilerarası ilişkilerinde belirgin bir iyileşme sağlamıştır. Powell (2008), majör depresyon tanısı konmuş bireylerin umut ve iyimserlik düzeylerini artırmaya yönelik çalışmasında olumlu

sonuçları rapor etmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada sinematerapinin bireylerin duygusal sağaltım ve sosyal beceri gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin, literatürdeki önceki bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir.

Jurich ve Collins (1996), ergenlerle popüler gençlik filmleri izleyerek gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların benlik saygılarında anlamlı bir değişim gözlemlememiştir. Pur (2009) ise alkol bağımlılığı tedavisi gören yetişkinlerle yaptığı sinematerapi çalışmasında beklenen motivasyon artışını tam anlamıyla elde edememiştir. Eğeci'nin (2010) ilişki sorunları yaşayan üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada grup üyelerinin katarsis aşamasına ulaşamadığı ve bu nedenle ilişki doyumunda artışın tam olarak sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla farklılıklar göstermektedir. Wolz'un (2004) vurguladığı gibi, belirli filmlerin psikolojik gelişime katkıda bulunma potansiyeli bulunmakla beraber, bu etkinin ortaya çıkması için bireylerin filme karşı açık ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu sonuçlardan hareketle, sinematerapinin etkisinin bireysel farklılıklar, seçilen filmlerin içeriği ve uygulama süreci koşulları ve niteliği gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceği ifade edilebilir.

Bu araştırmaya dahil edilen sinematerapi deney grubu çocukların nitel verilerine ilişkin analizleri de gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlar nicel verilerle paralellik göstermektedir. Çalışmanın bulguları, bireylerin sosyal ilişkilerinde güven, empatiyi destekleme ve duygusal rahatlama sağlama gibi çok yönlü katkılar sunduğunu göstermektedir. Program sonrasında katılımcılar, dostluk kurmanın, güvenin ve kendini açmanın önemini özellikle vurgulamışlardır. Farklı kişilerle yakın dostluklar kurarak birbirlerini desteklemesinin mutluluk getirdiğini, zor zamanlarda yardımlaşmanın ve birbirine eşlik etmenin değerini anladıklarını ifade etmişlerdir.

Kaya ve arkadaşları (2014), özel yetenekli bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde güvenin belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Çocuklar, güvendikleri kişilere kendilerini ve sırlarını daha rahat açabildiklerini, bu sayede arkadaşlık ilişkilerinin bu yönler üzerine odaklanarak güçlenebileceğini fark etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan (Ö2), arkadaşlık üzerine izledikleri filmlerin güven, yardımlaşma, rehberlik yapma ve sır saklama konularında katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, sinematerapinin özel yetenekli bireylerin sosyal ilişkilerinde güven, destek sağlama ve yardımlaşma gibi arkadaşlık ilişkilerinde önemli becerileri geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Araştırmalarda, bireylerin yalnızca film izlemekle kalmayıp filmler üzerinden tartışma ve yeni bakış açıları geliştirmelerinin, ilişkiler üzerindeki olumlu etkilerinin arttığı vurgulanmıştır. Bu tür etkileşimli ortamlar, bireylerin kendilerini film karakterleriyle özdeşleştirerek kendi ilişkilerini değerlendirmelerine ve ilişkilerine farklı bir perspektiften bakmalarına olanak tanımaktadır (Aslan, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırmanın katılımcı görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Örneğin (Ö6) adlı katılımcı, filmlerden sonra yapılan tartışmaların, izlenen filmlerden dersler çıkarmasını sağladığını ve bu sürecin kendisi için eğlenceli ve öğretici olduğunu belirtmiştir. Film analizlerine yönelik soruların, öğrencilere eleştirel düşünme ve odaklanma becerileri kazandırdığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılar, eğitim sürecinde izledikleri filmler aracılığıyla, arkadaşlık ilişkilerinde güven, yardımseverlik, destek olma ve samimiyet gibi konularda farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan (Ö1), “Raya ve Son Ejderha” filminde güvenin sarsılması ve yeniden inşa edilmesi sürecini izleyerek, kendi hayatında da güven duygusunu geliştirmeye yönelik adımlar attığını belirtmiştir. Bu deneyim, katılımcının filmler aracılığıyla kendini analiz edebilmesini ve güvenin arkadaşlık ilişkilerindeki önemini kavramasını sağlamıştır.

Başka bir katılımcı (Ö3), “Star Wars” filmindeki yardımlaşma ve destek temalarının arkadaşlık ilişkilerinde iş birliği yapma ve birbirini destekleme konusunda kendisini motive ettiğini vurgulamıştır. Filmlerin anlatım dili, karakterlerin iş birliği yaparak güçlü bir bağlılık kurmaları gibi unsurlar, katılımcının destekleyici ilişkilerin değerini fark etmesini sağlamıştır. Öte yandan (Ö9), “Ekim Düşü” filminde yaratıcı iş birliği, dostluk ve zorluklara birlikte göğüs germe gibi değerleri gördüğünü ve bu filmin, arkadaşlarının hayatında destekleyici bir rol üstlenme isteğini artırdığını ifade etmiştir. “Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” filminden etkilenen bir diğer katılımcı (Ö2), karakterlerin birbirini yargılamadan kabul ettiği, güven dolu ilişkiler kurduklarını belirterek, böyle dostluklar geliştirme arzusunu dile getirmiştir. Bu tür filmler, izleyicilerin kendilerini karakterlerin yerine koyarak empati kurmalarına olanak tanıdığı gibi, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Sullivan, Clemens ve Medina (2004), öğrencilerin filmlerdeki karakterleri analiz edebilme becerisinin önemli olduğunu vurgulamış ve bu becerilerinin geliştiğine dikkat çekmiştir.

Filmler, karakter analizleri yoluyla bireylerin duygusal dünyalarını keşfetmelerini

desteklemekte ve kişisel ilişkilerinde güven, iş birliği ve empati gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu araştırma bulguları, sinematerapinin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrenenlerin sosyal becerilerini güçlendirmeye yönelik potansiyelini ortaya koymakta, film izlemenin sadece bir eğlence aracı değil, aynı zamanda güçlü bir eğitim ve gelişim aracı olabileceğini göstermektedir.

Walker (2006) ve Liles (2007) ise filmlerin öğretmenler ve öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmiştir (Afat vd., 2020). Bu bağlamda, sinematerapi uygulamalarının öğrencilerin soyut kavramları somut örnekler aracılığıyla daha iyi anlamalarına katkı sağladığı gözlenmiştir. Örneğin, katılımcılardan (Ö8), “6 Süper Kahraman” filminde “Beymex” karakterinin yardımseverliği, güven vermesi ve rehberliği gibi özelliklerin, kahramanın kendini açabilen, zeki bir çocuk olarak tanımlanmasıyla güven ilişkisi çerçevesinde destekleyici bir arkadaşlık modeli sunduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğrencinin filmdeki karakterlerle özdeşleşerek, sosyal ilişkilerdeki güven ve yardımseverlik gibi değerleri daha iyi kavramasına yardımcı olmuştur. Film izleme süreci, öğrencilere hem bireysel gelişim hem de sosyal ilişkilerde kendilerini ifade etme ve anlamlandırma fırsatı sunmakta, böylece daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşatmaktadır.

Katılımcılardan (Ö7), filmler üzerinden çıkarımlar yapmanın daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ifade etmesi, sinematerapinin geleneksel anlatımlara göre daha ilgi uyandıran bir öğrenme aracı olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, doğrudan anlatılan konuları sıkıcı bulurken, aynı bilgiyi film karakterleri ve olaylar aracılığıyla öğrenmekten keyif almakta ve bu sayede öğrenmeye daha açık hale gelmektedirler. Tartışma ortamının yaratılması, yeni fikirlerin üretilmesi gibi faktörler, özellikle ilişkisel sorunlar yaşayan bireylerde olumlu etkiler yaratmakta ve terapötik süreci desteklemektedir (Eğeci ve Gençöz, 2017; Gavas, 2020). Bu değerlendirmeler, sinematerapi uygulamalarının zengin bir öğrenme ortamı sağladığı ve öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme noktasında olumlu etkiler yarattığı yönündeki bulgularla uyumludur. Örneğin, katılımcılardan biri (Ö6), filmdeki dostlukların anlamlı olduğunu belirterek, dostluk kurma, güven duyma, kendini açma ve sır paylaşmanın arkadaşlık ilişkilerinde önemini fark ettiğini ifade etmiştir. Bu kazanımlar, öğrencinin kendi arkadaşlık ilişkilerinde daha fazla özen göstermesini sağlamıştır. Bir diğer katılımcı (Ö10) ise, filmlerdeki arkadaşlık ve çatışma çözme süreçlerinin kendisine ilham verdiğini, bu durumların kendi yaşamında her zaman olumlu sonuçlanmadığını

belirterek daha dikkatli olmaya çalışacağını ifade etmiştir. Yardım ve rehberlik konularında kendini yeterli görmediğini ekleyen bu katılımcı, eğitim programının güven duygusu ve sıkı dostluklar kurma noktasında fayda sağladığını vurgulamıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada uygulanan sinematerapi odaklı eğitim programının, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeye ve sağlıklı ilişki kurma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki zorluklarının, güven ve sosyal beklentiler gibi faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Sosyal etkileşim süreçlerinde güven oluşturma ve her iki tarafın çaba göstermesinin önemine vurgu yapılmakta; ayrıca öğrencilerin yaşlarına uygun sosyal görevleri yerine getirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli çocukların sosyal becerilerindeki yetersizliklerin, akran ilişkilerini başlatma ve sürdürme konusunda engeller oluşturduğu, hatta bu çocukların yeteneklerini gizleme veya yalnız kalmayı tercih etme gibi davranışlara yöneldikleri gözlemlenmiştir (Bapoğlu Dümenci, 2018). Bu nedenle, özel yetenekli çocukların sosyal etkileşimlerini desteklemek ve akran ilişkilerinde daha başarılı olmalarını sağlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre, sinematerapi programına katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde daha yüksek bir gelişme kaydetmeleri, sinematerapinin bu alanda etkili bir araç olduğuna işaret etmektedir. Nitel bulgular, özel yetenekli çocukların film izleme etkinliğine daha fazla ilgi gösterdiğini ve bu yöntemin, kitap okumaya göre daha kısa sürede uygulanabilir olması nedeniyle onlara daha cazip geldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürdeki eğilimlerle de paralellik göstermekte ve toplumun genelinde film izleme aktivitesine olan eğilimi yansıtmaktadır. Daha önceki yıllarda yapılan sinematerapi çalışmalarında sinemanın katılımcılar üzerindeki etkisinin az olduğu ancak günümüzde yapılan çalışmalardan daha etkili sonuçların elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu noktada filmlerin daha etkin kullanılmaya başlanması, daha başarılı animasyon filmlerinin üretilmesi, efekt ve görsellerin iyi kullanılması, teknik ve donanımsal iyileştirmelerin başta çocuklar olmak üzere yetişkinler üzerinde etkisinin ortaya çıkmasının olumlu değişimlere katkı sağladığı düşünülmektedir.

Filmler, yalnızca bir eğlence aracı olmaktan öte, eğitim ortamlarında ve danışmanlık süreçlerinde güçlü bir destek materyali olarak işlev görebilmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrenciler gibi bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmış film izleme etkinlikleri, bu alanda önemli bir potansiyel

sunmaktadır (Akcan ve Polat, 2017; Newton, 1995). Sinematerapinin görsel ve işitsel yönleri, bireylerin hikâyelere hızla dâhil olmasını sağlayarak, duygusal ve bilişsel süreçleri desteklemektedir. Ayrıca, filmlerin yüksek dil becerileri gerektirmemesi, bu yöntemin farklı yaş grupları ve eğitim seviyelerindeki bireyler için erişilebilir bir yöntem olmasını mümkün kılmaktadır.

4.3.3. Uygulanan Programın Sosyal Geçerliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada, sosyal geçerliğin belirlenmesi amacıyla öznel değerlendirme yaklaşımını kullanarak katılımcılardan nitel veriler toplamış ve uygulamanın etkinliği, uygunluğu ve memnuniyet düzeyi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Sosyal geçerlik, bireylerin uygulamaya ilişkin algılarını ortaya koyarak, sahada çalışan uygulayıcılara rehberlik edebilecek önemli bilgiler sağlamaktadır (Kennedy, 1992; Wolf, 1978; Atbaşı ve Karasu, 2019).

Elde edilen bulgular, sosyal geçerliğin yüksek olmasının, benzer düzeyde etkili ve verimli yöntemler arasında bir seçim yaparken belirleyici bir faktör olduğuna dair literatürdeki görüşleri desteklemektedir (Schwartz ve Baer, 1991; Schwartz, 1991). Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalar için sosyal geçerlik, katılımcıların yöntemlerin kabul edilebilirliğini ve uygulanabilirliğini nasıl algıladıklarını anlamak adına kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın nitel verilerle desteklenmesi, nicel bulguları tamamlayarak daha derinlemesine bir analiz yapılmasını sağlamıştır. Katılımcıların hedefler, yöntemler ve sonuçlara ilişkin algılarını anlamaya yönelik sorular yöneltilerek bilgi toplanmış ve bu bilgiler, uygulamanın genel kabul edilebilirliğini göstermesi açısından önem taşımıştır (Kennedy, 2005). Ayrıca, bu bilgiler uygulamanın iyileştirilmesi için potansiyel güncellemelere dair öneriler sunabilmektedir. Sonuç olarak, sosyal geçerlik çalışmalarının etkinliğini belirlemede kritik bir unsur olup, eğitim alanında gerçekleştirilecek uygulamaların sahada kabul edilebilirliğini anlamak adına dikkate alınmalıdır. Bu çalışmanın bulguları, gelecekte yapılacak benzer araştırmalar için bir temel oluşturarak, uygulama süreçlerinin katılımcı odaklı bir yaklaşımla şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın bulguları, bibliyoterapi ve sinematerapi yoluyla uygulanan eğitim programlarının, özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerine dair algılarını ve duygusal farkındalıklarını geliştirme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Hem

bibliyoterapi hem de sinematerapi gruplarındaki çocuklar, seçilen materyallerin, arkadaşlık ilişkilerinin güven, destek, yardımlaşma ve sadakat gibi temel temalarını iyi bir şekilde aktardığını ifade etmiştir. Bu sonuç, literatürde bibliyoterapi ve sinematerapinin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir (Dermer & Hutchings, 2000; Schulenberg, 2003). Ayrıca, çocukların daha önce bildikleri kitap ve filmlerin belirlenen temalarda yeniden ele alınmasının, arkadaşlıkla ilgili yeni bir perspektif kazandırdığı görülmüştür. Bu bulgu, Suarez'in (2003) sinematerapinin metaforlar yoluyla bireylerin içsel gelişimine katkı sağlama özelliğiyle uyumludur.

Bibliyoterapi grubunda, daha çok resimli ve kısa kitapların tercih edilmesi ve özellikle “Tavşan Dinledi”, “Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” ve “Her Zaman Yanında Olacağım” gibi kitapların olumlu etkisi, çocukların kendilerini hikayedeki karakterlerle özdeşleştirmelerine katkı sağlamıştır. Benzer şekilde, sinematerapi grubunda da çocukların kısa animasyonlar ve bilim kurgu filmlerine ilgisinin yüksek olması, animasyonların dinamik ve dikkat çekici yapısıyla ilişkilendirilebilir. Bu, çocukların öğrenme süreçlerinde görselliğin ve hareketliliğin önemini vurgulayan literatürü desteklemektedir (Kaban, 2015).

Çalışmaya katılan çocukların, bazı uzun filmler veya kalın kitaplara ilgilerinin daha düşük olduğunu ifade etmeleri, çocukların yaş ve dikkat süreleri göz önüne alındığında anlaşılır bir durumdur. Bu bulgu, sinematerapi ve bibliyoterapi uygulamalarında, seçilecek materyalin dikkat çekici ve erişilebilir olmasının önemine işaret etmektedir. Ayrıca, bazı çocukların uzun filmlerde konunun ağır işlenmesi nedeniyle dikkatlerinin dağıldığı ve materyallerin bir oturumda tamamlanmasının zor olduğu ifade edilmiştir. Bu da sinematerapi seanslarının süresine ve formatına dair esneklik sağlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Powell, 2007).

Çocukların, uygulayıcı tarafından yönlendirilen soruların arkadaşlık teması üzerinde düşünmelerine katkıda bulunduğunu belirtmesi, çocukların bu temaları keşfetmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Bu yönlendirmeler, çocukların izledikleri veya okudukları içerikle arkadaşlık ilişkilerine dair önemli çıkarımlar yapmalarına olanak tanımıştır ve Dermer ve Hutchings'in (2000) terapi sürecinde film ve kitaplardan elde edilen bilgilerin, bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü desteklemektedir. Bu bulgular ışığında, bibliyoterapi ve sinematerapi uygulamalarında yaş grubuna uygun, dikkat çekici ve görselliği zengin materyallerin seçilmesinin önemi

vurgulanabilir. Gelecek araştırmalarda, daha uzun süreli ve farklı yaş gruplarını kapsayan çalışmalarda, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran çeşitli materyallerin etkinliğinin araştırılması, uygulamaların kapsamını genişletmeye yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programlarının çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkisi deney grubu öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Katılımcıların kitap ve filmlere ilişkin tematik uygunluk algıları, seçilen materyallerin etkili olduğu yönündedir. Çocuklar, okunan kitapların ve izlenen filmlerin arkadaşlık temasını net bir şekilde aktardığını, bazı temaların diğerlerinden daha güçlü işlendiğini ifade etmişlerdir. Çoğu katılımcı, belirlenen kitaplar ve filmlerle daha önce karşılaşmış oldukları içerikler olmasına rağmen bu temalara odaklanarak farklı bir bakış açısı geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu da eğitim programının çocukların bu temaları daha derinlemesine incelemelerine ve arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmelerine olanak sağladığını göstermektedir.

Bibliyoterapi grubu çocuklar, kısa ve resimli kitapların etkileyiciliğini özellikle vurgulamış; dostluk temalarının farklı karakterler aracılığıyla başarılı bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. “Tavşan Dinledi,” “ocuk Köstebek Tilki ve At” ve “Her Zaman Yanında Olacağım” gibi kitaplar, çocuklar üzerinde güçlü izlenimler bırakmıştır. Aynı zamanda, “Momo” ve “Matilda” kitaplarındaki özel karakterlerle kurulan bağ, çocukların bu karakterlerin özgünlüklerine ve hikayelerine olan ilgisini artırmıştır. Bu bulgular, dostluk temalarının ve karakterlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Sinematerapi grubu çocuklarında, kısa animasyon ve bilim kurgu filmleri daha çok tercih edilmiştir. Arkadaşlık temasının güven, destek, yardımlaşma gibi boyutlarla işlenmesi, filmlerin eğitici ve keyif verici yanını pekiştirmiştir. Özellikle “Raya ve Son Ejderha,” “6 Süper Kahraman” ve “Oyuncak Hikayesi” filmleri en beğenilenler arasında yer almıştır. “Harry Potter” ve “Star Wars” filmleri de ilgi görmüş olsa da, uzunlukları ve daha ağır ilerlemeleri nedeniyle çocuklar tarafından daha az tercih edilmiştir. Bu, sinematerapinin uygulanabilirliğinde kısa ve hareketli içeriklerin çocukların ilgisini canlı tutmak açısından daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu değerlendirmeler, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programlarının, arkadaşlık gibi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili araçlar olduğunu desteklemektedir. Çocukların arkadaşlık temalarını içselleştirmesi, programın

uzun vadeli etkileri açısından umut vericidir. Gelecekte, farklı yaş gruplarında ve çeşitli film-kitap seçenekleriyle uygulanacak çalışmalar, bu programların çocukların sosyal gelişimlerine olan katkısını daha geniş kapsamda değerlendirme imkanı sunabilir. Bu çalışmada, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programlarının, çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve katılımcılar tarafından genel olarak beğenildiği görülmüştür. Deney grubu çocuklarının, okunan kitaplar, izlenen filmler ve yapılan etkinliklerle ilgili olumlu geri bildirimler sunması, programın etkinliğini ve eğlenceli yapısını desteklemektedir. Katılımcıların bu süreçte zorlandıkları bazı noktalar olsa da genel memnuniyetin yüksek olduğu görülmektedir. Kalın kitapları okumak için zamanlarının yetersiz olduğu ve görselliği az olan kitapların ilgi çekiciliğinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, kitap seçiminde görselliği daha fazla ve süresi daha kısa materyallerin tercih edilmesinin, çocukların ilgi ve motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir.

Filmlerle ilgili olarak da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Çocuklar, uzun ve ağır ilerleyen filmler yerine daha hareketli ve animasyon türündeki filmleri tercih etmişlerdir. Tek oturumda izlenmesi zor olan uzun filmlere ilginin düşük olması, sinematerapi uygulamalarında kısa ve tempolu içeriklerin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, film seçiminde titiz davranarak, çocukların dikkat sürelerine uygun filmlerin tercih edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, eğitim programında yer alan soruların arkadaşlık ilişkileri üzerine düşünmelerini sağladığını ve etkileyici olduğunu belirtmişlerdir. Uygulayıcı tarafından sorulan soruların düşündürücü ve yönlendirici olması, katılımcıların arkadaşlık temalarını derinlemesine incelemelerine katkı sağlamıştır. Ayrıca, programın hem eğitici hem de eğlenceli bir süreç olarak algılanması, çocukların gelecekte benzer etkinliklere katılma isteğini artırmış, hatta bu tür programları başkalarına tavsiye etme noktasında da olumlu bir yaklaşım sergilemelerine yol açmıştır.

Son olarak, katılımcılar, uygulayıcı öğretmenlerinin program sürecinde başarılı bir rehberlik sağladığını, doğru kitap ve film seçimleri yaptığını ve etkin bir eğitim sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin beceri geliştirme süreçlerinde ilgi çekici ve eğlenceli etkinliklerden yararlanmanın faydalı olabileceğini göstermektedir. Çalışma, bu tür programların özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığını ve olumlu deneyimlerle öğrenme süreçlerini desteklediğini işaret etmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, bibliyoterapi ve sinematerapi yöntemlerinin, 5. ve 6. sınıf düzeyinde BİLSEM’de eğitim gören toplam 36 özel yetenekli öğrencinin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından hazırlanan 8 oturumluk bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programları deney gruplarına haftada bir, 90 dakika süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak ANÖ kullanılmış ve ölçek, deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Program sonrasında deney gruplarındaki çocuklara yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ek veri toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarındaki değişimi incelemek için Kruskal Wallis H testi, gruplar arası farklılıklar için Mann Whitney U testi ve grup içi farklılıkları değerlendirmek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, bibliyoterapi ve sinematerapi programlarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmış ve aşağıda belirtilmiştir:

Araştırmanın sonuçları, bibliyoterapi temelli eğitim programı ve sinematerapi temelli eğitim programının etkilerini değerlendirmek için yapılan ANÖ öntest ve sontest ölçümlerinde, programa katılan özel yetenekli öğrencilerin puanlarının hem başlangıç seviyesine göre hem de programa katılmayan öğrencilerin sontest puanlarına göre arttığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, geliştirilen bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programının, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede etkili olduğu hipotezini desteklemektedir. ANÖ’den alınan yüksek puanlar, gelişmiş bir arkadaşlık ilişkisini işaret etmektedir. Deney gruplarındaki sontest puanlarındaki artış, bibliyoterapi ve sinematerapi tekniklerinin, katılımcı özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini iyileştirdiğini ve bu eğitim programlarının etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bu grupta hiçbir programın uygulanmadığı durumda olumlu bir etki görülmediğini göstermiştir.

Bibliyoterapi uygulama öncesinde deneysel çalışmaya katılan özel yetenekli öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bibliyoterapi temelli eğitim programının uygulanması sonucunda programa katılan

öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde olumlu bir gelişme gözlenmiştir. Bibliyoterapi temelli eğitim programı uygulanmadan önce, programa katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin ANÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama sonunda, programa katılan öğrencilerin ANÖ'den aldıkları puanlarda artış görülmüştür. Bu durum uygulanan bibliyoterapi eğitim programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Programa katılmayan öğrencilerin ANÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın sonunda bibliyoterapi temelli eğitim programına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bibliyoterapi ve sinematerapi programının uygulandığı deney grubundaki çocukların ANÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir, bu da bibliyoterapi ve sinematerapi programının deney grubunun arkadaşlık ilişkileri düzeyini artırdığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, 8 haftalık bibliyoterapi ve sinematerapi programına katılan 5. ve 6. sınıf özel yetenekli öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olduğunu göstermektedir.

Sinematerapi temelli eğitim programının uygulanması sonucunda programa katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde olumlu bir gelişme gözlenmiştir. Programa katılmayan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sinematerapi temelli eğitim programı uygulanmadan önce, programa katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin ANÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deneysel uygulama sonunda, eğitim programlarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin ANÖ'den aldıkları puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sekiz haftalık deneysel çalışmanın sonunda sinematerapi temelli eğitim programlarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuçlar, eğitim programlarına katılan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde olumlu özellikleri tanıma, ilişki başlatma ve sürdürme becerileri geliştirme, olumlu iletişimin önemini anlama, etkin dinleme farkındalığı kazanma, arkadaşlık ilişkilerinde duygularını uygun şekilde ifade etme, gerektiğinde yardım isteme ve yardım etme, işbirliğinin değerini kavrama, çatışma ve ihanet gibi zorlu durumlara çözüm üretme, güven geliştirme ve kendini açma gibi konularda önemli kazanımlar elde ettiklerini

ortaya koymaktadır. Bu kazanımların, özel yetenekli çocukların ileride sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve mutlu bireyler olarak topluma katkı sağlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bibliyoterapi ve sinematerapi yöntemlerinin, özel yetenekli öğrencilerin öz saygı, empati ve arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal-duygusal alanlardaki gelişimlerini destekleyen etkili araçlar olduğu görülmektedir. Bu yöntemler, çocukların içsel değerlerini anlamalarını ve güven duygularını güçlendirmelerini sağlayarak, onların sosyal uyumlarını artırmakta ve uzun vadeli psikolojik gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, bu yöntemlerin özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede güçlü bir yöntem olduğunu ve bu becerilerin desteklenmesinin, öğrencilerin akran ilişkilerinde sağlıklı ve kalıcı bağlar kurmalarına yardımcı olacağını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özel yetenekli bireylerin eğitim ve sosyal yaşamlarında arkadaşlıklar büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bu öğrenciler için bibliyoterapi ve sinematerapi temelli eğitim programları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin arkadaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla, oturumların sayısı, süresi artırılabilir ve etkinlikler zenginleştirilebilir.
- Araştırmada, öğrencilere ait demografik bilgiler toplanmış ancak yalnızca grupların dengeli bir şekilde dağılımını sağlamak amacıyla incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda demografik değişkenlerin etkileri detaylı bir şekilde ele alınabilir.
- Bu çalışmada, uygulama sonrasında özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlıklarıyla ilgili bir izleme ölçümü yapılamamıştır. Bibliyoterapi ve sinematerapi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin takip edilmesiyle programın uzun dönem etkilerini ve sürdürülebilirliğini değerlendiren çalışmalara yer verilebilir.

- Arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan bibliyoterapi ve sinematerapi programlarının farklı sınıf düzeyleri ve yaş gruplarında uygulanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma yalnızca Balıkesir ilindeki bir BİLSEM’de gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı il ve ilçelerdeki diğer BİLSEM’lerden çocukların katılımının sağlanarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Çalışma, 5. ve 6. sınıftaki özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirilmiş olup bulgular yalnızca bu sınıf düzeyi ve bölgeyle sınırlı olarak genellenebilir. Benzer eğitim programlarının daha geniş bir uygulanabilirlik ve geçerlilik sağlamak adına, sonraki çalışmalarda farklı yaş gruplarında ve bölgelerde uygulanması önerilmektedir. Yaşa uygun seçilecek film ve kitaplarla daha geniş bir örneklem elde edilebilir.
- Literatürde özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirilen sinematerapiye yönelik deneysel çalışmalara az rastlandığından sinematerapinin etkililiğini ortaya koymak amacıyla farklı değişkenlerle yapılacak araştırmalar önemli katkılar sağlayacaktır. Ebeveyn-çocuk ilişkileri, boşanan aile çocukları, özel gereksinimli çocuklar, akran zorbalığı, kayıp ve yas süreci, davranış problemleri, yeme bozuklukları ve fobiler gibi çeşitli konular ele alınabilir. Belirlenen yaş grubuna uygun filmler seçilerek bu konularda sinematerapi programları oluşturulup uygulanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Uygulayıcılar için, ele alınan konuyla uyumlu kitap ve filmleri seçmek oldukça zorlayıcı olabilir. Alanında uzman profesyoneller, çocukların çeşitli gelişim alanlarına hitap eden bibliyoterapi ve sinematerapi tekniklerine uygun yayınları ve eserleri derleyerek bir kaynak havuzu oluşturabilirler.
- Özel yetenekli bireylerin ailelerine yönelik hazırlanan aile eğitim programlarında çocukların arkadaşlık ilişkilerine dair bilgilere ve evde uygulanabilecek destekleyici etkinliklere yer verilebilir.
- Ailelerin ve çocukların, arkadaşlık ilişkilerinin önemini kavrayabilmesi için, okullarda bu ilişkileri geliştirmeye yönelik grup psikolojik danışmanlık,

sinematerapi, bibliyoterapi ve sosyal beceri atölyeleri gibi uygulamalar gerçekleştirilebilir.

- Psikolojik danışmanlar, bibliyoterapi ve sinematerapi tekniklerine yönelik hizmet içi eğitimler alarak bu yöntemleri uygulamada kullanabilirler.
- BİLSEM’in psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarında, bibliyoterapi ve sinematerapi tekniklerine dayalı çalışmalara yer verilmesi faydalı olabilir.
- Bu çalışmanın sonuçları, uygulayıcılara özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için nasıl bir bibliyoterapi ve sinematerapi programı oluşturabilecekleri konusunda önemli ipuçları sunabilir. Çocuklara yönelik bir bibliyoterapi ve sinematerapi programı hazırlanırken hedef kitlenin yaşı, gelişim düzeyi, kitap okuma ve film izleme alışkanlığı dikkate alınarak planlanması gereklidir. Oturumların giriş ve kapanış etkinlikleriyle desteklenmesi, programın yapılandırılmasına katkı sağlayabilir.
- Grup çalışmalarına bazı çocuklar rahatlıkla katılabilirken bazıları için grup süreci uygun olmayabilir. Grup sürecine uyum sağlayamayan çocuklar için bireysel bibliyoterapi ve sinematerapi programları geliştirilerek destek sağlanabilir.
- Bu çalışmada uygulanan programların 8 hafta ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gelecekteki araştırmalarda programın süresi ve yapısı konunun gereksinimlerine göre yeniden düzenlenebilir.
- Okul psikolojik danışmanları, özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için aileler, öğretmenler ve okul yönetimiyle iş birliği yaparak, öğrencilerin katılabileceği sosyal etkinlikler düzenleyebilirler.
- Sinematerapi programında, film sürelerinin çocuklar için uzun geldiği gözlemlendiğinde, motivasyonlarını artırmak için oturumlarda molalar verilebilir ve film veya karakterlerle ilgili kısa soru-cevap oyunları oynanabilir. Ayrıca, çocukların dikkatini ve ilgisini canlı tutmak amacıyla filmin tamamı yerine belirli sahneler veya bölümler izletilebilir.
- Ebeveynler de evde çocuklarıyla eğlence, duyguların ifade edilmesi veya yeni davranışlar kazandırılması amacıyla film izledikten sonra “Filmde en sevdiğin karakter kimdi?”, “Filmin en sevdiğin bölümü neresiydi?” ve “Sence bu filmde

ne anlatılmak isteniyordu?” gibi sorular sorarak çocuklarda farkındalık oluşturabilir ve filmi daha anlamlı bir deneyime dönüştürebilirler.

- Arkadaşlık ilişkileri her yaş döneminde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi ve arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşayan bireylerin sorunlarını gidermek için farklı yaş gruplarına yönelik psiko-eğitim programları geliştirilmesi ve çocuklar, ergenler, yetişkinler ile deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Özel yetenekli çocukların eş zamanlı olmayan gelişim özelliklerinden dolayı yaşayabilecekleri akranları tarafından reddedilme, yalnız kalma, sosyal-duygusal sorunlar vb. olumsuz durumlarla sahip oldukları problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri gibi olumlu özellikler göz önünde bulundurularak bu sorunların üstesinden gelebilmelerini destekleyecek öğrenme ortamları sağlanabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abedin, A. ve Molaie, A. (2010). The effectiveness of Group Movie Therapy (GMT) on parental stress reduction in mothers of children with mild mental retardation in Tehran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 988–993. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.223
- Acar-Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. (Yüksek lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Adak-Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Afat, N., Kadioğlu Ateş, H. & Orhan Karsak, H. G. (2020). Gifted filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine genel bir bakış. *Turkish Studies*, 15(5), 2677-2696.
- Agnor, C. J. (2009). *A proposed model of friendship quality and attachment in preschool children*. (Doctoral Dissertation). Seattle Pacific Üniversitesi, Seattle. Proquest Dissertations and Theses database (No. 3360141). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305138972). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/proposed-model-friendship-quality-attachment/docview/305138972/se-2>.
- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. *ERIC Digest*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357333.pdf>.
- Aka, B. T. (2007). *The effect of cinematherapy on perfectionism and related schemas*. (Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Aka, B. T., ve Gençöz, F. (2010). Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili semalar üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 69-77.
- Akcan, E. Polat, S. (2017). Eğitim temalı filmlerin çok kültürlü eğitim açısından analizi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 475-504.

- Akgün, E., ve Benli, G. K. (2019). Okul öncesi çocuklarla bibliyoterapi: bir uygulama örneği. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 11(1), 100-111. doi:10.18863/pgy.392346
- Akın, A. ve Akın, U. (2015). Arkadaşlık kalitesi ve öznel mutluluk: Öznel zindeliğin aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 233-242.
- Albayrak- Dengiz N, Yılmaz D. (2015). Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 177-190.
- Alexander, M. & Waxman, D. (2000). Cinemeducation: Teaching family systems through the movies. *Families, Systems & Health: The Journal of Collaborative Family Health Care*, 18(4), 455-466.
- 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.
- Apodaca, T. R. & Miller, W. R. (2003). A meta-analysis of effectiveness of bibliography for alcohol problems. *Journal of Clinical Psychology*, 59(3), 289-304.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). USA: Kluwer Academic Publishers.
- Aslan, A. G. (2020). Duygu odaklı terapi: Duyguların dili ve sinematerapi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 1-16.
- Atbaşı, Z., ve Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303.
- Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: a review. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 129-133.
- Balbay, C., ve Şahin, F. (2024). Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yapılan çalışmalar:

Karma yöntem bir literatür taraması. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 86-102.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman & Company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.

Bapoğlu Dümenci, S. S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Batubara, S., Sari, N. Y., Sari, F. S., Eagle, M., Windyastuti, E., Hapsari, E., Widyastutik, D., & Santoso, J. (2021). Cinematherapy-based group reminiscence on older adults' quality of life. *Journal of International Dental & Medical Research*, 14(4), 1709-1714.

Bayhan, S., Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Baykoç, N. (2010). Edt. *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baum, C. (Producer), & Ballard, C. (Director). (1996). *Fly Away Home* [Motion picture]. Canada, United States, New Zealand: Columbia Pictures.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. London: Penguin.

Beebe, J. (1996). Jungian illumination of film. *Psychoanalytic Review*, 83(4), 579- 587.

Berg-Cross, L., Jennings, P. ve Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in Private Practice*, 8(1), 135-156.

Betts, B. (2005). *Latino peer interaction in kindergarten*. (Doctoral Dissertation). University of Louisville, Kentucky. (No. 3172263). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (304992381). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/latino-peer-interactionkindergarten/docview/304992381/se-2>.

- 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
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi*. (5. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bireley, M., Genshaft, J. (1991). *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. New York: Teachers College Press.
- Bloom, V. (1993). The darker forces: Freud and the movies. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 21(1), 33-44.
- Bowen, E. (2006). *The power of film: A model for the use of group cinematherapy in the therapeutic treatment of clinically depressed adolescents*. (Master's thesis). University of New Hampshire, New Hampshire.
- Branco, T., (2001). *Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança (child stories in ludothrapy with children)*. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage. 1-200.
- Brewer, G. (Producer), & Softley, I. (Director). (2001). *K-Pax* [Motion picture]. United States, Germany: IMF Internationale Medien und Film GmbH & Co. 2. Produktions KG.
- Brewster, L. (2007). The reading remedy: Bibliotherapy in practice. *Aplis*, 21(4), 172-177.
- Brewster, L. (2008). Medicine for he soul: Bibliotheraphy. *Aplis*, 21(3), 115-119.
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: Bibliotherapy. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 21(3), 115-119.
- Brigitte, B. (2003). *İyi çocuk- zor çocuk* (Çev.Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind--evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>
- Bryant, J., & Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *Journal of the American Rehabilitation Association*, 25, 51-67.
- Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Buzrul Sönmez, S. (2019). *Sinematerapi ve filmlerin psikodinamik yorumlanmasının bağımlılık tedavisi ve eğitimlerde kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyükaşahin Çevik, G. (2007). *Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Calisch, A. (2001). From reel to real: Use of video as a therapeutic tool. *Afterimage*, 29(3), 22-24.
- Carlson, J., Watts, R. ve Maniaci, M. (2006). *Son*. Washington: American Psychological Association.
- Casares Jr, D. R., & Binkley, E. E. (2021). Podcasts as an evolution of bibliotherapy. *Journal of Mental Health Counseling*, 43(1), 19-39.
- Chai, A. Y. (2011). The use of bibliotherapy in natural environments to develop social skills in young children. (Doctoral Dissertations), *ProQuest LLC*, Fordham University.
- Chan, J. R., Joliet, C., Shults, T. E. ve Smith, W. (Producer), 2015. Trey Edward Shults (Director). *Krishna* (Motion Picture). United States: A24.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.

- Chieffo, D. P. R., Lafuenti, L., Mastrilli, L., De Paola, R., Vannuccini, S., Morra, M., Salvi, F., Boškoski, I., Salutari, V., Ferrandina, G., & Scambia, G. (2022). Medi-Cinema: A pilot study on cinematherapy and cancer as a new psychological approach on 30 gynecological oncological patients. *Cancers*, 14(13), 3067. <https://doi.org/10.3390/cancers14133067>
- Chow, W. Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems*. (Doctoral Dissertation), Arizona State University, Arizona (No. 3319072). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304686453). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-friendship-on-adolescent-mental-health/docview/304686453/se-2>.
- Cheng, C., & King, S. M. (2021). *Her Zaman Yanında Olacağım*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Ciğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkaları tarafından algılanma ve psikolojik belirtilerin karşılaştırılması [Self-esteem, perception by others and comparison of psychological symptoms in gifted and non-gifted adolescents]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 186799)
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted (Seventh Edition)*. New Jersey, USA: Merrill Prentice-Hall, Inc.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyümek, evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek*. (Çeviri Editörleri: Kaya, F., Oğurlu, Ü.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cline, F. (1999). Cinematherapy. *Salon*. Erişim adresi: <http://www.salon.com/>
- Cobb, M. (Producer), & Yuh Nelson, J. (Director). (2011). *Kung Fu Panda 2* [Motion picture]. United States: DreamWorks Animation.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock M. H., Floyd, R. (2006). Respect, Liking, and Peer Social Competence in China and the United States. *New directions for child and adolescent development*, 114, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience www.interscience.wiley.com.
- Cohen, A. A. B. (2008). *The best friendships of young adolescents: the role of internalizing symptoms, characteristics of friends, friendship quality, and*

observed disclosure. (Unpublished Doctoral Dissertation). Maryland University, USA.

Colangelo, N., Peterson, J. S. (1993). Group counseling with gifted students. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Colorado: Love Publishing Company.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.) (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allynand Bacon.

Colangelo, N., Wood, S.M. (2015). Counseling the gifted: Past, present, and future directions. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 133-142.

Coleman, M. J., Ann, Fb. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children. *A Social Comparison Perspective*, 6(1), 7-12. <https://doi.org/10.1177/074193258500600102>

Coleman, L. J., Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Columbus, C. (Director). (2001). *Harry Potter and the Philosopher's Stone* [Film]. Warner Bros.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in school and clinic*, 42(2), 91-100. doi: 10.1177/10534512060420020801

Cornett, C. E. & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the righttime*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches)*. Bütün, B. & Beşir, S. B. (Çev. Eds.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. Baskıdan çeviri, S. B. Şirin, Çev.; G. Hacıömeroğlu, Bölüm Yazarı). Ankara:

- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993). Talented Teenagers. *The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuijpers, P. (1997). Bibliotherapy in unipolar depression: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Therapy*. 28(2), 139-147.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Konold, T. R. (2008). The role of social competence in predicting gifted enrollment. *Psychology in the Schools*, 45(8), doi: 10.1002/pits
- Cutts, N. E. & Moseley, N. M. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi (İkinci baskı)* (İ. Ersevim, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı [Gifted children selected articles book]*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetin, A. ve Şirin, Ş. (2024). Film analizi yöntemi ile farklı kültürlere bakış: Boşanma ve çocuk. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 737-769.
- Çiçek, D., Baydık, B., & Okvuran, A. (2017). The efficacy of creative drama for highly gifted students to improve their social skills. *International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Special Issue*, 8(28).
- Dabrowski, K. (1979). The heroism of sensitivity. (E. Hyzy-Strzelecka, Trans.). *Advanced Development*, 6(1), 87- 92.
- Dahl, R. (2007). *Matilda*. İstanbul: Can Yayınevi.
- Damon, W. (1977). Measurement and social development. *The Counseling Psychologist*, 6(4), 13-15. <https://doi.org/10.1177/001100007700600406>
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. *Türkiye Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Dawson, J. (2001). Introduction. *American Journal of Art Therapy*, 40, 46-65.
- 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), 24-37.
- Del Vecho, P. (Producer), & Buck, C., & Lee, J. (Directors). (2013). *Frozen* [Motion picture]. United States: Walt Disney Studios.
- Delikara, İ. E. (2000). *Ergenlerin akran ilişkileri ve suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 94573).
- Demir, S. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dermer, S. ve Hutchings, J. (2000). Utilizing movies in family therapy: Applications for individuals, couples, and families. *The American Journal of Family*, 28, 163-180.
- Dinçer, B., (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne-baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doerrfeld, C. (2019). *Tavşan dinledi*. (4. baskı), Gergedan Yayınları.
- Dovalis, J. (2003). *Cinema and psyche: Individuation and the postmodern hero's journey* (Doctoral dissertation). Pacifica Graduate Institute.
- Drubach, D. A. (2008). The purpose and neurobiology of theory of mind functions. *Journal of Religion and Health*, 47(3), 354-365. <http://dx.doi.org/10.1007/s10943-007-9155>
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34, 53-62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>

- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. A&C Black. London: Bloomsbury.
- Eğeci, İ. S. (2010). *Utilizing cinematherapy to improve relationship satisfaction: A qualitative study* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Eğeci, İ.S. ve Gençöz, F. (2017). Use of cinematherapy in dealing with relationship problems. *Arts in Psychotherapy*, 53, 64-71.
- 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), 89-103.
- Ende, M. (2017). *Momo*. (Çev. Leman Çalışkan) İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Erdemir, Z. E. (2016). *“100 temel eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Erdley, C. A., Nagle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. *Child and Adolescent Development*, 91, 5-24. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.3>
- Ergin, H. (2004). Zekâ düzeyinin “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyine etkisi (The effect of intelligence level on the level of benefiting from the “Communication Skills Training Program”). Kulaksızoğlu, A. (Ed.), *1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde (ss.107-119). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erkan, S. (2013). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan Atık, Z., Çok, F., Esen Çoban, A., Doğan, T. & Güney Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği (Evaluation of communication skills: An example of a vocational school students). *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*,

- Erol, F. (2015). *Üstün zekalı ergenlerin akran ilişkileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız, gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser Ofset Matbaacılık.
- Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users part 1: A systematic review. *Health information & libraries journal*, 25(4), 237–252.
- Fischhoff, R., & Jaffe, S. R. (Producers), & Benton, R. (Director). (1979). *Kramer vs. Kramer* [Motion picture]. United States: Columbia Pictures.
- Finerman, W., Newirth, C., Starkey, S. ve Tisch, S. (Producer), 1994. Robert Zemeckis (Director). *Forrest Gump* (Motion Picture). United States: Paramount Pictures.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *MerrillPalmer Quarterly*, 50(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>.
- Foley-Nicpon, M., Assoulinea G. S., Kivlighan, M. D., Fosenburg, S., Cederberg, C., Nanji, M. (2017). The effects of a social and talent development intervention for high ability youth with social skill difficulties. *High Ability Studies*, 28(1), 73–92.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem-solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75–82.
- Gallagher, J. J. (2015). Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 51–57. doi: 10.1177/0162353214565549.
- Gass, R. ve Seiter, J. (2003). *Persuasion, social influence and compliance gaining*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Gavas Aslan, A. (2020). Duygu Odaklı Terapi: Duyguların Dili ve Sinematerapi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 1-16.

Geçtan, E. (2003). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi.

Gelkopf, M., Gonen, B., Kurs, R., Melamed, Y., and Bleich, A. (2006). The effect of humourous movies on inpatients with chronic schizophrenia. *J. Nerv. Ment. Dis.* 194, 880–883. doi: 10.1097/01.nmd.0000243811.29997.f7

Gençöz, F. (2006). Sinemada psikolojik bozukluklar: Psinema. *Bilim ve Teknik*, 39(458), 82-60.

Gençöz, F. (2007). *PSinema 1 / Sinemada Psikolojik Bozukluklar ve Sinematerapi*. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

Gençöz, F. (2007). Sinema filmlerinden fayda sağlamak. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi*, 19, 52-56.

Gladding, S. T. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselor. *School Counselor*, 39(1), 7-13.

Glass, K. E. (2008). *Close friendships of adolescents with adhd: peer influence and friendship quality*. (Unpublished master dissertation). South Carolina University, Carolina.

Göyçek Büyükünâl, E. E. (2019). *Sosyal duygusal gelişim programının üstün zekalı çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Gramaglia, C., Abbate-Daga, G., Amianto, F., Brustolin, A., Campisi, S., De-Bacco, C., et al. (2011). Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders. Case study and clinical considerations. *Arts Psychother*, 38, 261–266.

Grazer, B. (Producer), (2001). Ron Howard (Director). *A Beautiful Mind* (Motion Picture). United States: DreamWorks Pictures.

Greenberg, H. (2000). A field guide to cinetherapy. *The American Journal*, 60(4), 329-339.

Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2(1), 7-22.

- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133.
- Gregory, R. J., Canning, S. S., Lee, T. W. & Wise, J. C. (2004). Cognitive bibliotherapy for depression: A meta-analysis. *Professional Psychology Research and Practice*, 3(35), 275-280.
- Grobler, L. (2012). *An exploration of the use of positive psychology movies to enhance well-being*. (Master thesis). North-West University, Potchefstroom.
- Gross, M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. *Understanding Our Gifted*, 12(2), 27-34.
- Gross, M. U. (2002). Musings: Gifted children and the gift of friendship. *Open Space Communications*, 14(3), 27- 29.
- Gross, M. U. M. (2002a). Play partner or sure shelter: what gifted children look for in friendship. *The SENG Newsletter*. Erişim tarihi: Mayıs 2011, <http://www.sengifted.org>
- Gross, M. U. M. (2006). Tips for parents: gifted children's friendships. *Davidson Institute for Talent Development*. Erişim tarihi: Mayıs 2011, <http://www.davidsongifted.org>.
- Gross, M. U. (2012). "Play partner" or "sure shelter": What gifted children look for in friendship. *Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG) Newsletter*, 2(2), 1-3.
- 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.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler ağıısından incelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gülay, H. (2010a). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri (Peer relations in preschool period). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

Gülay, H. (2010b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Eğiten.

Gülay-Ogelman, H. (Ed.). (2018). *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler içinde*. Ankara: Eğiten.

Gürleyik, S., & Gözün-Kahraman, Ö. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 201-212. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>

Hall, D. (Director), & Williams, C. (Producer). (2014). *Big Hero 6* [Motion picture]. United States: Walt Disney Animation Studios, Walt Disney Pictures.

Hall, D. (Director), (2021). *Raya and the Last Dragon* [Motion picture]. United States: Walt Disney Animation Studios.

Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Harmayn, S., Aristo, S., & Arsjad, K. (Producers), & Soedjarwo, R. (Director). (2011). *Lima Elang* [Motion picture]. Indonesia: Sbo Films.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>

Hasson, U., Landesman, O., Knapmeyer, B., Vallines, I. Rubin, N. ve Heeger, D. J. (2008). Neurocinematics: The Neuroscience Of Film. *Prijections: The Journal For Movies and Mind*, 2(1), 1-26.

Hay, D., Caplan, M., Nash, A. (2008). The Beginnings of Peer Relations. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, edited by Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, and Brett Laursen. C. Guilford Publications.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. ve Money, K. (2005). Biliotherapy: Aresource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology*, 26(5), 563-580.
- Hebert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, 13(4), 207-212.
- Hebert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), 167- 171.
- Hebert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2001). Fostering the Social and Emotional Development of Gifted Children through Guided Viewing of Film. *Roeper Review*, 25(1), 17-21.
- 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.
- Heiman, T. (2000). Quality and quantity of friendship. *School Psychology International*, 21(3), 265–280. <https://doi.org/10.1177/0143034300213004>
- Heller, L. ve Manulis, J. B. (Producer), 1995. Scott Kalvert (Director). *The Basketball Diaries* (Motion Picture). United States: Island Pictures.
- Heller, K. A. (2005). Education and counselling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191-210.
- Helt, C. A. (2008). The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents. *ProQuest Dissertations Publishing*, University of Northern Colorado, Colorado, USA.
- Hesley, J. W. (1997). *Rent Two Films and Let's Talk in the Morning: Using Popular Movies in Psychotherapy*. New York: Wiley.

Hesley, J. (2000). Reel Therapy: *Using fiction as a clinical tool. Film and movies can be a form of therapy.*
<https://www.psychologytoday.com/us/articles/200001/reeltherapy>
adresinden 13 Şubat 2021 tarihinde edinilmiştir.

Hesley, J. ve Hesley, J. (2001). *Rent two films and let's talk in the morning: Using popular movies in psychotherapy.* New York: John Wiley and Sons, Inc.

Hesley, J. W. (2002). Using Popular Movies in Psychotherapy. www.hesley.com/.

Heston, M. ve Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: A counseling intervention. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36(2), 92-99.

Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Riview*, 13(4), 207-212.

Hébert, T. P. & Fumer, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 8(4), 164-178.

Hébert, T. P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), 167-171.
<http://sengifted.org/archives/articles/nurturing-social-and-emotionaldevelopment-in-gifted-teenagers-through-young-adult-literatur>.

Hickey, J. W. (2002). The dynamics of resilience: Communication empowerment through film. Retrieved from <http://www.hickeydynamics.com/>

Hyeokcheon, K., Minsu, H., Duk-Ho, C., & Jun-Ki, L. (2012). A study of gifted students' peer relationship in an elementary school's general and gifted classes. *Journal of Gifted Talented Education*, 22(3), 757-770.
<https://doi.org/10.9722/JGTE.2012.22.3.757>

Iranmanesh, A., & Darani, L. H. (2018). Effects of movies and gender on learning English idiomatic expressions among Iranian EFL learners. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 1-11.
<https://jice.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12215> (Erişim Tarihi: 05 Kasım 2018)

Izod, J. ve Dovalis, J. (2015). *Terapi olarak sinema* (D. P. Kayıhan, Çev.). İstanbul:

- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlter, B. (2017). Özel yeteneklilerde mükemmeliyetçilik. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (s. 71-100). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *Gifted Child Today*, 16(6), 16- 19.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnston, J. (Director). (1999). *October Sky* [Film]. Universal Pictures; DreamWorks Pictures.
- Johnson, K. (2000). *Reel therapy*. Retrieved from <http://www.findarticles.com/>
- Johnson, C. D., & Myrick, R. D. (2018). The efficacy of bibliotherapy in promoting positive social behaviors in children: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 387-399.
- Jones, G. P. and Dembo, M. H. (1989). Age and sex role differences in intimate friendship during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(4), 445-462.
- Jurich, A. P. ve Collins, O. P. (1996). 4-H Night at The Movies: A Program for Adolescents and their Families. *Adolescence*, 31(124), 863-875.
- Jones, J. L. (2009). "Shelters from the storm": Teens, stress, and libraries.
- Jost, M. (2006). *İleri zekâlı çocukları tespit etmek ve desteklemek* (The identification and Supporting highly intelligence children) (A. Kanat, Trans.). İzmir: İlya Publishing (Original work published, 2005).
- Kaban, K. (2015). *Film terapi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaçar, T. (2017). *Türkiye’de çizgi film animasyon eğitiminin akademik yaratıcılık bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe 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., Kurtoğlu, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik bibliyoterapötik literatür: Üç kitabın incelenmesine dayalı örnek bir çalışma. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 9(1), 47-60.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler [Difficulties faced by parents of gifted children]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kavi, C. (2021). *Sinematerapinin 3.sınıf öğrencilerinin kardeş ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014) Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması (Comparison of gifted and talented students' school quality of life and friendship). *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15(2), 147.
- Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research*. USA: Pearson
- Kent, R. (1994). *The mosquito test*. Bar Harbor, ME: Windswept House.
- Kerr, B. A. (1985). Smart girls, gifted women: Special guidance concerns. *Roeper Review*, 8(1), 30-33.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri I Çocukluk-Okul*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*,

Kingrey, N., Erdley, C. A. (2007). Education and treatment of children. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 30, 73-88.

Kitchin, R., & Tate, N. (2000). *Conducting research in human geography: Theory, methodology and practice* (1st ed.). Routledge.

Koç-Erdamar, G. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 207-243). Ankara: Anı.

Koç, İ. (2015). Bilim ve Sanat Merkezi'ne Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin İletişim Becerileriyle İlgili Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 39-53. <http://uyad.beun.edu.tr>.

Kosir, K., Horvat, M., Aram, U., Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *Journal homepage*.

Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi (The effect of peer relationships on happiness level in adolescents). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.

Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being, liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100.

Ladd, G. N., Konchenderfer, B. J. and Colomen, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.

Lansford, J. E., Criss, M. M., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 129-238. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2832223/>

Lasseter, J. (Director), (1999). *Toy Story 2* [Motion picture]. United States: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

Leahy, R. L. (2001). *Overcoming resistance in cognitive therapy*. Guilford Press.

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

Leana-Taşçılar M. Z., Kanlı E. (2014). Üstün zekalı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.

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

Leana-Taşçılar, 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. (2002). The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(1), 19-29.

Lee, L. S. (2008). *Peer reciprocity, acceptance and friendship quality in children with autism in general educational settings*. (Unpublished Doctoral Dissertation). California University, Los Angeles.

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

Lee, S. E. ve Ko, S. H. (2013). The effects of cinema therapy on depression and self esteem in people with schizophrenia. *The Journal of Digital Policy & Management*, 11(10), 585-592.

- Legerski, J. P. (2010). *Just among friends: associations among emotional expression, friend behavior, and friendship quality in early adolescent same-sex friend dyads*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Kansas University, Kansas.
- Lei, X. R. (2015). Perplexed issues on contemporary special education in China, *Teacher*, 18, 117.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Nobel Yayıncılık.
- Liles, R. E. (2007). The use of feature films as teaching tools in social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27 (3/4), 45-60.
- Lin, Li-Yun (2002). The effects of feature films upon learners' motivation, listening and speaking skills: *The Learner-Centered Approach*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470811.pdf>
- Linehan, M. M. (2015). *DBT skills training manual* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography*, 3(2), 143-156.
- Lovecky, D. V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling and Guidance Newsletter NAGC*, 5(3), 2, 6-7. Erişim tarihi: Mayıs 2011, <http://www.nagc.org>
- Lucas, G. (Director & Producer). (1977). *Star Wars: A New Hope* [Motion picture]. United States: Lucasfilm Ltd., 20th Century Fox.
- Lucas, E., Caldin, C., & Silva, P. (2006). Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: Estudo de.
- Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of poetry therapy: The interdisciplinary journal of practice, theory, research and education*, 26(3), 137-147. doi: 10.1080/08893675.2013.823310
- Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L., & Oliveira, F. (2013). Bibliotherapy as a hope-building tool in educational settings. *Journal of Poetry Therapy*, 26, 199-213.

- Mackesy, C. (2020). *Çocuk, Köstebek, Tilki ve At* (Çev. Tankut Baler). İstanbul: Mundi Yayınları.
- Mackesy, C. & Baynton, P. (Director). (2022). *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse* [Animated film]. United Kingdom: NoneMore Productions, Bad Robot Productions, BBC.
- Maich, K., & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning! bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching exceptional children plus*, 1(2), 5.
- Malamut, A. B., & Rittner, B. (2019). Bibliotherapy in schools: Fostering empathy and prosocial behaviors in children. *Journal of creativity in mental health*, 14(2), 176- 191.
- Marion, D. (2008). *Longitudinal change in friendship quality and adolescent adjustment*. (Unpublished Master Dissertation). Florida Atlantic University, Florida.
- Marrs, R.W. (1995). Ameta-analysis of bibliotherapy studies. *American Journal Of Community Psychology*, 23(6), 843–870.
- Marsick, E. (2010). Cinematherapy with preadolescents experiencing parental divorce: A collective case study. *The Arts in Psychotherapy*, 37(4), 311-318.
- Masden, C. A., Leung, O. N., Shore, B. M., Schneider, B. H., & Udvari, S. J. (2015). Social-perspective coordination and gifted adolescents' friendship quality. *High Ability Studies*, 26(1), 3-38. doi: 10.1080/13598139.2015.1028613
- Mayseless, O. (1993). Gifted adolescents and intimacy in close same-sex friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 135-146.
- Mayo-Wilson, E., & Montgomery, P. (2007). Media-delivered cognitive behavioural therapy and behavioural therapy (self-help) for anxiety disorders in adults. *The Cochrane Library*.
- 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.

McFarland, C. A. (2008). *Reciprocal relationships between adolescent aggression and close friendship quality in middle and high school*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Virginia University, USA.

Mclane, M. T. (1998). *What general education teachers know about the social competence of students with disabilities and what are the sources of this knowledge*. (Unpublished Doctoral Thesis). State University of New York, USA.

MEB (2017). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Üstün Zekâlılar ve Özel Yetenekliler*. Ankara.

MEB Yönergesi, (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu*. 2019-2020, 392-394.

Mert, A., ve Soyer, B. (2014). “Kevin Hakkında Konuşmalıyız” Filminin Bowlby’nin çocukluk dönemi bağlanma stilleri ve minuchin’in yapısal aile sistemleri yaklaşımı temel kavramları kullanılarak değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 100-115.

Milgram, R. M. (1991). Edt. *Counseling gifted and talented children*. Norwood New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Milne, H. J., & Reis, S. M. (2000). Using video therapy to address the social and emotional needs of gifted children. *Gifted Child Today*, 23(1), 24-29.

Mitchell-Kamalie, L. (2002). *The application of bibliotherapy with primary school children living in a violent society*. Bellville: University of the western Cape.

Mofield, E. L. ve Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479–513.

Molaie, A., Abedin, A. ve Heidari, M. (2010). Comparing the Effectiveness of Group Movie Therapy (GMT)Supportive Group Therapy (SGT) for Improvement of Mental Health in Grieving Adolescent Girls in Tehran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 832–837. doi:10.1016/j. sbspro.2010.07.194

- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.010>
- Myracle, L. (1995). Molding the minds of the young: the history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *The American Journal On Addictions*, 26(1), 80- 82. doi:10.1111/ajad.12484
- Nader-Grossbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could theory of mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2642-2660. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.01>
- Nascimento, J. (2019). Art, cinema and society: Sociological perspectives. *Global Journal of Human Social Science Research*, 19(5), 18-28.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2021). *What is giftedness?* Retrieved January 14, 2021, from <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- Neihart, M. (1999). Impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 123-127.
- Neihart, M. (1999). *The impact of giftedness on psychological well-being*. Retrieved from <https://positivedisintegration.com/Neihart1999.pdf>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>
- Newton, A. K. (1995). Silver Screens and Silver Linings: Using theater to explore feelings and issues. *Gifted Child Today*, 18(2), 14–43. <https://doi.org/10.1177/107621759501800206>
- Nielsen, S. (2000). *Reel therapy*. Retrieved from <http://www.findarticles.com/>
- Norbury, J. (2021). *Büyük Panda ve Küçük Ejderha* (Çev. Aslı Tunç). İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-135.
- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Oğurlu Ü., Birben F., Öpengin E., Yalın H. (2016). Üstün Zekâlı Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 161-184.
- Oh M., Sutherland M., Stack N., Badia M., Blumen S., Quoc A., Wormald C., Maakrun J., Baier B., Schmidt M., Ziegler A. (2014). A Cross-National Comparison of School Students' Perceptions Regarding High Performing Peers. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 4(1), 10-23.
- Osnes, H. J., & Saether, Y. (Producers). & Trier, J. (Director). (2011). *Oslo, August 31st* [Motion picture]. Norway: Strand Releasing.
- Ouzts, D. T. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons*, 31(3), 199-206.
- Öncü, E. (2012). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Anadili Eğitim Dergisi*, 4(4), 489-503. doi:10.16916/aded.89701
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200436>
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 1-2.
- Öner, U., & Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. In *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 203, s. 559-565). Ankara.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 7, 133-150.

- Öpengin, E., ve Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-59.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., & Arpaz-Ünsal Ş. (2021). Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 113-145. doi: 10.21565
- Özsoy, A. (2017). Sinema, yeni seyir deneyimleri ve çocuk izleyici. *Trt Akademi*, 2(4), (358-374).
- Öztürk, D. (2009). *The effects of friendship making skills training with board game on friendship making skills of fourth grade elementary school students*. (Unpublished Master dissertation), Middle East Technical University School of Social Sciences, Ankara.
- Öztürk, N. (2016). *Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Padesky, C. A., & Greenberger, D. (1995). *Clinician's guide to mind over mood*. Guilford Press.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91(1), 33-39.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems.

Adolescence, 29(114), 421-7.

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

Pardeck, J. T. & Markward, M. (1995). Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems. *Early Child Development and Care*, 106(1), 75-90.

Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and development problems. *Early Child Development and Care*, 136(1), 57-63.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 661-621.

Parmaksız Günay, F., Buluş, M., & Şahin, G. (2023). Bibliyoterapi yönteminin 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 14(54), 1391-1419.

Peairs, K. F. (2010). *The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality*. (Unpublished dissertation). Retrieved from ProQuest dissertation & thesis.

Pembecioğlu, N. (2006). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. Ankara: Ebabil Yayınları.

Pehrsson, D. E., & Mcmillen, P. (2005). A bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts In Psychotherapy*, 32(1), 47-59. doi:10.1016/j.aip.2004.11.001

Perham, H. J. (2012). *Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*, Arizona State University.

Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences* 3(9), 337-344. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01362-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01362-5)

- Petterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431–447. <https://doi.org/10.1348/026151000165788>
- Pettersson, C. (2018). Psychological well-being, improved self-confidence, and social capacity: bibliotherapy from a user perspective. *Journal Of Poetry Therapy*, 31(2). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08893675.2018.1459901>.
- Peske, N. (2002). *Need Some Therapy*. See A Film. www.freep.com/.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Portadin, M. A. (2006). *The use of popular film in psychotherapy: Is there a role for professional psychology? "Cinematherapy"?* (Doctoral thesis). Saint Joseph's University, Massachusetts School, USA.
- Powell, M. L., Newgent, R. A., & Lee, S. M. (2006). Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent selfesteem. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 247-253.
- Powell, M. L. (2007). What Is Cinematherapy? <http://www.powellpsych.org/cinematherapy>.
- Powell, M. L. (2008). *Cinematherapy as a clinical intervention: Theoretical rationale and empirical credibility* (Doctoral thesis). University of Arkansas, Arkansas. 17-81. (umi no. 3341245)
- Pur, İ.G. (2009). *Cinematherapy for alcohol dependent patients*. (Master's Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Preckel F., Brull M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 54-85. doi:10.4219/jeg- 2008-822.
- Quackenbush, R. L. (1991). The prescription of self-help books by psychologists: A bibliography of selected bibliotherapy resources. *Psychotherapy: Theory*,

Research, Practice, Training, 28(4), 671-677.

Rattray, E. (Producer), & Henson, J. (Director). (1986). *Labyrinth* (Motion picture). US: TriStar Pictures.

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.

Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J., & Neyer, F. J. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development.

Renata, D., Satrianta, H., Permatasari, R., Rufaidah, A., Utami, S. ve Nisa, A. (2020). Movie therapy to developing prosocial behavior of childhoods. *Fikroh: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, 13(1), 1-16.

Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Perusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109-1123. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>

Rizza, M. G., Reis, S. M. (2001). Comparing and contrasting: Stories of competition. *Gifted Child Quarterly*, 45, 54-62.

Robinson, A., Shore, Bm., Enersen, D. (Eds.) (2007). *Best practices in gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.

Roedell, W. C (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.

Rosenthal, H. (1998). *Favorite counseling and therapy techniques: 51 therapists share their most creative strategies*. New York, NY & London: Taylor & Francis.

Rosenthal, J. (Producer), & Weitz, C., & Weitz, P. (Directors). (2002). *About a Boy* [Motion picture]. United Kingdom, United States, France, Germany: Universal Pictures, StudioCanal, Tribeca Productions, Working Title Films, Cinema Vehicle Services.

- Rozalski, M., Stewart, A. & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Rufer, L. J. (2014). *Magic at the movies: Positive psychology for children, adolescents and families*. (Master thesis). University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Russell, D., H., & Shrodes, C. (1950a). Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part 1. *The School Review*, 58(6), 335-342.
- Saint-Exupéry, A. de (2020). *Küçük Prens*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 1-17.
- Sak, U. (2016). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri (Gifted: Features, diagnoses, training)*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Saranlı, G. A., ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-119.
- Schlichter, C. L. ve Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students, *Roepers Review*, 16, 4, 280-283. doi: 10.1080/02783199409553598
- Schwartz, I. S. (1991). The study of consumer behavior and social validity: An essential partnership for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*,

24, 241-244.

Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 189-204.

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

Schulenberg, S. (2003). Psychotherapy and movies: On using films in clinical practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 33(1), 35-48.

Scott, J. (Producer), & Hicks, S. (Director). (1996). *Shine* [Motion picture]. Australia: Pinema.

Segal, Z. V., Williams, J. M., & Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Guilford Press*.

Shapiro, J. ve Rucker, L. (2004). The Don Quixote effect: Why going to the movies can help develop empathy and altruism in medical students and residents. *Families, Systems & Health*, 22(4), 445-452.

Shapiro, L. E. (2010). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek (Onbirinci baskı)* (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Sharp, C., Smith, J. V. ve Cole, A. (2002). Cinematherapy: Metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology*, 15(2), 269-276.

Sharp, C., Smith, J.V., ve Cole, A. (2010). Cinematherapy: Metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3), 269-276.

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

Shelton, A. (2010). *Creative students: Sex differences in achievement, Interests, personalit and values*. (Unpublished masters thesis), Retrieved from <http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/8272/1/Sheltonku0099M11025D ATA 1.pdf>

Shure, M. B., & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of

- behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 29-44.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982) Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Shyer, C. (Producer), & Meyers, N. (Director). (1998). *The Parent Trap* [Motion picture]. United States: Walt Disney Pictures.
- Silverman, L. K. (1993). Promoting positive social development. *ERIC Document Reproduction Service No. ED478472*
- Silverman L. K. (1993). Edt. Counseling gifted and talented. *Love Publishing Company, USA.*
- Silverman, L. K. (1993a). *A developmental model for counseling the gifted*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talend (First edition)* (pp. 51-78). Denver, USA: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993b). *Counseling families*. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talend (First edition)* (pp. 151-178). Denver, USA: Love Publishing Company
- Silverman, L. K. (1998). *What we have learned about gifted children, 1979-1997*. Gifted Development Center, Denver, CO.
- Silverman, L. K. (1998). *Developmental stages of giftedness*. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in education gifted & talented learners (Third edition)* (pp.145-166). Denver, USA: Love Publishing Company.
- Simpkins, S. D., Parke, R. D., Flyr, M. L., & Wild, M. N. (2006). Similarities in children's and early adolescents' perceptions of friendship qualities across development, gender, and friendship qualities. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 491-508.
- Sisk, D. A. (1987). Children at risk: the identification of the gifted among the minority. *Gifted International*, 4(2), 33-41.

- Smutny, J. F. (2001). *Stand up for your gifted child*. Canada: Free Spirit Publishing.
- Solomon, G. (1995). *The motion picture prescription: Watch this movie and call me in the morning: 200 movies to help you heal life's problems*. Aslan Publishing.
- Spear, T. (1996). The effect of bibliotherapy on the self-esteem of the gifted child (Master's thesis). Northeast Missouri State University, Missouri.
- Spielberg, S., & Kennedy, K. (1982). *E.T.* (Motion picture). United States: Universal Pictures.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Stark, R. (Producer), & Coolidge, M. (Director). (1993). *Lost in Yonkers* [Motion picture]. United States: Rastar.
- Starkey, S., Hanks, T., Zemeckis, R., & Rapke, J. (Producers), & Zemeckis, R. (Director). (2000). *Cast Away* [Motion picture]. United States: ImageMovers, Playtone.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Arizona Book Publishing Association.
- Suarez, E. (2003). A Princess in God's Eyes: Cinematherapy as an adjunctive tool. *Journal of Psychology and Christianity*, 22(3), 259-261.
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sullivan, K. C., Clemens, D., & Medina, W. (2004). Seeing is believing: Learning about mental illness as portrayed in movie clips. *Journal of Nursing Education*, 43(10), 479.

- Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55, doi: 10.1016/j.tsc.2014.07.002
- Şahin, F. (2015). Curriculum differentiation of gifted students in general educational classes: Mentorship as an implementable strategy, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 239-253, doi:10.9761/JASSS2787
- Şahin, F. (2015a). Genel eğitim sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde müfredat farklılaştırma, (Edt.) Şahin, F., *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (syf.20-40), Ankara: Pegem yayıncılık.
- Şahin, F. (2015b). Üstün zekalı öğrencilerin eğitime yönelik eğitsel stratejiler, (Edt.) Şahin, F., *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* içinde (syf.3-19), Ankara: Pegem yayıncılık.
- Şahin, F. (2018). *Özel yeteneklilerin eğitimi: eğitsel stratejiler ve örneklerle zenginleştirilmiş müfredat farklılaştırma modelleri*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şahin, F. (2018). Zenginleştirme modelleri, (Edt.) Şahin, F., *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimi* içinde (syf.47-64), Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, F. (2020). Özel yetenekli öğrencilerde mentörlük (Edt.Sak, U). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* (syf.132-151). Ankara: Pegem Akademi. doi.10.14527/9786257052832
- Şahin, F. (2021). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi. (Edt.Umar, N. Ç.). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Kavramlarına Disiplinler Arası Bakış Anne Baba Öğretmen Kılavuz Kitabı* (syf.267-288). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şahin, F. (2022). *Kuramdan uygulamaya zeka ve üstün zeka*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şahin, F. (2022). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde eğitim modelleri. (edt. Kurnaz, A.) *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar*, (syf.242-262). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğretim Fakültesi Yayını.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.

- Şenol-Durak, E., ve Fıfıloğlu, H. (2007). Film analizi yöntemi ile Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62.
- Şendikici, S. (2011). *Sinematerapinin ergenlerin kendilik-algısı üzerindeki etkisi: Klinik ve klinik-olmayan örneklem uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, E.U. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76(1), 59-89. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00069-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00069-X)
- Taylor, B. A., Levin, L. ve Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(3), 253-264.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tekin, K. (2011). *Psikotik hastalarda sinematerapi yönteminin aleksitimi düzeyi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekpınar, P. (2010). Gelişimsel olarak arkadaşlık ilişkileri. *Eğitimde Yansımalar*, 31, 10-13. Arel Eğitim Kurumları.
- Terrassier, J. G. (1985). Dyssynchrony-uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The Psychology Of Gifted Children*, pp.: 256–274. New York: John Wiley.
- Terzioğlu, C., Eskiurt, R., & Özkan, B. (2017). Psikiyatri hemşireliği eğitiminde sinema filmi izletilmesi yöntemi ile öğrencilerin bakım uygulamalarındaki farkındalıklarının araştırılması. *Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 149-161.
- Thompson, M., Grace, C. O., & Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri*

(Çev. E. N. Boylu). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Eserin orijinali 2001’de yayımlandı).

Tofaha, J. A. (2012). The effect of bibliotherapy intervention program on self esteem of gifted primary school children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 1(1), 73- 83.

Trawick – Smith, J. (2013). Early Childhood Development: A Multicultural Perspective. (Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı) B. Akman (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel Yay.

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

Turns, B. ve Macey, P. (2015). Cinema narrative therapy: Utilizing family films to externalize children’s problems. *Journal of Family Therapy*, 37(4), 590–606.

Türküler Aka, B. T. (2007). *The effect of cinematherapy on perfectionism and related schemas* (Master’s thesis). Middle East Technical University, Ankara.

Türküler Aka, B. ve Gençöz, F. (2010). Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili şemalar üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 65(25), 69-77.

Tyson, L. E., Foster, L. H., & Jones, C. (2000). *Introduction to cinematherapy*. Retrieved from <http://www.ed.uab.edu/cinematherapy/>

Tyson, L.E., Foster, L. H. Ve Jones, C. (2000). The process of cinematherapy as a therapeutic intervention. *Alabama Counseling Association Journal*. 26(1), 35-41.

Uçak-Simsek, E. (2003). *Bilissel davranışçı yaklaşımla ve rol değiştirme tekniğiyle bütünleştirilmiş film terapisi uygulamasının işlevsel olmayan düşüncelere ve iyimserliğe etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ural, A., Kılıç, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara.

- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, F., N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van den Bedem, N. P., Willems, D., Dockrell, J. E., Van Alphen, P. M. & Rieffe, C. (2019), Interrelation between empathy and friendship development during (Pre) adolescence and the moderating effect of developmental language disorder: A longitudinal study, *Social Development*, 28(3), 599-619.
- Vantassel – Baska J (1994). *EDT Comprehensive Curriculum for gifted learners*. 2nd (ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Vantassel – Baska J (2015). Theories of Giftedness Reflections on James Gallagher's Work. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 18-23.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller S. C. (1992). *Child psychology*. New York: Wiley.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1992). *Child psychology: The modern science* (Unpublished dissertation). Oxford University.
- Vecho, P. D. (Producer), Buck, C., & Lee, J. (Directors). (2013). *Frozen* [Motion picture]. United States: Walt Disney Studios.
- Walker, T. R. (2006) Historical literacy: reading history through film. *The Social Studies*, 97(1), 30-34.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., Harrison, L. (2016). The Combined Effects of Teacher – Child and Peer Relationships on Children's Social Emotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1–11.
- Walters, G. (Producer), & Stanton, A. (Director). (2003). *Finding Nemo* [Motion picture]. United States: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.

- Watts, R. (2007). Harnessing the power of film in the primary classroom. *Literacy*, 41(2), 102-109.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., & Goerss, J. (2013). *Misdiagnose van hoogbegaafden: Handreikingen voor passend hulp (Misdiagnosis of the Gifted: Guides for appropriate help)*. Assen: Koninklijkevan Gorcum.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364. doi:10.1037/0022-0663.85.2.357
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763. <https://doi.org/10.2307/1131948>
- Wedding, D. ve Niemiec, R.M. (2003). The clinical use of films in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology / In Session: Psychotherapy in Practice*, 59, 207-215.
- Wiltz, J. M.A. (2005). *Identifying factors associated with friendship in individuals with mental retardation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5).
- Woelders, A. (2007). “It makes you think more when you watch things”: scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *The Social Studies*, 98(4), 145-152.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding it sheart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Wolz, B. (2004). *E-Motion picture magic: A movie lover's guide to healing and transformation*. Colorado: Glenbridge Publishing
- Wolz, B. (2005). *Emotion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and*

Transformation. Centennial, CO: Glenbridge.

Wu, A. Z. (2008). Applying cinema therapy with adolescents and a cinema therapy workshop. *East Bay: California State University*.

Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema Filmlerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı: Tarihsel Bir Değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-36.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

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

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcı, E., Selvitop, R., Ulus, F. ve Yazıcı, A. (2014). Use of movies for group therapy of psychiatric inpatients: *Theory and practice*. *International Journal of Group Psychotherapy*, 64(2), 254-270.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, K. (2018). Türk sinemasında özel gereksinimli bireylerin temsili: Zavallı filmi örneği. In *3rd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD 2018)*, July 9-11, 2018, Skopje, Macedonia.

Yılmaz, E. B. (2002). *Bibliyoterapinin aileleriyle çatışma içinde olan gençlerin çatışma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 28(2), 169-181.

Yılmaz, M. (2015). *Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit Tekel, K. (2021). *Bibliyoterapi temelli önleyici grup rehberlik programının özel yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Yüksek Lisans

Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yorulmaz, B. (2013). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 438-448.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago.

Yörükoğlu, A. (1991). *Çocuk ruh sağlığı (Onaltıncı baskı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yu, I., & Bae, J. A. (2008). Effects of cinema therapy on decreasing a sense of uneasiness and improving interpersonal relationships; focusing on schizophrenia patients. *Journal of Korean Clinical Psychology*, 8(8), 103-115. <http://dx.doi.org/10.5392/JKCA.2008.8.8.103>

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*, 14, 353-365. doi: [10.2147/NDT.S152747](https://doi.org/10.2147/NDT.S152747)

Yusuf, R., & Taharem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Journal Antidadah Malaysia*, 75-90.

Zeidner, M., Schleyer, Ej. (1999). Test Anxiety in intellectually gifted school students. *Journal Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 12(2), 163-189.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. (2013). Research on personality and affective dispositions of gifted children: The Israeli scene. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 35-50.

Zettergren, P. (2005). Childhood Peer Status As Predictor Of Midadolescence Peer Situation and Social Adjustment. *Psychology in the Schools*, 42(7), 745-757. doi: [10.1002/pits.20121](https://doi.org/10.1002/pits.20121)

7. EKLER

7.1. EK 1: YAYIN ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2024-416846

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
4

KARAR SAYISI
2024/47

KARAR TARİHİ
21.03.2024

KARAR NO: 2024/47

Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Canan Balbay'ın "Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirmede Bibliyoterapi ve Sinematerapinin Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
25.03.2024

Öğr. Gör. Damla GÜRTÜRK KOCAMAN
Hukuk Müşaviri

7.2. EK 2: MEB UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.04.2024-420357



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü



Sayı : E-63781167-100-420357
Konu : Araştırma Uygulama İzni (Canan
BALBAY)

16.04.2024

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05.04.2024 tarihli ve E-99191664-100-E-99191664-605.01-100249003 sayılı yazı

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Canan BALBAY'ın, araştırma yapma izin talebine ilişkin Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte sunulmuştur. İlgili kararların danışman öğr. üyesi ve öğrenciye tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Uğur GÜVENÇ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü V.

Ek:Valilik Oluru ve Ekleri (4 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *R595MPC508* Fim Kodu : 00162

Belge Takip Adresi :

Belge için Nuriye YALÇIN
Ünvanı: Büro Personeli

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99191664-605.01-100185273
Konu : Araştırma İzni

04/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğünün 27/03/2024 tarih ve 416623 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Canan BALBAY
Danışmanı	Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Düzce Üniversitesi
Alan/Bölüm	Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirmede Bibliyoterapi ve Sinematerapinin Etkisinin İncelenmesi "
Başvuru Tarihi	27.03.2024
Başvuru Sayısı	99707766
Komisyon Toplantı Tarihi	03.04.2024
Çalışma Başlama Tarihi	01.04.2024
Çalışma Bitiş Tarihi	24.05.2024
Veri Toplama Araçları	- Kişisel Bilgi Formu - Arkadaşlık Niteliği Ölçeği
Araştırma Türü	Yüksek Lisans
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ili Bandırma ilçesi resmi bilim sanat merkezinde öğrenim gören 5 ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır.	

27/03/2024 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilgi için: Hasan KARADEMİR
Unvan : V.H.K.İ.



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5d57-45f1-3b5f-9c68-625b kodu ile teyit edilebilir.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/04/2024
Yusuf İzzet KARAMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Onaylı Anket Formu (2 Sayfa)

7.3. EK 3: VELİ ONAM FORMU

Ek 3

Sayın Veli:

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerini Geliştirmede Bibliyoterapi ve Sinematerapinin Etkisinin İncelenmesi" adıyla, Mart-Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede bibliyoterapi ve sinematerapi temelli programların etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Canan BALBAY

İletişim bilgileri :

Veli/bu bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına için veriyorum.
(Lütfen formu imzalıdıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....
İsim Soyisim İmza:

Veli Adı Soyadı :

Telefon Numarası :

7.4. EK 4: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



canan balbay

Kime: 19.01.2024 Cum 19:18

Sayın hocam,

Merhaba, ben Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi Psikolojik Danışmanı ve Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Canan BALBAY. Yüksek Lisans çalışmamda kullanmak için Arkadaşlık Niteliği ölçek maddelerinizi ve kullanım izninizi verir misiniz?

İyi günler dilerim.
Saygılarımla.



Nilgün Öztürk <...>

Kime: Siz 22.01.2024 Pzt 08:20

 ANÖ ÖLÇEK EMAIL İÇİN.docx
17 KB

Merhaba Canan Hanım, Arkadaşlık Niteliği Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili bilgiler ekli dosyada yer almaktadır. İyi günler dilerim.

7.5. EK 5: ARKADAŞLIK NİTELİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (x) işareti koyunuz. Her ifadenin karşısında bulunan Hiç Doğru Değil “0”, Biraz Doğru “1”, Doğru “2”, Oldukça Doğru “3”, Tamamen Doğru “4” anlamına gelmektedir.

	Hiç doğru değil	Biraz doğru	Doğru	Oldukça doğru	Tamamen doğru
1. Arkadaşımla (öğle yemeğinde ya da sınıfta) her zaman beraber otururuz.					
2. Arkadaşım bana bazı konularda iyi olduğumu söyler.					
3. Başka çocuklar arkamdan konuştuğunda, arkadaşım her zaman beni savunur.					
4. Arkadaşımla daima birbirimize değerli ve özel olduğumuzu hissettiririz.					
5. Arkadaşımla daima birbirimizi (oyunlarda, etkinliklerde) eş olarak seçeriz.					
6. Arkadaşım duygularımı incitirse benden “özür diler”.					
7. Arkadaşımın, diğer çocuklara benim hakkımda kötü sözler söylediği zamanlar olmuştur.					
8. Arkadaşım ve ben birbirimize sinirlenirsek, sorunu nasıl çözeceğimizi daima konuşuruz.					
9. Arkadaşım benim çok zeki olduğumu söyler.					
10. Arkadaşımla her zaman birbirimize sorunlarımızı anlatırız.					
11. Arkadaşım fikirlerimle ilgili, kendimi iyi hissetmemi sağlar.					

7.6. EK 6: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sn. Katılımcı;

Bu görüşme formu Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nda Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN danışmanlığında yürütülen “Bibliyoterapi ve Sinematerapi Programlarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” konulu tez için hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamakta olup; bu soruları içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet: Kız (...) Erkek (...)

Sınıf: 5.sınıf (....) 6.sınıf (....)

Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul (.....) Ortaokul (.....) Lise (.....) Üniversite (.....)
Lisansüstü (.....)

Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul (.....) Ortaokul (.....) Lise (.....) Üniversite (.....)
Lisansüstü (.....)

Ailenin Gelir Düzeyi: 17 bin TL altı (....) 17- 34 bin TL (....) 35 bin TL üstü (....)

Kardeş Sayısı (Siz dahil): Tek Çocuk (....) İki kardeş (....) 3 kardeş ve üzeri (....)

7.7. EK 7: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Soruları

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi ve sinematerapi temelli programların özel yetenekli 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda arkadaşlık ilişkileri temalı bibliyoterapi ve sinematerapi programları uygulanmıştır. Katıldığınız bu programla ilgili sizlere bazı sorular yönlendirilecektir.

1. Katıldığınız bu bibliyoterapi/ sinematerapi programının “Dostluk kurma ve eşlik etme, güven duyma, kendini açma/sırları paylaşma, onaylama ve destekleme, yardım ve rehberlik etme, çatışma ve ihanet” konularında size hangi yönlerden fayda sağladığını düşünüyorsunuz? Her birisi için ayrı ayrı yanıt verebilirsiniz.
2. Sizce okuduğunuz kitaplar/ izlediğiniz filmler arkadaşlıkla ilgili temalara ne kadar uygun olarak seçilmiştir?
3. Eğitim programında sizi hangi kitap/ film en çok etkiledi (veya hoşunuza gitti)? Sizde nasıl bir etki ortaya koydu?
4. Eğitim programında hoşnut kalmadığınız durumlar var mı?
5. Bu eğitim programına benzer şekilde gelecekte yapılacak farklı bir faaliyete tekrar katılmak ister misiniz?
6. Katıldığınız bu çalışmayı başka arkadaşlarınıza da tavsiye eder misiniz?
7. Katıldığınız program veya uygulamayı yapan öğretmeninizle ilgili ifade etmek istediğiniz bir başka husus var mı?

7.8. EK 8: BİBLİYOTERAPİ EĞİTİM OTURUMLARI

Bibliyoterapide, okunan materyalin işlenmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulabileceği göz önünde bulundurularak (Aiex, 1993), resimli ve kısa kitaplar sınıf içinde uygulayıcı tarafından okunmuş ve akıllı tahtada PDF formatında takip edilmiştir. Bu süreçte zaman sınırlaması yapılmamış, daha uzun kitaplar için ise en az üç haftalık bir okuma süresi tanınmıştır. Literatürde önerildiği gibi, katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri için ortam ve zamanın sabit tutulmasına özen gösterilmiştir (Cook vd., 2006).

Aiex'in (1993) belirttiği gibi, katılımcıları motive etmek amacıyla bazı oturumların başında tahtaya veya duvara arkadaşlık temalı sözler ve resimler asılmış ve bu içerikler üzerinden konuşularak oturumlara başlanmıştır. Başlangıç aktivitelerinden biri olarak, kitabın kapağındaki resim gösterilip, öğrencilerden konuyla ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Ardından, tartışma sorularına geçilmiş ve bu sorular öğrencilere yazılı olarak verilerek yanıtlamaları için yeterli süre tanınmıştır. Soruların bir kısmı özdeşleşme sağlamaya yönelik hazırlanmış olup, örneğin: “Kendini hikayedeki kahramanlardan birine benzettin mi?”, “Momo ile arandaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” ya da “Matilda gibi, senin de arkadaşlıklarında zorlandığın durumlar oldu mu?” şeklindedir. Diğer sorular ise katarsis sağlamayı amaçlamış ve şu tür soruları içermiştir: “Senin de başından benzer bir olay geçti mi?”, “Arkadaşına verdiği sırrın başkaları tarafından konuşulduğunu duydun mu? Bu durumda ne hissettin?”, “Sence arkadaşını böyle davranmaya iten sebepler neler olabilir?”

BİRİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Grup üyelerinin birbirini tanınması.

Arkadaşlığın öneminin anlaşılması.

Arkadaşlık ilişkilerinde güvenin öneminin fark edilmesi.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde bağ kurmanın ve güven duymanın önemini anlar.

Arkadaşlık ilişkilerinde dinlemenin önemini kavrar.

Arkadaşlık ilişkilerinde kendini açmanın önemini değerlendirir.

Kullanılan materyaller:

“Tavşan Dinledi” (Cori Doerrfeld, 2019) isimli kitap (özet için bkz. Ek-10), projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, renkli balonlar, balon üstüne yazı yazmak için kalem, kurşun kalem, kalemtırış ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma, katılımcıların birbirleriyle tanışmasını sağlamak ve eğlenceli bir atmosfer oluşturmak amacıyla küçük bir tanışma oyunuyla başlanmıştır. “Balon Patlatma” tanışma oyunu için her katılımcıya bir adet balon dağıtılıp ve balonun üzerine isimlerini ve kendileriyle ilgili bir bilgiyi (en beğendiği film, en sevdiği yemek, kitap gibi) yazmaları istenmiştir Sonrasında tüm katılımcılardan balonları havaya atarak iki üç dakika havada tutmaları istenmiş ve bu sırada birbirinin balonunda neler yazdığına da dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Süre sonunda, uygulayıcı tarafından verilen “patlat!” komutuyla isteyen istediği bir balonu patlatabilir. Patlatan katılımcı, patlattığı balonun üzerinde yazılı olan ismi ve bilgiyi yüksek sesle okur. Örneğin, “Bu balon Ceren’e ait. Onun en sevdiği film, “Oyuncak Hikayesi” şeklinde paylaşım yapabilir. Bu şekilde diğer katılımcılar, o kişi hakkında daha fazla bilgi edinir. Oyun, katılımcılar arasında döner. Her balon patladıkça, katılımcılar birbirleriyle tanışmaya devam eder. Patlayan her balon için katılımcılar, daha önce tanışmadıkları biriyle tanışma fırsatı bulurlar. Oyun sonunda, herkes kendi balonunda yazan bilgiyi paylaşabilir veya en ilginç bulduğu bilgileri diğerleriyle paylaşabilirler. Tanışma etkinliği tamamlandıktan sonra uygulayıcı tarafından grup kuralları açıklanmıştır. Oturumlara devamlılığın sağlanması, verilen ödevlerin yapılması, söz alınarak konuşulması, konuşan kişinin dinlenmesi, diğer üyelerin söylediklerine karşı saygılı olunması, oturumlarda paylaşılanların dışarıda konuşulmaması yani gizlilik ilkesi üzerinde konuşularak grup kurallarına uyulacağına dair katılımcılardan söz alınmıştır. Oturumların çerçevesi öğrencilere kısaca anlatılmıştır. Bazı oturumlarda kitapların uygulayıcı tarafından okunup öğrenciler tarafından takibinin yapılacağı, ilerleyen oturumlarda okuma görevinin katılımcılara ait olacağı, bazı kitapların okunarak gelineceği ve burada üzerinde konuşulacağı belirtilmiştir. İlk oturumda da okuma işini uygulayıcının üstleneceği belirtilmiş, katılımcılar da hazırlanan powerpoint sunu ile okunan kitabı takip etmişlerdir. Katılımcılara okunacak kitapların listesi verilmiş ve kitapların okunması için en az üç hafta sürelerinin olacağı söylenmiştir. Ailelerine de okumaya

dayalı bir program olması sebebiyle, kitapları verilen okuma süresinde okuyabilmeleri için önceden temin etmelerinin önemi vurgulanmıştır. Kitabın okunmasından önce kitabın kapak resmi gösterilerek, katılımcılara kitabın konusuyla ilgili tahminleri sorulmuştur. Uygulayıcı kitabı okuduktan sonra, oturum öncesinde hazırlamış olduğu soruları katılımcılara dağıtmış ve soruları cevaplamak için 20-25 dakika sürelerinin olduğunu belirtmiştir. Daha sonra “Yakın arkadaşınız üzücü bir olay yaşadı, siz ona nasıl yaklaştınız?”, “Siz kendinize nasıl yaklaşılmayı isterdiniz?” soruları yönlendirilmiş ve tartışma aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların hepsine tek tek söz verilerek tartışma kısmı tamamlanmıştır. Kitap okuma sonrası etkinlik olarak, “Siz olsanız Taylor’ın hikayesini nasıl devam ettirmek isterdiniz?” sorusu yöneltilmiş, ister yazarak isterlerse çizerek anlatılması beklenmiştir. Paylaşımlar alındıktan sonra, katılımcılardan duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

İKİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde güven ve yardım etmenin önemini fark edilmesi.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde güven duymanın rolünü fark eder.

Arkadaşlık ilişkilerinde yardım etmenin önemini kavrar.

Arkadaşlıkta rehberlik etmenin önemini anlar.

Kullanılan materyaller:

“Büyük Panda ve Küçük Ejderha” (James Norbury, 2021) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtıraş ve boya kalemleri, uyku bandı.

Süreç:

Oturuma, “Güven Yürüyüşü” (Erkan, 2013, Etk. 6) isimli etkinlikle başlanmıştır. Etkinliğe girişte öğrencilere, “Birine güven duyduğunuz ve birinin size güven duyduğu bir yaşantınızı hatırlıyor musunuz?” soruları sorularak tartışma başlatılmıştır. Yeterli örnek alındıktan sonra öğrenciler ikiye ayrılmıştır. Çiftlerden birinin rehber olması ve diğerinin gözünün kapatılması istenmiştir. Rehberlerden sesli talimatla diğer üyeyi sınıf içerisinde dolaştırmaları ve sonra rollerin değiştirilmesi beklenmiştir. Sonrasında birinin sorumluluğunu almanın ve birine rehberlik etmenin yarattığı

duygular üzerinde konuşularak etkinlik tamamlanmıştır. Kitap, uygulayıcı tarafından okunmaya başlanmış ve katılımcılardan sunudan takip etmeleri istenmiştir. Sonra tartışma soruları dağıtılmış, soruların cevaplanması için yeterli zaman verilmiştir. Tartışma kısmından sonra katılımcılarla, “Sihirli Kartlarım” etkinliğine geçilmiştir. Uygulayıcı tarafından önceden hazırlanan olumlu mesajların yazdığı renkli kartlar bir fanus içerisine konulur. Her katılımcıdan bir kart seçmesi istenir. Bu kartlarda, “Bir arkadaşına teşekkür et”, “Bir arkadaşının olumlu bir özelliğini söyle”, “Bugün arkadaşına güzel bir söz söyle” gibi çeşitli görevler yer almaktadır. Seçtikleri bu görevleri sınıf içerisinde birbirlerine yapmaları için süre verilir. Etkinlik paylaşımlar alındıktan sonra tamamlanır. O sırada bir katılımcı, bu etkinliğin okuldaki arkadaşlarıyla da yapılmasının güzel olacağını belirterek hoşuna gittiğini ifade etmiştir. Bu etkinlik, arkadaşların birbirlerine değer verdiklerini göstermelerine ve bağları güçlendirmeye yardımcı olabilir. Etkinlik tamamlandıktan sonra katılımcılara ev ödevi olarak; “Sizce arkadaşlık ilişkilerini güçlendiren ve ilişkiye zarar veren düşünce, duygu ve davranışlar neler olabilir?” bunları düşünmeleri ve yazmalarının istendiği sonraki oturuma hazır olarak gelmeleri ifade edilmiştir. Uygulayıcı sonraki iki hafta için yapılacak oturumlarda da kitabı kendisinin okuyacağını belirterek, son üç hafta oturumları için okuyacakları kitapları katılımcılara hatırlatarak duygu ve değerlendirmeler alınarak oturum sonlandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Oturumun amacı:

Dostluk kurma ve eşlik etmenin öneminin fark edilmesi.

Zorluklarla karşılaştığında arkadaş desteğinin değerini anlaması

Kazanımlar:

Zorluklarla karşılaştığında arkadaşlarının desteğinin ne kadar değerli olduğunu fark eder.

Birlikte zaman geçirmenin ve iş birliğinin dostluğu güçlendirdiğini fark eder.

Arkadaşlık ilişkilerinde yardım ve rehberlik etmenin önemini kavrar.

Kullanılan materyaller:

“Her Zaman Yanında Olacağım” (Christopher Cheng, Stephen Michael King, 2021) (özet için bkz. Ek-10) isimli kitap, projeksiyon cihazı, etkinlik formu, tartışma

sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma, önceki oturumda ev ödevi olarak verilen arkadaşlık ilişkilerini güçlendiren ve zarar veren duygu, düşünce ve davranışların paylaşılmasıyla başlanmıştır. Daha sonra “Bana Arkadaşını Söyle” (Erkan, 2013, Etk. 94) isimli etkinlikle devam edilmiştir. Öğrencilere arkadaşlıkla ilgili eksik cümlelerin olduğu form dağıtılarak açıklama yapılmıştır. Örneğin, “Arkadaşım önemlidir, çünkü.....”, “Güvendiğim arkadaşlarım.....” gibi cümlelerdeki noktalı yerleri kendilerine göre tamamlamaları istenir. Tamamlandıktan sonra gönüllü katılımcılardan yanıtlar alınarak etkinlik tamamlanmıştır. Kitap, uygulayıcı tarafından okunmaya başlanmış ve katılımcılardan sunudan takip etmeleri istenmiştir. Sonra tartışma soruları dağıtılmış, soruların cevaplanması için yeterli zaman verilmiştir. Tartışma kısmından sonra katılımcılarla arkadaşlık kavramının somutlaştırılması için “Arkadaşlık Ağacı” etkinliği yapılmıştır. Etkinliğin yönergesi katılımcılara verilmiştir. Etkinlik üç aşamadan oluşmaktadır. Öncesinde birlikte büyük bir ağaç resmi oluşturulur ve her katılımcı kendi arkadaşlık yaprağını hazırlar. Yaprakların üzerinde öğrencilerin arkadaşlıkla ilgili olumlu düşünceleri, önemsedikleri şeyleri, anıları veya dileklerini yazmaları ya da çizimleri istenir. Etkinliğin ikinci aşamasında öğrenciler hazırladıkları yapraklarını ağaca asar ve ağacı süslerler. Son kısımda ağaç tamamlandığında ise, arkadaşlığın neden önemli olduğunu ve bu süreçte ne öğrendiklerini tartışır ve etkinlik bu şekilde tamamlanır. Oturum sonunda katılımcıların duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Oturumun amacı:

Dostluk kurma ve eşlik etmenin öneminin anlaşılması.

Onaylama ve desteklemenin arkadaşlık sürecindeki öneminin fark edilmesi.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde pozitif ve destekleyici bir tutum sergilemeyi öğrenir.

Eşlik etmenin arkadaşlık ilişkisini nasıl güçlendirdiğini anlar.

Arkadaşlardan gelen onay ve desteğin etkisini fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” (Charlie Mackesy, 2019) (özet için bkz. Ek-10) isimli kitap, projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, renkli fon kartonu, makas, yapıştırıcı, çift taraflı bant, kurşun kalem, kalemtıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Katılımcılar oturuma geldiklerinde duvarlara asılı yazılarla karşılaşmış ve ilgilerini çektiklerini söyleyerek, beğenilerini belirtmişlerdir. “Gerçek dostlar, araya mesafeler girse bile birbirini asla unutmayanlardır.”, “İyi bir arkadaş, karanlık zamanlarda senin ışığın olur.”, “Arkadaşlık, bir kitabın son sayfası gibi bitmeyen bir hikayedir.” “Gerçek arkadaş, seni olduğun gibi kabul eden ve seni daha iyi biri yapandır.” “Arkadaşlar, hayatın bize verdiği en güzel ailelerdir.” gibi asılı yazılardan hangilerini daha önce duydukları, hangilerini daha çok beğendikleri konusunda konuşulmuştur. Kendi arkadaşlıklarıyla ilgili örnekler vermişlerdir. Paylaşımlar alındıktan sonra uygulayıcı kitabı okurken, katılımcılar da hazırlanan powerpoint sunu ile kitabı takip etmişlerdir. Okuma sonrası “Bir arkadaşlıktan beklentileriniz neler?” sorusu yöneltilmiş ve tartışma kısmına geçilmiştir. Sonrasında katılımcılar, dört gruba ayrılarak her gruba kitaptan bir sahne verilmiş ve her gruptan, verilen sahneyi canlandırarak oynaması istenmiş. Canlandırma sonrasında, öğrenciler hangi karakteri oynadıklarını ve bu karakterin ne hissettiğini anlatan kısa bir konuşma yapmışlardır. Etkinlik tamamlandıktan sonra bir diğer oturumda konuşulmak üzere ev ödevi verilmiştir. Bazen arkadaşlar arasında anlaşmazlıklar ve tartışmalar yaşanabilir. “Sizin hiç arkadaşlarınızla çatışma yaşadığınız bir anınız oldu mu?” “Bu sorunların üstesinden nasıl geldiniz?” “Birlikte nasıl bir yol izlediniz?” sorularına cevap olacak şekilde anılarını yazmaları istenmiştir. Oturum sonu değerlendirmesi yapılarak kapanış yapılmıştır.

BEŞİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde kendini açmanın öneminin fark edilmesi.

Anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözme becerilerinin önemini anlaması.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmaları çözme becerilerini geliştirir.

Arkadaşlarına içten bir şekilde kendini açabilme becerisi kazanır.

Anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözenin önemini anlar.

Kullanılan materyaller:

“Küçük Prens” (Antoine de Saint Exupery, 1943) (özet için bkz. Ek-10) isimli kitap, projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma “Arkadaşımdan Memnun Musun?” oyunuyla başlanmıştır. Katılımcılar sınıfın içerisinde dağınık bir şekilde yerleştirilir. Bir ebe seçilir ve ebe istediğine “arkadaşımdan memnun musun?” sorusunu sorar. “Evet”, yanıtını alırsa başka bir üyeye gider ve tekrar sorar. “Hayır” yanıtını aldığı anda “o zaman kimden memnunsun?” diye sorar. İki yanındaki arkadaşı haricinde, başka iki arkadaşının adını söyler. Onlar yer değiştirirken ebe de onların yerini kapmaya çalışır. Açıkta kalan kişi ebe olur ve oyun birkaç kez böyle devam eder. Sonrasında beşinci oturumda verilen bir anı yazma ev ödevi paylaşımları dinlenir. Daha sonra, diğer oturumlarda olduğu gibi kitabın özetlemesi yapılır sonrasında soruların cevaplanması ve tartışma aşamasına geçilir. Çatışma çözme becerilerini artırmak adına “Küçük Prens’in arkadaşı gül ile olan çatışması için ona neler söylediniz? sorusu ile tartışma bölümüne devam edilmiştir. “Bu kitaptaki arkadaşlık ilişkilerinin sizinkine benzediğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilir ve tüm sorular üzerinde konuşulur. Süreç tamamlandıktan sonra katılımcılara, kendilerine ait yeni bir kitap kapak tasarımı yapmaları istenmiştir. Tasarımlar üzerinde konuşulmuş ve paylaşımlar alınmıştır. Katılımcıların, duygu ve değerlendirmeleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

ALTINCI OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde onaylamanın önemini fark edilmesi.

Arkadaşlıkta yardımın önemini anlaşıması

Kazanımlar:

Zor zamanlarda arkadaşlardan destek almanın önemini anlar.

İhtiyacı olduğunda arkadaşlara rehberlik etmenin önemini fark eder.

Olumlu geri bildirimlerle destekleyici ve onaylayıcı bir arkadaş olma yeteneği geliştirir.

Kullanılan materyaller:

“Matilda” (Roald Dahl, 1988) (özet için bkz. Ek-10) isimli kitap, projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, etkinlik Formu, kurşun kalem, kalemtırış.

Süreç:

Oturuma “En İyi Arkadaşım” isimli etkinlikle başlanmıştır. Katılımcılara “En iyi arkadaşınızda olan 5 özellik nedir?” sorusu yöneltilerek etkinlik formu dağıtılır ve yazmaları için biraz süre verilir. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra paylaşımlar alınır ve etkinlik tamamlanır. Sonrasında kitabın tamamını okuyamadan gelen katılımcılar için bir katılımcıdan kitabı özetlemesi istenir. Sizce bir arkadaşlığı güçlü kılan özellikler nelerdir? Siz arkadaşlarınızla yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz? Matilda’nın öğretmeni ile kurduğu arkadaşlıkla ilgili ne düşünüyorsunuz? Hiç sizden yaşça büyük bir arkadaşınız oldu mu? gibi sorularla süreç yürütülmüştür. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra katılımcılardan, bir diğer oturum için ödev olarak Matilda’nın yaşadığı durumları düşünerek “Onun yerinde olsaydınız siz ne yapardınız, neler söylemek isterdiniz ve ona nasıl destek olurdunuz?” soruları yöneltilerek bunları içeren bir mektup yazmaları istenir. Oturumun genel değerlendirilmesi alınarak kapanış yapılır.

YEDİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerindeki çatışmaların çözümünün fark edilmesi.

Arkadaşlık ilişkilerinde sırları paylaşabilmenin önemini anlaması.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde sırları paylaşabilmenin önemini kavrar.

Çatışma durumlarında ilişkileri nasıl onarabileceğini öğrenir.

Arkadaşlık ilişkilerde etkili dinleme ve sorun çözümünün etkisini anlar.

Kullanılan materyaller:

“Momo” (Michael Ende, 1973) (özet için bkz. Ek-10) isimli kitap, projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtırış ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma geçen hafta verilen Matilda'ya mektup yazma ödevi ile başlanmış ve katılımcıların paylaşımları dinlenmiştir. Sonrasında “Dost Olalım Mı?” (Erkan, 2013, Etk. 44) isimli etkinlikle devam edilmiştir. Öğrencilere boş kağıt dağıtılarak, “Anlaşamadığımız insanlar hakkında genellikle neler söyleriz? Niçin?” ,“Biri ile küsmek olumlu mu olumsuz mu?” “Geçmişte anlaşamadığınız ama şimdi dost olduğunuz kişiler var mı, bunun sebebi nedir?”, “Size düşmanlık besleyen birinin dostunuz olmasını nasıl sağlayabilirsiniz?” soruları yöneltilir ve ellerindeki kağıtlara yazmaları istenir. Cevaplama işlemi bittikten sonra sınıfta paylaşımları istenip etkinlik tamamlanmıştır. Sonrasında bir katılımcıdan kitabı özetlemesi istenmiştir. “Momo'nun yolculuğu boyunca öğrendiği en önemli ders neydi?” “Bu dersi kendi hayatınıza nasıl uygulayabilirsiniz?” “Momo'nun arkadaşlıkları, hayatınızdaki arkadaşlık ilişkileri hakkında ne tür düşünce ve duygular uyandırıyor?” “Bu kitapta sizi en çok etkileyen ve benzer bir durum yaşadım dediğiniz kısımlar var mı?” gibi sorular yöneltilerek okuma sonrası süreç tamamlanır. Sonrasında katılımcılardan Momo ve arkadaşlıklarını yansıtan bir poster hazırlamaları ve sınıf içinde sunmaları istenmiştir. Etkinlikle ilgili paylaşımlar yapıldıktan sonra haftaya son oturum olacağı belirtilerek, oturum sonlandırılmıştır.

SEKİZİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Genel Değerlendirme, Sonlandırma

Kullanılan materyaller:

ANÖ formu, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Son oturuma bir etkinlikle başlanmıştır. Katılımcılardan, en sevdikleri ve kendilerini yansıttığını düşündükleri bir film kahramanı, bir bitki, bir hayvan ya da bir eşya resmi çizimleri ve canlandırma yapmaları istenmiştir. Etkinlikle ilgili paylaşımlar alınmıştır. Sonrasında katılımcılardan, sevdiği arkadaşları için bir teşekkür kalbi hazırlamaları ve bu kalbin içerisine ona söylemek istedikleri güzel sözleri eklemeleri istenmiştir. Hazırladıktan sonra isterlerse bu kalbi arkadaşlarına götürebilecekleri ifade edilerek etkinlik tamamlanmıştır. Son oturum olması sebebiyle, eğitim programına başlamadan önce uygulanmış olan ANÖ, katılımcılar tarafından tekrar doldurulmuştur. Genel olarak tüm oturumlarla ilgili değerlendirmeler alınmış ve iyi dileklerle oturum sonlandırılmıştır.

BİBLİYOTERAPİ OTURUMLARINDAN ÖRNEK SORULAR

1. Tavşan ve Taylor arasındaki arkadaşlık ilişkisini nasıl tanımlarsınız? Bu ilişki Taylor için neden önemliydi?
2. Sizin hayatınızda da panda gibi destekleyici arkadaşlarınız var mı? Size yardımcı olduğu bir durumu hatırlıyor musunuz? Nasıl hissettiniz?
3. Çocuk, Köstebek, Tilki ve At karakterleri zor zamanlarda birbirlerine nasıl destek oluyorlar? Bu destek onların ilişkilerini nasıl etkiliyor?
4. Güven duygusunun arkadaşlık ilişkilerinde ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
5. Küçük Prens'in gülle olan arkadaşlığını nasıl tanımlarsınız?
6. Sizin de kahraman gibi bazen kendinizi yalnız hissettiğiniz ve anlaşılmadığınızı düşündüğünüz oluyor mu? Ne gibi durumlarda oluyor?
7. Momo sorunları çözmek için nasıl bir yol takip ediyor? Siz onun yerinde olsaydınız ne yapardınız?
8. Matilda'nın en yakın arkadaşı siz olsaydınız ona ne tavsiye ederdingiz?
9. Matilda'nın Bayan Honey ile kurduğu arkadaşlık konusunda ne düşünüyorsunuz? Hiç sizden yaşça büyük biriyle arkadaşlık kurdunuz mu?
10. Bu kitapta sizi en çok etkileyen ve buna benzer bir şey yaşadım dediğiniz kısımlar hangileri açıklar mısınız?

7.9. EK 9: SİNEMATERAPİ EĞİTİM OTURUMLARI

Sinematerapide bazı filmler kısa olup katılımcılarla birlikte sınıfta izlenmiş ve gözlem yapılmış daha uzun olanlar ise tamamının evde izlenmesi ödevi verilmiştir. Uzun filmlerin uygulayıcı tarafından önceden belirlenen bazı bölümlerinin sınıf içerisinde birlikte izlenmesi sağlanmıştır. Bu süreçte zaman sınırlaması yapılmamış, filmlerin izlenmesi için ise en az iki haftalık bir süre tanınmıştır. Katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri için ortam ve zamanın sabit tutulmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıları motive etmek amacıyla sınıfa arkadaşlık temalı sözler ve film afişleri asılmış, bunlar üzerinden konuşularak oturumlara başlanmıştır. Başlangıç aktivitelerinden biri olarak, filmin afişi gösterilip, öğrencilerden konuyla ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Ardından, tartışma sorularına geçilmiş ve bu sorular öğrencilere yazılı olarak verilerek yanıtlamaları için yeterli süre tanınmıştır. Soruların bir kısmı özdeşleşme sağlamaya yönelik hazırlanmış olup, örneğin: “Kendini filmdeki kahramanlardan birine benzettin mi?”, “Homer ile arandaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” ya da “Homer gibi, senin de başarmak istediğin şey için arkadaşlarından destek aldığın oldu mu?” şeklindedir. Diğer sorular ise katarsis sağlamayı amaçlamış ve şu tür soruları içermiştir: “Senin de başından buna benzer bir olay geçti mi?”, “Arkadaşlarınla çatışma yaşayıp yalnız kaldığın oldu mu?” “Bu durumda ne hissettin?”, “Bu durumla nasıl baş edebildin?” gibi sorular yöneltilir.

BİRİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Grup üyelerinin birbirini tanıması.

Zor zamanlarda arkadaşlarına yardım etmenin ve destek almanın önemini anlaşılması

Kazanımlar:

Zor zamanlarda arkadaşlarından destek almanın önemini kavrar.

Arkadaşlık ilişkilerinde yardım etmenin etkisini anlar.

Arkadaşlık ilişkilerinde eşlik etmenin önemini fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş.

Süreç:

Oturuma, adının önüne sıfat koyma isimli tanışma oyunu ile başlanmıştır. Katılımcılar tek tek isimlerini ve isminin baş harfi ile kendilerine uyan bir sıfat paylaşımlarının ardından bir sonraki grup üyesi kendinden öncekilerinin isimlerini sıfatlarıyla birlikte söylemiş ve son üye en baştan itibaren herkesinkini sayarak tanışma tamamlanmıştır. Sonrasında, uygulayıcı grup kurallarını açıklamıştır. Bu kurallar arasında; oturumlara düzenli katılım, verilen ödevlerin yapılması, söz almadan konuşulmaması, konuşan kişiyi dinleme, diğer üyelerin fikirlerine saygı gösterme ve oturumda paylaşılanların gizliliğini koruma yer almıştır. Katılımcılardan, bu kurallara uyacaklarına dair söz alınarak oturumların genel çerçevesi kısaca anlatılmıştır. İlk oturumda, filmin tamamının birlikte izleneceği; sonraki oturumlarda ise filmin evde izlenip notlar alınması ve sınıfta belirli bölümler üzerinden tartışma yapılacağı katılımcılara bildirildi. Ardından, akıllı tahta aracılığıyla seçilen film hep birlikte izlenmiştir. Katılımcılara, izlenecek filmlerin sıralı bir listesi verilerek, her filmi izlemek için en az bir hafta süreleri olduğu belirtilmiştir. Ailelere de bu programın, belirlenen sürelerde film izlenerek gelinmesinin önemini vurgulayan bilgilendirmeler yapılmıştır. Film izlenmeden önce, filmin afişi gösterilip katılımcılardan filmin konusu ve içeriği hakkında tahmin yapmaları istenmiştir. Yanıtların ardından film izlemeye geçilmiş ve bu esnada uygulayıcı tarafından gözlemler yapılmıştır. Oturum öncesinde hazırlanan sorular, katılımcılara dağıtılarak, bu sorulara cevap vermeleri için 15-20 dakika süre tanınmıştır. Tartışma bölümüne “Filmi sevdiniz mi?” sorusuyla geçilerek sonrasında, “En sevdiğiniz karakter hangisiydi?” “Benzer olaylar yaşadınız mı?” “Siz olsaydınız bu problemi nasıl çözerdiniz?” soruların tartışılmasına geçilmiş ve her katılımcıya tek tek söz hakkı verilerek görüşlerini paylaşmaları sağlanmıştır. “Filmin sonunu nasıl buldunuz?” “Sizi en eğlendiren veya en üzen sahne hangisiydi?” gibi sorular yöneltilerek filmle ilgili paylaşımları üzerine detaylı konuşulmuştur. Öğrencilerin tartışma aşamasına katılımı genel olarak etkin olurken, sorulara derinlemesine olmasa da yanıtlar verilmiştir. Film ve karakterler üzerine düşünmek ve konuşmak, katılımcılar için yeni bir deneyim olduğundan ilk oturum verimli ilerlemiştir. Film izleme etkinliğinin ardından, “Yakın arkadaşlarınızla sizin ortak özellikleriniz neler?” sorusu yöneltilerek yazmalar istenmiştir. Paylaşımlardan sonra, katılımcılardan ilk oturuma dair duygu ve düşünceleri alınmış ve bir sonraki hafta aynı saatte buluşmak üzere oturum sonlandırılmıştır.

İKİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Destekleyici arkadaşlıkların, hedeflere ulaşmasındaki rolünün görülmesi

Arkadaşlıkta yardım ve iş birliğinin öneminin anlaşılması.

Kazanımlar:

Arkadaşların birbirlerini desteklemesinin ne kadar önemli olduğunu fark eder.

Bir ekibin parçası olmanın ve birlikte çalışmanın başarıya ulaşmada nasıl etkili olduğunu anlar.

Yardım etme ve yardım istemenin önemini kavrar.

Kullanılan materyaller:

“Ekim Düşü” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtıraş.

Süreç:

Oturuma, katılımcılarla “Sayı Saymaca” oyunu oynanarak başlanmıştır. Grup daire olur, grupta kaç kişi varsa hedef, o sayıya kadar grup üyelerinin anlaşmadan yani kimin hangi sayıyı söyleyeceğini bilmeden, işaret veya bir uyarı vermeden birbirinden habersiz bir şekilde karışık olarak saymaktır. Örneğin; 1’den 15’e kadar saymaya çalışılır, herkes bir sayı söyleyecektir. Aynı anda iki ya da daha fazla kişi aynı sayıyı söylerse en başa dönecektir. Oyun sayıyı tamamlayana kadar devam ettirilebilir. Sonrasında filmin arkadaşlıkla ilgili belirlenen sahneleri kısa kısa izlenir. Film izleme sırasında öğrenciler gözlemlenir ve yorumları tartışılmak üzere not edilir. Geçen haftaya göre filmin sonunda yapılacak yorumlamaya daha hazır ve istekli oldukları görülmüştür. “Filmi sevdiniz mi? Neden?” “En sevdiğiniz karakter hangisiydi? Neden?” “Bu karakterle ortak özellikleriniz neler?” “Bu karakterle farklı özellikleriniz neler?” “Benzer olaylar yaşadınız mı? Nasıl çözdünüz?” “Sen olsan bu sorunu nasıl çözerdin?” “En sevdiğin sahne hangisiydi?” “Seni en çok üzen sahne hangisiydi?” “Seni en çok mutlu eden sahne hangisiydi?” sorularıyla tartışma bölümü detaylandırılmıştır. Tartışma bölümünü sonlandırmadan önce katılımcılara eklemek istedikleri sorulduğunda bir öğrenci, “filmde Homer’ın arkadaşlarının onu desteklemesi ve yardımı çok etkileyiciydi, ben de isterdim” şeklinde ifade etmiştir. Oturumla ilgili duygu ve düşünceler alınarak kapanış yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde güvenin öneminin fark edilmesi.

Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanabilecek çatışmaların farkına varılması

Kazanımlar:

Güvenmeyi öğrenmenin dostlukları güçlendirdiğini fark eder.

Ortak hedefler için iş birliği yapmanın, güçlü dostluklar kurmada önemli olduğunu öğrenir.

Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan çatışmaları çözmeyi öğrenir.

Kullanılan materyaller:

“Raya ve Son Ejderha” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, çift taraflı bant, renkli fon kartonları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturum öncesi uygulayıcı tarafından sınıfın duvarlarına arkadaşlıkla ilgili “Arkadaşlar, hayatın renkleridir.”, “Dostluk, bir kitabın son sayfası gibi bitmeyen bir hikayedir.”, “Arkadaşlar, hayatın bize verdiği en güzel ailelerdir.” gibi anlamlı sözler asılmıştır. Öğrenciler geldiklerinde duvarlardaki yazılar içinden beğendiklerini söyleyerek üzerinde konuşulmuştur. Onlar da arkadaşlıkla ilgili kendi sloganlarını oluşturup paylaşmışlardır. Bu oturumda film izleme öncesi “Güven Haritası” etkinliği yapılmıştır. Katılımcılara etkinlik için boş bir kağıt dağıtılmıştır ve bu boş kağıdın ortasına kendi adlarını yazarak etrafına da kendilerine güvendikleri arkadaşlarının adlarını eklemeleri istenmiştir. Ardından, bu arkadaşlarıyla güveni nasıl inşa ettikleri ve nasıl sürdürebilecekleri üzerine düşünceleri ve sonrasında paylaşımları istenmiştir ve etkinlik bu şekilde tamamlanmıştır. Sonrasında filmi birlikte izleme aşamasına geçilmiştir. İzleme sırasında öğrencilerin yorumları ve ifadeleri gözlemlenerek notlar alınmıştır. Tartışma kısmı için hazırlanan sorularla bu aşama derinleştirilerek paylaşımlar alınmıştır. Ev ödevi olarak “Gerçekleşebilecek üç dilek dileme hakkınız olsaydı, neler dilerdiniz?” sorusu yöneltilerek bununla ilgili bir yazı yazmaları istenir. Oturumla ilgili duygu ve düşünceler alınarak kapanış yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde onaylamanın öneminin fark edilmesi.

Arkadaşlıkta yardımın öneminin anlaşılması

Kazanımlar:

Zor zamanlarda arkadaşlardan destek almanın önemini anlar.

İhtiyacı olduğunda arkadaşlara rehberlik etmenin önemini fark eder.

Olumlu geri bildirimlerle destekleyici ve onaylayıcı bir arkadaş olma yeteneği geliştirir.

Kullanılan materyaller:

“Yıldız Savaşları Yeni Bir Umut” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtırış.

Süreç:

Geçen oturumda verilen ev ödevi paylaşımları alınmış ve sonrasında birlikte film izlenmeye geçilmiştir. Film izleme sırasında öğrenciler gözlemlenmiştir. Belirlenen sahneler izlendikten sonra tartışma sorularıyla film detaylandırılmıştır. Bir diğer oturumda paylaşımak üzere Bu çalışmada, “galaksiyi kurtarma” temalı bir hikaye yazma veya resim çizme etkinliği ev ödevi olarak verilmiştir. Oturumla ilgili duygu ve değerlendirmeleri alınarak kapanış yapılmıştır.

BEŞİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlıkta yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmenin öneminin anlaşılması

Birlikte zaman geçirmenin ve iş birliğinin dostluğu güçlendirdiğini fark etmesi.

Kazanımlar:

Birlikte zaman geçirmenin ve iş birliğinin dostluğu güçlendirdiğini fark eder.

Zor zamanlarda arkadaşına yardımcı olmanın önemini kavrar.

Arkadaşlıkta yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmenin önemini anlar.

Kullanılan materyaller:

“Oyuncak Hikayesi 2” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemtırış ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma, bir önceki hafta verilen “galaksiyi kurtarma” temalı bir hikaye yazma veya resim çizme etkinliği ile başlanmıştır. Katılımcıların paylaşımları alındıktan sonra filmin izlenmesine geçilmiştir. Film izlenirken katılımcılarla ilgili gözlemler yapılmış ve sonrasında tartışma soruları üzerinde konuşulmuştur. Katılımcılardan izledikleri filmdeki karakterlerden ilham alarak kısa bir arkadaşlık hikayesi canlandırmaları istenmiştir. Bu hikayelerde, arkadaşların birbirlerine nasıl yardım ve eşlik ettiklerini, zor durumlarla nasıl başa çıktıklarını göstermeleri istenmiştir. Katılımcıların paylaşımları alınarak etkinlik tamamlanmıştır. Genel değerlendirme yapılarak oturum kapatılmıştır.

ALTINCI OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde pozitif ve destekleyici bir tutumun öneminin anlaşılması.

Onaylama ve desteklemenin arkadaşlık sürecindeki etkisinin fark edilmesi.

Kazanımlar:

Arkadaşlık ilişkilerinde pozitif ve destekleyici bir tutum sergilemeyi öğrenir.

Arkadaşlardan gelen onay ve desteğin etkisini fark eder.

Dostlarıyla birlikte hareket etmenin, zorlukları aşmada önemli olduğunu fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Harry Potter ve Felsefe Taşı” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, renkli fon kartonları, kurşun kalem, kalemıraş.

Süreç:

Oturuma, “Arkadaşlık büyüsü” isimli etkinlikle başlanmıştır. Bu etkinlikte, katılımcılar arkadaşlarını nasıl mutlu edebileceklerini içeren küçük kartlar hazırlamışlardır. Örneğin, “Arkadaşımı desteklemek için hangi sihirli kelimeleri söyleyebilirim?” “Arkadaşım üzgün olduğunda ona ne söyleyebilirim?” gibi sorularla süreç yönlendirilmiştir. Yazma işlemi bittiğinde paylaşımlar alınarak etkinlik tamamlanmıştır. Sonrasında filmin belirlenen bölümleri izlenerek tartışma sorularına geçilmiştir. Tartışma sorularıyla ilgili paylaşımlar yapıldıktan sonra oturumla ilgili duygu ve değerlendirmeler alınarak kapanış yapılmıştır.

YEDİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Arkadaşlık ilişkilerinde bağ kurma ve güvenin öneminin fark edilmesi.

Arkadaş ilişkilerinde sırları paylaşabilmenin önemini anlar.

Kazanımlar:

Ekip olarak birlikte çalışmanın, başarılı sonuçlar elde etmedeki önemini anlar.

Dostlarına bağlılığın ve güvenin ne anlama geldiğini kavrar.

Arkadaşlık ilişkisinde kendini açabilmenin önemini fark eder.

Kullanılan materyaller:

“6 Süper Kahraman” isimli film (özet için bkz. Ek-11), akıllı tahta, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem, kalemıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma, “Süper Güçlü Arkadaşlıklar” isimli etkinlikle başlanmıştır. Katılımcılara bir süper kahraman oldukları ve istedikleri bazı güçlere sahip olduklarını düşünmeleri istenir. Ve bu güçlerini zor durumda kalan arkadaşlarına nasıl yardım etmek için kullanabileceklerini yazılı ya da sözlü olarak paylaşmaları beklenir. Paylaşımlar alındıktan sonra filmin izlenmesine geçilmiş, film izleme esnasında katılımcılarla ilgili gözlemler yapılmıştır. Filmin bitiminden sonra tartışma sorularıyla film üzerinde detaylı konuşulmuştur. Paylaşımlar alındıktan sonra haftaya son oturum yapılacağı belirtilmiştir. Oturumla ilgili duygu ve düşünceler alınarak kapanış yapılmıştır.

SEKİZİNCİ OTURUM

Oturumun amacı:

Genel Değerlendirme, Sonlandırma

Kullanılan materyaller:

ANÖ formu, boş A-4 kağıdı, renkli fon kartonu, kurşun kalem, kalemıraş ve boya kalemleri.

Süreç:

Katılımcılara, son oturum olduğu ifade edilerek bir etkinlik ve genel değerlendirme yapılarak sonlandırılacağı belirtilmiştir. Katılımcılar eşit sayıda iki gruba ayrılmıştır. Grup olarak bir takım bayrağı tasarımları istenmiştir. Bu bayrağı, program boyunca

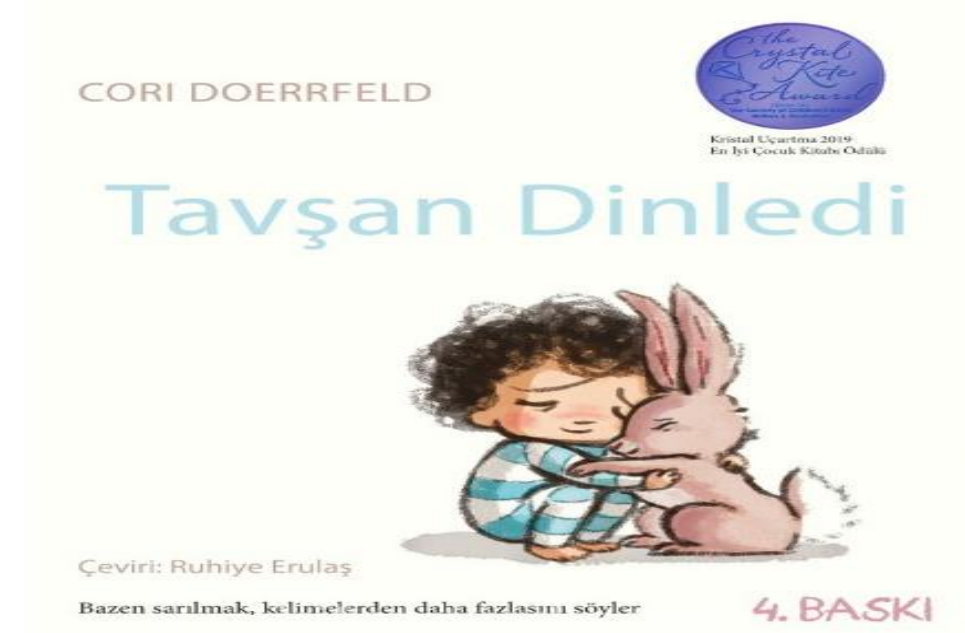
öğrendikleri arkadaşlığı simgeleyen kavramlar veya sembollerle oluşturmaları ve sonrasında tasarımlarını sunmaları istenmiştir. Yeterli süre verildikten sonra seçtikleri iki grup lideri tahtaya çıkarak sunum yapmışlardır. İki grubun da paylaşımları alındıktan sonra etkinlik tamamlanmıştır. Son oturum olması sebebiyle, eğitim programına başlamadan önce uygulanan ANÖ, katılımcılar tarafından tekrar doldurulmuştur. Genel olarak tüm oturumlarla ilgili değerlendirmeler alınmış ve iyi dileklerle oturum sonlandırılmıştır.

SİNEMATERAPİ OTURUMLARINDAN ÖRNEK SORULAR

1. Filmi beğendiniz mi? Neden beğendiniz? ya da Neden beğenmediniz?
2. Homer karakterinin temel problemi neydi?
3. Raya karakteri problemlerini nasıl çözüme ulaştırdı? Sizce başka hangi çözümleri deneyebilirdi?
4. Ekim Düşü filmindekine benzer bir olay yaşadınız mı? Nasıl çözdünüz?
5. Çocuk, Köstebek, Tilki ve At filminde, sizin ve en sevdiğiniz karakterin ortak özellikleri neler? Bu karakterle farklı özellikleriniz neler?
6. Harry Potter ve Felsefe taşı filminde hangi karakteri sevmediniz? Neden?
7. Hiro karakteri ne düşünüyordu/ne hissediyordu?
8. Yıldız Savaşları filmin sonunu nasıl buldunuz? Nasıl bitmesini tercih ederdiniz?
9. Oyuncak Hikayesi 2 filminde sizin en sevdiğiniz sahne hangisiydi?
10. 6 Süper Kahraman filmi bittiğinde nasıl hissettiniz? Siz olsaydınız bu filme nasıl bir son yazardınız?

7.10. EK 10: BİBLİYOTERAPİDE KULLANILAN KİTAPLAR VE ÖZETLERİ

TAVŞAN DİNLEDİ



Küçük bir çocuk olan Taylor'ın büyük bir heyecan ve dikkatle yaptığı tahta bloklardan oluşan yapı aniden yıkılır. Taylor, büyük bir üzüntü ve hayal kırıklığı yaşar. Bu olay, Taylor'ın duygusal olarak sarsılmasına neden olur. Bu zor anında farklı hayvanlar sırayla gelir ve Taylor'a yardım etmeye çalışır ancak her biri farklı bir yaklaşım sergiler. Her hayvan, Taylor'a kendi yöntemleriyle yardımcı olmaya çalışır ama Taylor hiçbirine yanıt vermez. Her hayvanın önerisi Taylor için uygun değildir, onları uzaklaştırır ve Taylor kendini daha da yalnız hisseder. En son Tavşan gelir ve hiçbir şey yapmadan Taylor'ın yanında sessizce oturur. Tavşan, Taylor'ın duygularını paylaşmasına ve kendini ifade etmesine zaman tanır. Tavşan, sadece Taylor'ı dinler. Taylor, duygularını ifade ettikçe rahatlar ve duygusal olarak iyileşmeye başlar. Ve yeniden bir şeyler inşa etmeye karar verir. Tavşan'ın dinleyici olması ve sadece yanında olması sayesinde, Taylor kendini daha güçlü ve hazır hisseder. Taylor, bu süreçte dostluğun ve dinlemenin gücünü keşfeder.

HER ZAMAN YANINDA OLACAĞIM



Kitap, Panda ve Küçük Fare'nin dostluğunu ve birlikte yaşadıkları maceraları anlatır. Farklılıklarına rağmen birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdırlar ve birbirlerine her konuda destek olurlar. Bir gün, Panda ve Küçük Fare ormanda yürüyüşe çıkarlar. Ormanda birlikte keşif yapar, çeşitli hayvanlarla tanışır ve doğanın güzelliklerini keşfederler. Bu gezintiler sırasında, birbirlerine olan güvenleri ve bağlılıkları daha da güçlenir. Panda, Küçük Fare'nin korkularını yenmesine ve cesaretini bulmasına yardımcı olurken, Küçük Fare de Panda'ya yeni şeyler keşfetmenin heyecanını ve neşesini getirir. Birlikte zorlukların üstesinden gelirler, bu deneyim onların iş birliği, güven ve dayanışma ruhunu pekiştirir. Birlikte geçirdikleri zamanın değerini anlarlar ve birbirlerine olan bağlılıklarını kutlarlar. Bu an, onların dostluğunun ve birlikte olmanın ne kadar özel olduğunu simgeler.

ÇOCUK KÖSTEBEK TİLKİ VE AT



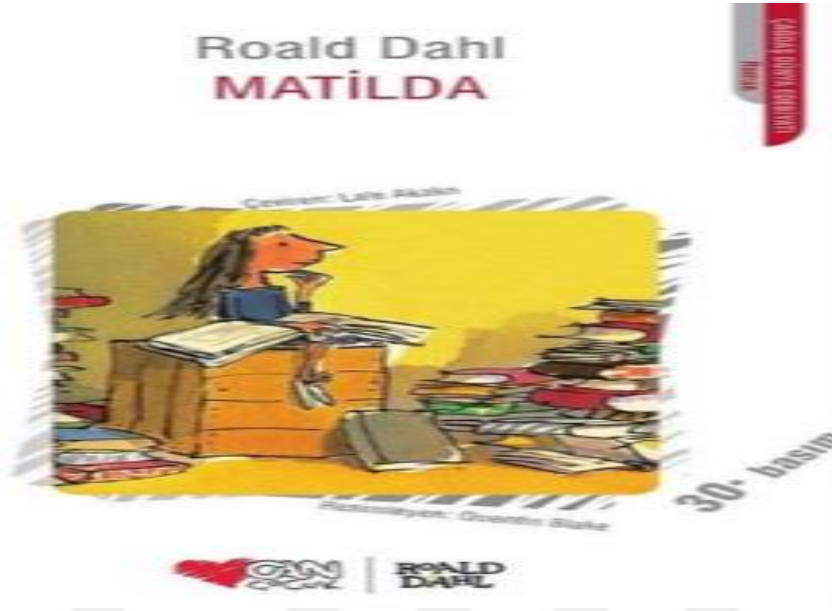
Kitap, bir çocuğun doğada tek başına yürürken bir köstebekle karşılaşmasıyla başlar. Köstebek, çocuğa arkadaşlık eder ve onunla birlikte yolculuk etmeye başlar. İkili, dostluk ve hayat hakkında derin sohbetler yapar. Köstebek, çocuğa kendine inanmanın ve sevdiklerini değerli bulmanın önemini öğretir. Çocuk ve Köstebek, yolculuklarında bir tuzağa yakalanmış Tilki'yi kurtarırlar. Tilki başlangıçta temkinli ve sessizdir çünkü geçmişte çok fazla acı yaşamıştır. Ancak zamanla çocuk ve köstebeğin dostluğunu kabul eder ve gruba katılır. Grup, bir nehir kenarında nazik ve bilge bir At ile karşılaşır. At, onlara hayatın güzelliklerini ve zorluklarını kabullenmenin önemini anlatır. Yolculukları boyunca, karakterler birbirlerine hayat, dostluk, sevgi ve kendine inanma üzerine bilgelik dolu sözler söylerler. Karakterlerin her biri, farklı bakış açıları ve yaşanmışlıklarıyla çocuğa rehberlik eder. Çocuk, dostluk ve sevginin hayatın en önemli değerleri olduğunu öğrenir. Her bir karakter, çocuğun hayat yolculuğunda ona rehberlik etmiş ve derin dersler vermiştir. Bu sayede çocuk, hayatın değerini ve kendi içindeki gücü keşfeder.

KÜÇÜK PRENS



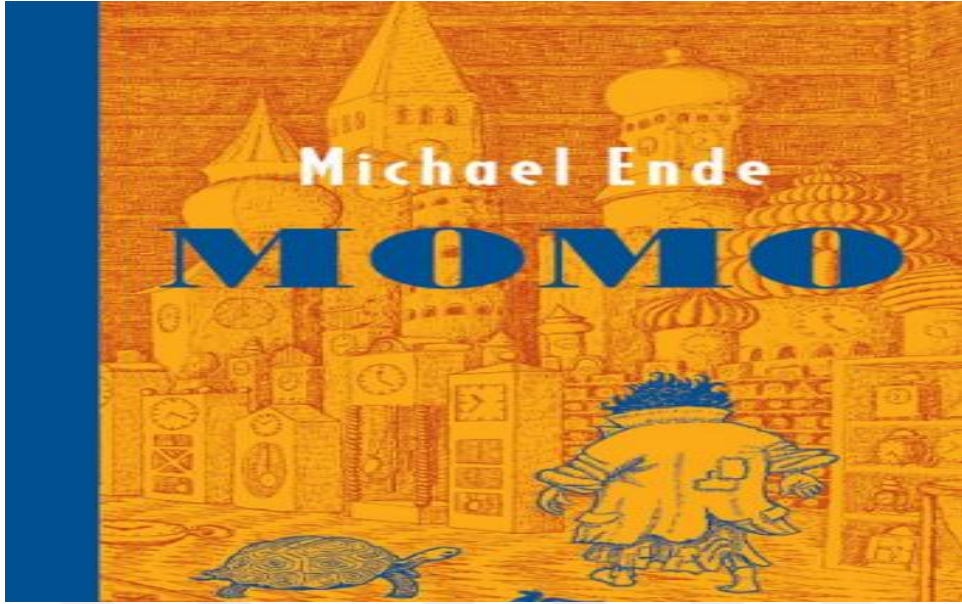
Kitap, anlatıcı olan bir pilotun Sahra Çölü'ne zorunlu iniş yapmasıyla başlar. Uçağını tamir etmeye çalışırken Küçük Prens ile tanışır. Küçük Prens, Asteroid B-612 adlı küçük bir gezegende yaşar. Bu gezegende üç volkan ve tek bir gül vardır. Yaşadığı asteroitteki hayatını ve oradan nasıl ayrıldığını pilota anlatmaya başlar. Kendi küçük gezegeninde yalnızdır ve en yakın arkadaşı, çok sevdiği bir güldür. Gül, Küçük Prens için çok özeldir ama aynı zamanda çok nazlı ve kibirlidir. Küçük Prens, gülün kibir ve kaprisinden bıkarak gezegeninden ayrılmaya karar verir ve farklı gezegenlere seyahat eder, sırasıyla altı gezegeni ziyaret eder ve her gezegende farklı bir karakterle tanışır. Her karakter, yetişkin dünyasının bir yönünü eleştirir ve Küçük Prens'e önemli dersler verir. Son olarak Dünya'ya gelir ve burada bir yılan, bir tilki ve bir bahçıvanla karşılaşır. Tilki, Küçük Prens'e evcilleştirilmenin ve dostluğun anlamını öğretir. Küçük Prens, Dünya'daki yolculuğunu ve karşılaştığı insanları anlatırken, pilot da kendi hayatını ve yetişkinlerin dünyasını sorgular. Pilotla geçirdiği süre boyunca Küçük Prens hayat, sevgi ve kaybetmek üzerine derin düşüncelere dalar. Sonunda, Küçük Prens kendi gezegenine dönmeye karar verir. Pilot, Küçük Prens'in yokluğunda onu çok özler ve onunla geçirdiği zamanı her zaman hatırlar.

MATİLDA



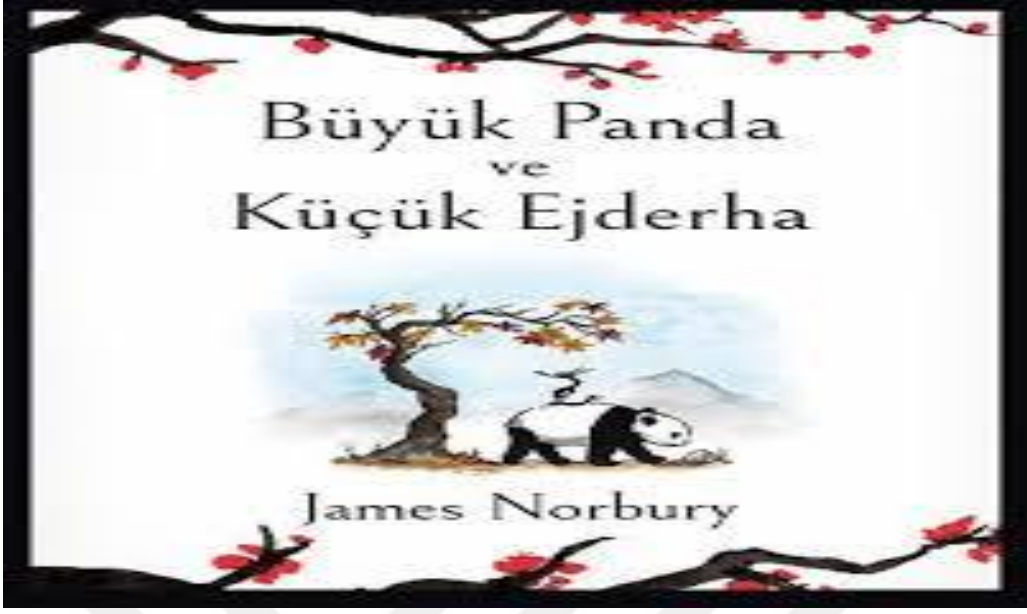
Matilda Wormwood, doğduğunda ailesi tarafından istenmeyen ve küçümsenen bir çocuktur. Henüz iki yaşında kendi kendine okumayı öğrenir ve dört yaşına geldiğinde yetişkin seviyesinde kitaplar okumaya başlar. Ailesi ise onun bu yeteneklerini görmezden gelir ve onu televizyon izlemeye zorlar. Matilda okula başladığında, Crunchem Hall İlkokulu'nda Bayan Honey'nin sınıfına gider. Bayan Honey, Matilda'nın zekasını fark eder ve onu destekler. Okulun müdürü Bayan Trunchbull, öğrencilere ve öğretmenlere zorbalık yapan acımasız bir kadındır. Matilda, Bayan Trunchbull'un haksızlıklarına karşı bir şeyler yapmaya karar verir. Matilda, öfkелendiğinde eşyaları zihin gücüyle hareket ettirebildiğini keşfeder ve bu gücünü kullanarak Bayan Trunchbull'a karşı küçük oyunlar yapar. Bu olaylar, Trunchbull'un korkmasına ve kontrolünü kaybetmesine neden olur. Matilda, Bayan Honey'nin geçmişini öğrenir. Bayan Honey, Trunchbull'un zulmü altında büyümüştür ve ona ait olan bir evi Trunchbull'un elinden alamamaktadır. Matilda, bu evi Bayan Honey'e geri vermesini sağlar. Trunchbull, okulu terk eder ve bir daha geri dönmez. Matilda'nın ailesi, yasadışı işler yaptığı için başka bir şehre taşınır ve Matilda'yı geride bırakır. Matilda, Bayan Honey'nin yanında yaşamaya başlar ve birlikte mutlu bir yaşam sürerler.

MOMO



Momo, terk edilmiş bir amfi tiyatrodaki yaşayan küçük bir kızdır. Nereden geldiği, kim olduğu bilinmez. Momo çok iyi bir dinleyicidir. Çocuklar, gençler, yaşlılar herkes Momo'nun yanında toplanır ve onunla vakit geçirmekten mutluluk duyar. Herkes onun yanında kendini değerli ve anlaşılmış hisseder. Bir gün, şehre gri takım elbiseli gizemli adamlar gelir. Bu adamlar, "Duman Adamlar" olarak bilinirler ve insanların zamanlarını çalarlar. Duman Adamlar, insanları daha verimli olma vaadiyle kandırır ve onlardan zamanlarını biriktirmelerini isterler. Duman Adamlar, zaman tasarruf bankası adı altında zamanı saklarlar. Bu, insanların zamanlarını çalmalarına ve onları kullanmalarına olanak sağlar. İnsanlar, bankaya yatırdıkları zamanların karşılığında daha verimli bir yaşam süreceklərini düşünürler ancak aslında daha mutsuz ve stresli hale gelirler. Momo, Duman Adamların planını anlar ve onlara karşı savaşmaya karar verir. Usta Hora ve zamanın bekçisi kaplumbağası Cassiopeia, zamanı nasıl geri getireceğini ve Duman Adamları nasıl durduracağını öğretir. Cassiopeia'nın yardımıyla, Momo, Duman Adamların merkezine gider ve insanların zamanlarını geri kazanmasını sağlar. İnsanlar, tekrar normal yaşamlarına dönerler ve zamanlarını daha değerli ve anlamlı kılmaya başlarlar. Momo, insanların birbirleriyle daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmasına yardımcı olur.

BÜYÜK PANDA VE KÜÇÜK EJDERHA



İki farklı karakterin dostluk, hayatın anlamı ve yaşamın zorlukları üzerine yaptığı derin sohbetleri içeren bir hikayedir. Kitap, bir büyük panda ve küçük bir ejderhanın birlikte çıktıkları yolculuk sırasında karşılaştıkları zorlukları, mutlulukları ve hayatın basit ama önemli anlarını keşfetmelerini anlatır. İkili, birlikte doğada yol alırken, hayatın anlamı, belirsizlikler, mutluluk ve huzur gibi derin konuları konuşur. Panda'nın sakin ve bilge tavsiyeleri, Küçük Ejderha'ya yaşam yolculuğunda rehberlik eder. Bu rehberlik karşılıklı bir öğrenme süreci olur; Panda da Ejderha'nın heyecanı ve enerjisinden yeni şeyler öğrenir. Hikaye boyunca, dostluk, anlayış, sabır ve sevgi gibi temalar işlenmektedir.

7.11. EK 11: SİNEMATERAPİDE KULLANILAN FİLMLER VE ÖZETLERİ

ÇOCUK, KÖSTEBEK, TILKI VE AT



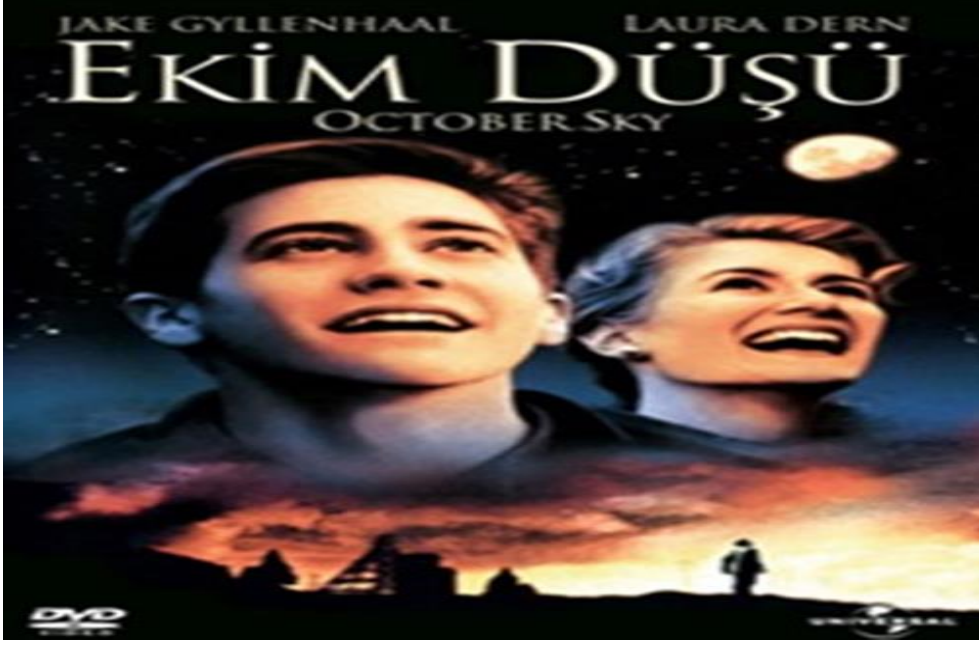
FİLM ADI: Çocuk, Köstebek, Tilki ve At (The Boy, the Mole, the Fox and the Horse)

KONU: Film, bir çocuğun, köstebeğin, tilkinin ve atın dostluk, cesaret ve kendini kabul etme yolculuğunu anlatır.

ÖZET: "Çocuk, Köstebek, Tilki ve At" Charlie Mackesy'nin aynı adlı kitabından uyarlanan 2022 yapımı bir animasyon filmidir. Hikaye, yalnız ve kaybolmuş bir çocukla başlar. Çocuk, ormanda dolaşırken köstebeikle karşılaşır. Köstebek, hayata dair bilgece düşünceleri ve sevimliliğiyle çocuğa arkadaşlık eder. İkili, birlikte maceraya atılarak hem doğanın güzelliklerini hem de yaşamın zorluklarını keşfeder. Yolculukları sırasında, köstebek ve çocuk, bir tuzağa yakalanmış tilkiyi bulur. Tilki başlangıçta mesafeli ve temkinli olsa da çocuğun ve köstebeğin yardımıyla serbest kalır ve onlara katılır. Bu yeni arkadaşlık, tilkinin güvenmeyi ve sevgiyi öğrenmesine yardımcı olur. Grup ilerlerken, büyük ve nazik bir atla karşılaşırlar. At, fiziksel gücüne rağmen duygusal derinliği ve bilge sözleriyle çocuğa ve diğer hayvanlara ilham verir. Film, dostluğun, özgüvenin ve kendini kabul etmenin önemini vurgular. Film boyunca, karakterler birbirlerine destek olurlar ve hayatın getirdiği zorluklarla birlikte yüzleşirler.

Çocuk, yeni arkadaşlarından cesaret alarak kendini bulur ve içsel olarak kendini iyi hisseder. Her biri kendi korkularını ve endişelerini aşarken sevgi, kabul ve dostluk sayesinde büyürler. Kısa ama derin mesajlarla dolu, duygusal ve düşündürücü bir hikaye sunar, her yaşta dostluğun ve sevginin gücünü hatırlatır.

EKİM DÜŞÜ



FİLM ADI: Ekim Düşü (October Sky)

KONU: Film, bir grup gencin küçük bir kasabadan NASA mühendisleri olma hayalleri kurması ve bu ortak hedefleri etrafında bir araya gelerek güçlü bir arkadaşlık bağı oluşturmaları ve mücadelelerini anlatır.

ÖZET: "Ekim Düşü", 1999 yapımı bir biyografik drama filmidir ve Homer H. Hickam Jr.'ın "Rocket Boys" adlı otobiyografisinden uyarlanmıştır. Film, Batı Virginia'daki küçük bir madenci kasabasında yaşayan genç Homer Hickam'ın hikayesini anlatır. 1957 yılında Sovyetler Birliği'nin Sputnik 1 uydusunu uzaya fırlatmasıyla, Homer'ın uzaya ve roketlere olan ilgisini uyandırır. Ancak, Homer'ın babası John Hickam oğlunun maden işçisi olarak çalışmasını ve kendi izinden gitmesini istemektedir. Homer, babasının beklentilerine rağmen, roket yapma konusundaki tutkusunu sürdürmeye kararlıdır. Birkaç arkadaşının desteğiyle kendi roketini yapmaya karar verir. Başlangıçta birçok başarısız denemeden sonra grup, öğretmenlerinin de teşvikiyle daha karmaşık ve

başarılı roketler yapmaya başlar. Homer, roket yapma çalışmalarını sürdürürken, babası Homer'ın roket yapma hayallerine karşı çıkar. Ancak Homer, hayallerinden vazgeçmez ve arkadaşlarıyla birlikte bilim fuarına katılarak büyük başarı elde eder. Film, Homer'ın zorluklara rağmen kararlılıkla hayallerini takip etmesini ve sonunda NASA'da roket mühendisi olarak başarılı bir kariyer yapmasını anlatır.

RAYA VE SON EJDERHA



FİLM ADI: Raya ve Son Ejderha (Raya and The Last Dragon)

KONU: Film, Lumandra'yı kurtarmak için son ejderhanın izini süren yalnız bir savaşçı olan Raya'nın hikayesini anlatır.

ÖZET: "Raya ve Son Ejderha" 2021 yapımı bir animasyon filmidir. Film, barışçıl bir krallık olan Kumandra'nın, Druun adlı kötü ruhlar tarafından tehdit edilmesiyle başlar. Druun, insanları ve ejderhaları taşla çeviren kötü bir güçtür. Kumandra, beş farklı kabileye bölünmüştür: Kalp, Diş, Pençe, Omurga ve Kuyruk. Film, Kalp kabilesinden genç bir savaşçı olan Raya'nın hikayesini anlatır. Babası, Kumandra'nın barış içinde birleşmesini arzulayan iyi bir liderdir. Ancak, barış görüşmeleri sırasında bir ihanet yaşanır ve Druun yeniden serbest kalır. Raya, babasının taşlaşmasından sonra, Druun'u durdurmak ve insanları eski haline döndürmek için efsanevi son ejderha Sisu'yu bulmaya karar verir. Raya ve Sisu, farklı kabilelerin bölgelerine seyahat ederek, kaybolan ejderha mücevherinin parçalarını toplamaya çalışırlar. Bu sırada Raya, çeşitli

karakterlerle karşılaşır ve onlarla dostluk kurar. Film birlik, güven ve dostluk temaları etrafında ilerler. Raya ve arkadaşları, Druun'u yenmek ve Kumandra'yı yeniden barış ve uyum içinde bir araya getirmek için büyük bir mücadele verirler. Sisu'nun yardımı ve kabilelerin iş birliği sayesinde, Druun yenilir ve taşa dönüşen herkes kurtarılır. Film, Kumandra'nın yeniden birleşmesi ve barışın sağlanmasıyla sona erer.

YILDIZ SAVAŞLARI YENİ BİR UMUT



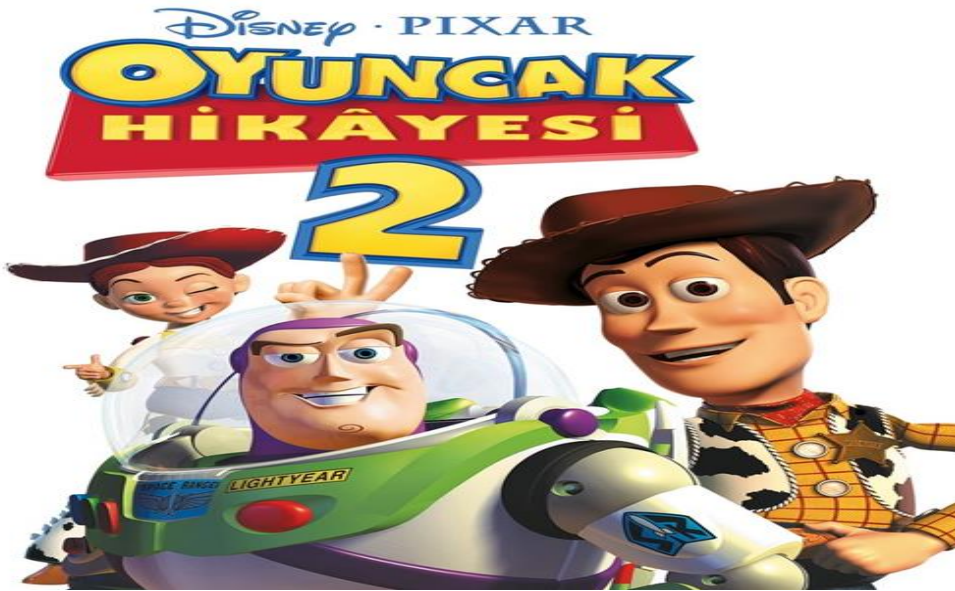
FİLM ADI: Yıldız Savaşları Yeni Bir Umut (Star Wars: A New Hope)

KONU: Genç çiftçi Luke Skywalker, tutsak düşen Prenses Leia'dan gelen yardım çağrısıyla onu Darth Vader ve kötü İmparatorluğun pençesinden kurtarmak için girdiği zorlu bir görev ve mücadeleyi anlatır.

ÖZET: "Star Wars: Yeni Bir Umut" 1977 yılında George Lucas tarafından yönetilen ve yazılan, Star Wars serisinin ilk filmidir. Film, galaksinin özgürlüğü için mücadele eden bir grup asiyle, kötü bir imparatorluk arasındaki savaşı konu alır. Olay, Galaktik İmparatorluk tarafından yönetilen bir evrende başlar. İmparatorluk, gezegenleri ve insanları zalimce kontrol etmektedir. Prenses Leia, Asi İttifakı'nın bir üyesi olarak İmparatorluk'a karşı direnişi organize etmektedir. Leia, İmparatorluk'un güçlü silahı olan Ölüm Yıldızı'nın planlarını alıp kaçmayı çalışırken Darth Vader tarafından yakalanır. Yakalanmadan önce, planları iki droide yükler ve onları Tatooine gezegenine

gönderir. Tatooine'de, Luke Skywalker adında genç bir çiftçi droidleri bulur, içindeki mesajı keşfeder ve Leia'nın yardım çağrısını görür. Luke, eski bir Jedi Şövalyesi olan Obi-Wan Kenobi'yi bulur ve ona mesajı gösterir. Luke ve Obi-Wan, arkadaşlarının yardımıyla Alderaan gezegenine gitmek için yola çıktıklarında, İmparatorluk'un Alderaan'ı yok ettiğini ve Ölüm Yıldızı'nın yerine geçtiklerini öğrenirler. Gemide Prenses Leia'yı kurtarırlar ve Obi-Wan, Darth Vader ile yüzleşir. Obi-Wan, Luke ve arkadaşlarının kaçmasına yardımcı olmak için kendini feda eder. Leia'nın direniş üssüne döndüklerinde, Ölüm Yıldızı'na saldırmak için planlar yaparlar. Film, Luke'un galaksinin kurtuluşu için önemli bir adım atması ve zafer kazanmalarıyla sona erer. "Yeni Bir Umut", kahramanlık, dostluk ve direnişin gücünü vurgulayan bir bilim kurgu filmidir.

OYUNCAK HİKAYESİ 2



FİLM ADI: Oyuncak Hikayesi 2 (Toy Story 2)

KONU: Film, kaçırılan Woody'nin arkadaşları tarafından kurtarılmaya çalışılması ve geçmişine ilişkin bazı gerçeklerle yüz yüze gelerek eski ve yeni arkadaşları arasında bir seçim yapmak zorunda kalmasını anlatır.

ÖZET: "Oyuncak Hikayesi 2" 1999 yapımı bir animasyon filmidir ve Pixar Animation Studios tarafından üretilmiştir. Film, Woody ve diğer oyuncak arkadaşlarının

macerasını konu alır. Film, Andy'nin ailesinin bahçe satışı yapmasıyla başlar. Bu sırada Woody, oyuncak rafında unutulmuş eski bir oyuncağı kurtarmaya çalışırken yanlışlıkla satışa çıkarılır. Bir koleksiyoncu, Woody'yi fark eder ve onu gizlice evine götürür. Woody, onun evinde kendisinin eski ve değerli bir koleksiyon parçası olduğunu öğrenir. Burada yeni arkadaşlarla tanışır. Koleksiyoncu, Woody'yi Japonya'daki bir müzeye satmayı planlamaktadır. Woody'nin eski arkadaşları onu kurtarmak için bir araya gelir. Bu süreçte, Buzz ve ekip çeşitli engellerle karşılaşır ve zorlukları aşarak ona ulaşırlar. Woody, yeni arkadaşlarıyla kalmayı düşünse de, aslında içlerinden birinin kötü niyetli olduğunu ve müzede kalmayı istediğini öğrenir. Woody'nin kaçmasını engellemeye çalışır ancak, diğerleri onu kurtarır ve kaçarlar. Film, oyuncakların havaalanındaki maceralarıyla devam eder. Woody ve arkadaşları eve geri dönerler. Film, Woody'nin Andy ile birlikte olmanın ve oyuncak arkadaşlarıyla birlikte kalmanın en önemli şey olduğunu anlamasıyla sona erer. Dostluk, sadakat ve birlikte çalışmanın önemini vurgulayan eğlenceli bir animasyon filmidir.

HARRY POTTER VE FELSEFE TAŞI



FİLM ADI: Harry Potter ve Felsefe Taşı (Harry Potter and the Philosopher's Stone)

KONU: Film, genç bir çocuk olan Harry Potter'ın büyücülük dünyasını keşfetmesini ve Hogwarts Cadılık ve Büyücülük Okulu'ndaki ilk yılını konu alır.

ÖZET: "Harry Potter ve Felsefe Taşı", J.K. Rowling'in aynı adlı romanından uyarlanan, 2001 yapımı bir fantastik filmidir. Harry Potter, İngiltere'de, annesi ve babası öldükten sonra kötü kalpli teyzesinin ve eniştesinin yanında yaşamaktadır. Harry, Dursley ailesi tarafından kötü muamele görmektedir ve kendi doğum gününü bile unutmuş bir şekilde büyür. Ancak, 11. yaş gününde, Harry'nin hayatı değişir. Hagrid adında dev bir adam, Harry'ye bir büyücü olduğunu ve Hogwarts Cadılık ve Büyücülük Okulu'na kabul edildiğini söyler. Hagrid, ona yardımcı olur ve ailesiyle ilgili bazı bilgiler verir. Harry, Hogwarts'a gitmek için bindiği trende, Ron Weasley ve Hermione Granger adında iki çocukla arkadaş olur. Hogwarts'ta, öğrenciler Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw ve Slytherin adında dört farklı binaya ayrılmaktadır. Harry, Ron ve Hermione, Gryffindor'a seçilirler. Harry ve arkadaşları, Hogwarts'ta pek çok sır ve gizemle karşılaşır. Üçlü, Felsefe Taşı'nın varlığını keşfeder; bu taş, ölümsüzlük sağlayan ve sınırsız yaşam gücü veren efsanevi bir nesnedir. Taş, okulda saklanmaktadır ve Karanlık Lord Voldemort'un geri dönmesini engellemek için büyük bir öneme sahiptir. Voldemort, yıllar önce Harry'nin ailesini öldürmüş ve Harry'nin alnında bir yara izi bırakmış olan karanlık bir büyücüdür. Harry ve arkadaşları Felsefe Taşı'nı korumak için çeşitli engelleri aşmak zorunda kalır. Film, Harry'nin yaz tatili için Dursley'lerin yanına dönmesi ve Hogwarts'taki ikinci yılını dört gözle beklemesiyle sona erer. "Harry Potter ve Felsefe Taşı", dostluk, cesaret ve kendini keşfetme temalarını işleyen bir filmidir.

6 SÜPER KAHRAMAN



FİLM ADI: 6 Süper Kahraman (Big Hero 6)

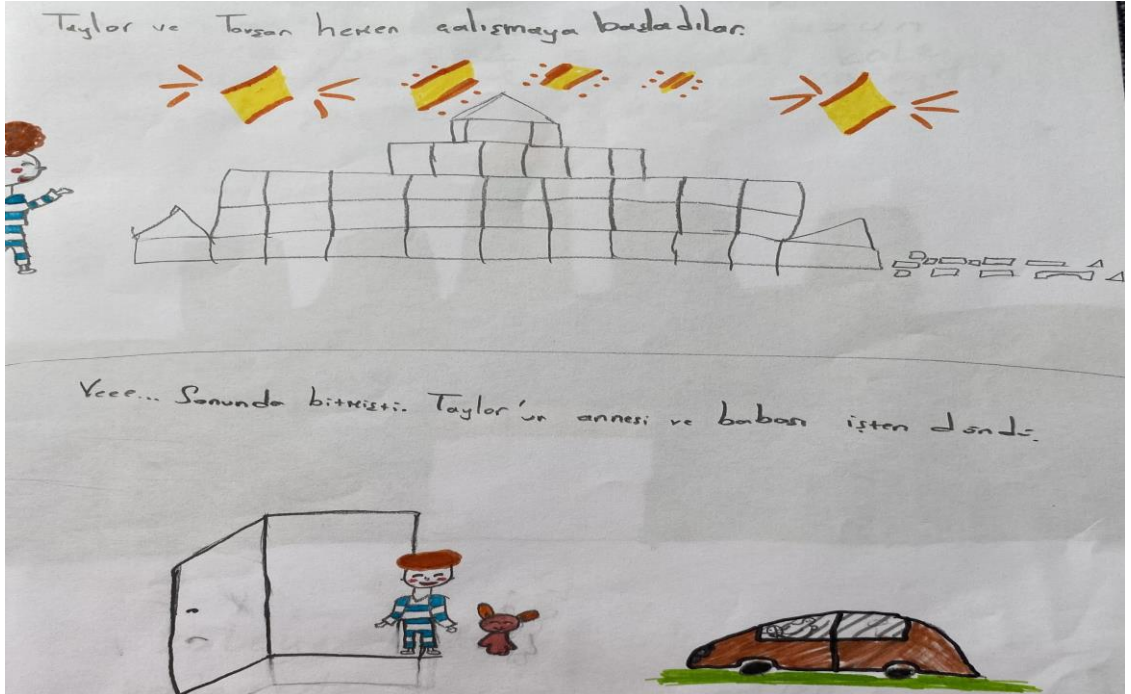
KONU: Film, genç bir mucit olan Hiro Hamada, robot arkadaşı Baymax ve arkadaşlarının maceralarını konu alır.

ÖZET: "6 Süper Kahraman", 2014 yapımı bir animasyon filmidir ve Walt Disney Animation Studios tarafından üretilmiştir. Film, San Fransokyo adlı kurgusal bir şehirde geçer. Hiro Hamada, robot dövüşlerine katılarak yeteneklerini sergileyen 14 yaşında dahi bir çocuktur. Abisi Tadashi, Hiro'nun yeteneklerini daha iyi değerlendirebileceği bir yer olan San Fransokyo Teknoloji Enstitüsü'ne gitmesini ister. Tadashi, Hiro'yu kendi laboratuvarına götürür ve burada kişisel sağlık robotu Baymax'i tanıtır. Hiro, Tadashi'nin arkadaşları ile de tanışır. Hiro, okula kabul edilmek için bir proje geliştirir ve mikro robotları icat eder ve projesiyle büyük beğeni toplar ve okula kabul edilir. Ancak, ödül töreni sırasında laboratuvarında çıkan bir yangın sonucu abisi hayatını kaybeder. Onun ölümünden sonra Hiro, içine kapanır ve hiçbir şeyle ilgilenmek sitemez. Bir gün Baymax, Hiro'nun hayatına yeniden girer ve birlikte mikro robotların hala aktif olduğunu keşfederler. Bu ipucunu takip eden Hiro ve Baymax, maskeli bir kötü adamın mikro robotları çaldığını ve kötü amaçlarla kullandığını öğrenirler. Hiro, Baymax ve Tadashi'nin arkadaşlarından oluşan bir ekip kurar. Bu ekip, maskeli adamı durdurmak ve şehri korumak için süper kahraman kostümleri ve teknolojileriyle hazırlanır. Büyük bir savaşın ardından, Hiro ve Baymax, maskeli adamı adalete teslim

ederler. Film, Hiro'nun abisinin mirasını onurlandırarak süper kahraman ekibini kurması ve Baymax ile birlikte şehri korumaya devam etmesiyle sona erer. "6 Süper Kahraman", dostluk, iş birliği, aile ve kayıplarla başa çıkma temalarını işleyen duygusal ve aksiyon içeren bir animasyon filmidir.

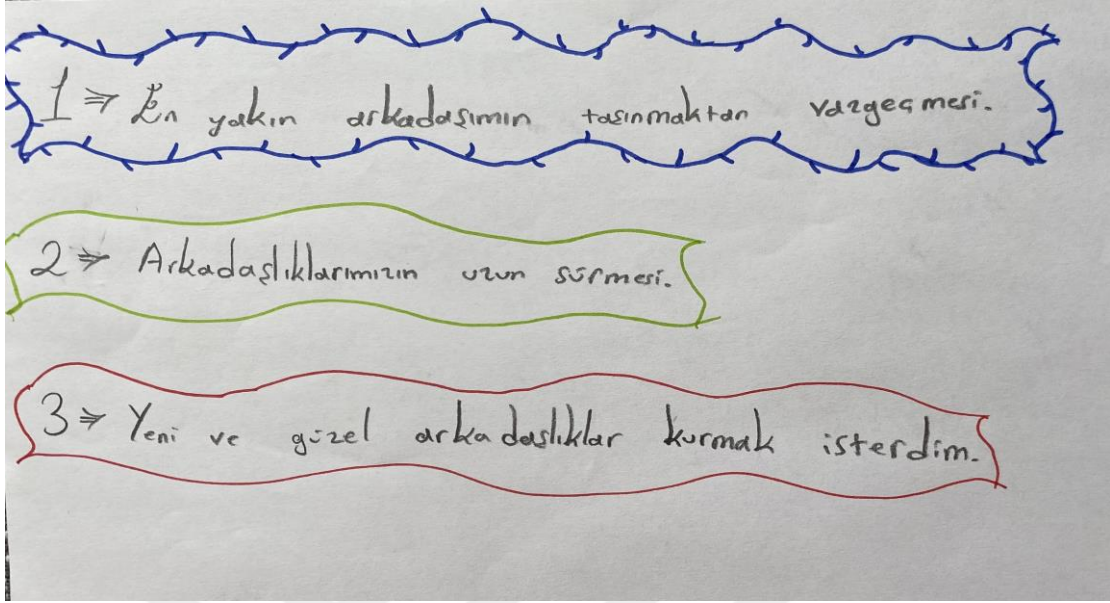
7.12. EK 12: ETKİNLİK FOTOĞRAFLARI

1.Oturum

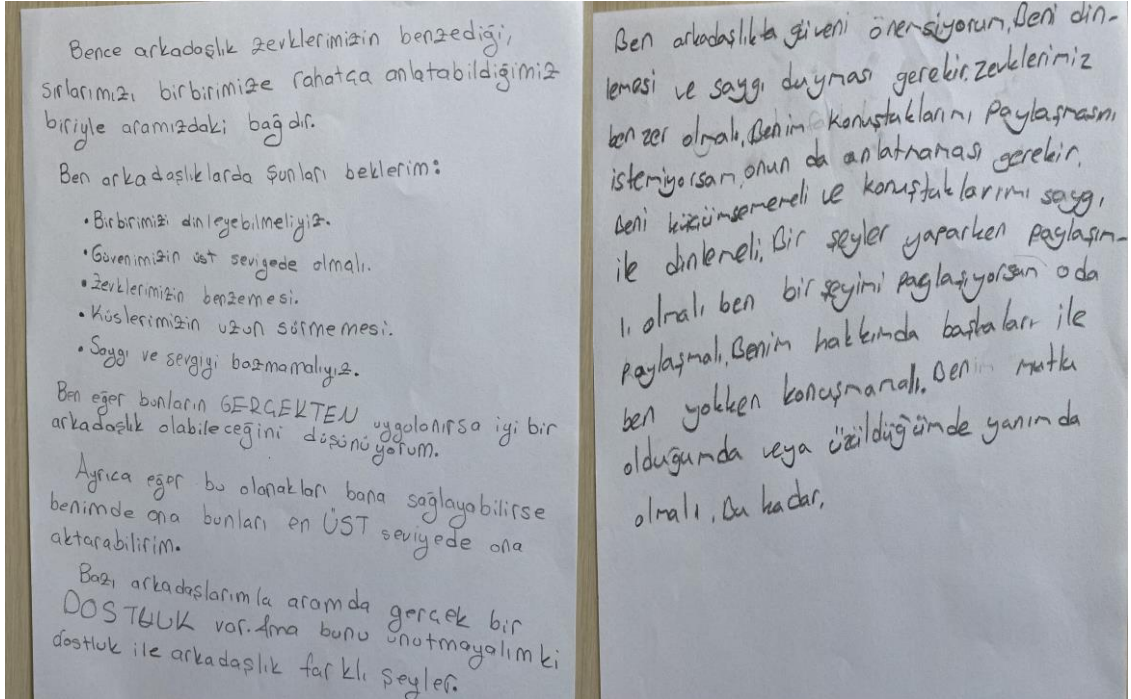


3.Oturum

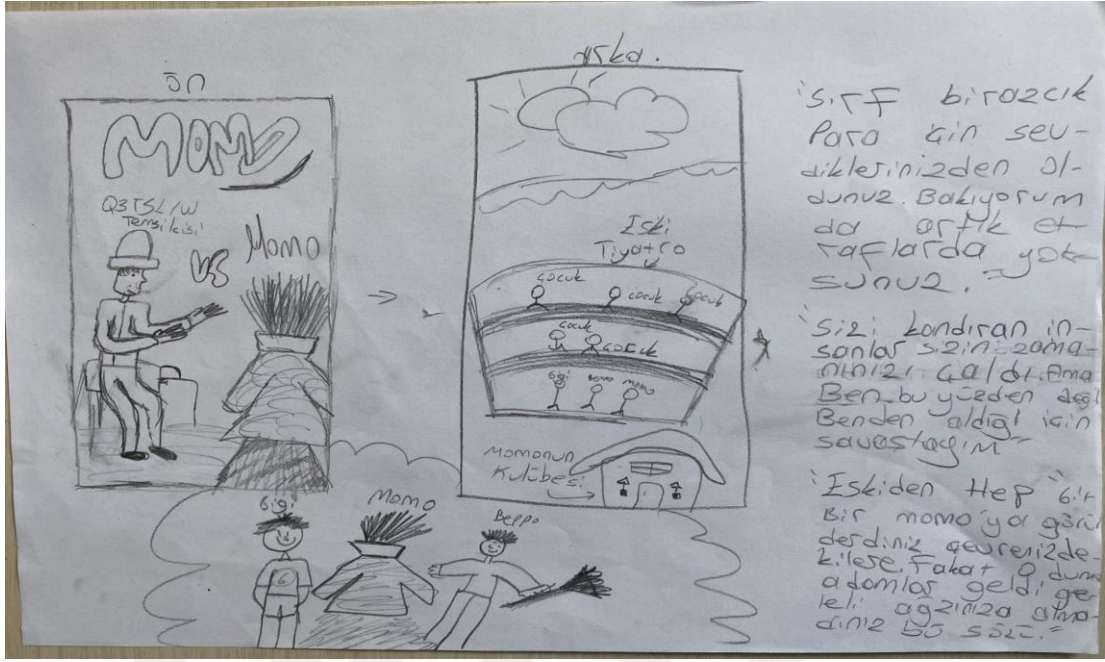
Gerçekleşebilecek 3 dilek hakkın olsaydı ne dilerdin?



4.Oturum



7.Oturum



Sinematerapi Oturumu



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Canan BALBAY
Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet
Y. Lisans	Özel Eğitim	Düzce Üniversitesi	2025
	Birleşik Üstün Yetenekliler Çalışmaları	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Çocuk Gelişimi	İstanbul Üniversitesi	2024
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2015
Lise	Eşit Ağırlık	Hacı Fahri Zübül Anadolu Lisesi	2010

TEZDEN ÇIKAN YAYINLAR

Balbay, C., & Şahin, F. (2024). Türkiye’de bibliyoterapi konusunda yapılan çalışmalar: Karma yöntem bir literatür taraması. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 86-102.

Balbay, C., & Şahin, F. (2024). Sinematerapi üzerine bir literatür taraması: Kavram, uygulama ve etkililik. *14th International İstanbul Scientific Research Congress Proceedings Book*. 26-27 Aralık. İstanbul: BZT Akademi Yayınevi, 1513-1529.

DİĞER YAYINLAR

Balbay, C., Dinçer, M., Ayper, N., & Kesgin, N. (2022). İklim değişikliğine farkındalık oluşturma çalışması: Bauhaus okul modeli. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi (LOCK), 13-15 Mayıs. Ayvalık.

Balbay, C. (2023). Güvenli okul ortamının oluşturulmasında okul iklimi. *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi (LOCK) Tam Metin Bildiriler Kitabı*. 25-27 Mayıs. 73-87.

Balbay, C. (2023). TÜBİTAK 4004 Doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen “Doğayı keşfet, fark et, koru” projesinin değerlendirilmesi. *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi (LOCK) Sözlü Bildiri*. 25-27 Mayıs Ayvalık. Balıkesir- Çanakkale Üniversitesi.

Balbay, C., & Şahin, F. (2023). *Öz düzenleme psikoeğitim programının özel yetenekli öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye etkisinin incelenmesi*. 8. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi (UYEK) Sözlü Bildiri. 2-4 Kasım. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Balbay, C., & Özak, H. (2024). *Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. 9. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi (UYEK) Sözlü Bildiri. 6-8 Mayıs. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Balbay, C., & Özak, H. (2024). *Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2223-2243.

KİTAP BÖLÜMLERİ

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2023). *Afet Sonrası Öğretmenlerin Psikososyal Destek Becerilerinin Geliştirilmesi Öğretmen Kılavuzu* (İlköğretim). Ankara.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2024). *Deprem Bölgesinde Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Eğitimi Kılavuzu*. Ankara.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2024). *Deprem Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin İyi Oluş Hallerinin Geliştirilmesi Eğitimi Kılavuzu*. Ankara.