

T.C.
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ
ÇOCUKLARIN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Betül İLTER

130131008

TEZ DANIŞMANLARI

Yard. Doç.Dr.Gaye SALTUKOĞLU

Yard. Doç. Dr. Marilena Z. LEANA-TAŞÇILAR

İSTANBUL 2015

FSMVÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Tezli yüksek lisans programı 130131008 numaralı öğrencisi Betül İltter'in ilgili yönetmeliklerin belirlediği tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “**Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi**” başlıklı tezi aşağıda imzaları olan jüri tarafından 14.12..2015 tarihinde oybirliğiyle kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan AKAY
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müdür



Yrd.Doç.Dr. Gaye Saltukoğlu
(Danışman)
Fatih Sultan Mehmet Vakıf
Üniversitesi
Başkan



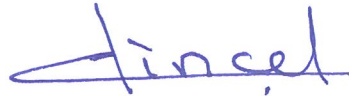
Yrd.Doç.Dr.Marilena Z.Leana
Taşcılar(İkinci Danışman)İstanbul
Üniversitesi
Üye



Yrd.Doç.Dr. Nevin Kılıç
Fatih Sultan Mehmet Vakıf
Üniversitesi
ÜYE



Yrd.Doç.Dr. MelekAstar
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
ÜYE



Yrd.Doç.Dr. Güler Dinçel
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
ÜYE

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Betül İLTER

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören, 64 üstün yetenekli 3 ve 4. sınıf öğrencisi arasından seçilen 14 kişi ile yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özbay ve Mısırlı-Taşdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Ünal (2006) tarafından geliştirilen Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada 2x2'lik karışık desen (deney – kontrol – ön test – son test) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri oluştururken, bağımsız değişkenini ise bibliyoterapi temelli eğitim programı oluşturmaktadır. Uygulamanın başlangıcında ÇBMÖ 64 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten grup ortalamasının üzerinde puan alan öğrenciler içinden 14 kişi yansız olarak seçilmiş olup; bunlar içinden de Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden yüksek puan almış olan 7 kişi deney grubuna, puanı yüksek olmayan 7 kişi ise kontrol grubuna atanmıştır. Oluşturulan gruplar arasında öntest bakımından fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 80-90 dakikalık 7 oturumdan oluşan bibliyoterapi temelli eğitim programı Enderun Çocuk Üniversitesi'nin tahsis ettiği atölye sınıfında uygulanmıştır. Eğitim programının son oturumunda ise ÇBMÖ tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda, programın öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini anlamlı bir şekilde azalttığı, bu azalmanın ÇBMÖ alt boyutlarından *hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, düzen* boyutlarında anlamlı bulunurken, azalmanın anlamlı olmadığı tek boyutun *ailesel eleştiri* boyutu olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Bibliyoterapi Tekniği, Üstün Yetenekli Çocuklar

ABSTRACT

The aim of this research is to study the effect of the bibliotherapy technique on the level of perfectionism in gifted children. The research was conducted with 14 out of the 64 gifted students who are 3rd and 4th grade at the Enderun Children's University (Enderun Çocuk Üniversitesi) within the school year of 2014 – 2015.

The Multidimensional Perfectionism Scale (Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği - ÇBMÖ), adapted to Turkish by Özbay and Taşdemir (2003), and the Reading Attitudes Scale, developed by Ünal (2006), were used to collect data.

In the research, 2x2 mixed design (experiment – control – pretest – post-test) was conducted. The perfectionism level of the students was chosen as the dependent variable while the independent variable was the bibliotherapy-based educational program.

At the beginning of the experiment, ÇBMÖ was administered to 64 gifted and talented students and 14 students were selected randomly among those who scored above average. Afterwards, 7 of the students – who also scored high on the Reading Attitudes Scale – were assigned to the experimental group and the other 7 – with lower scores on the Reading Attitudes Scale – to the control group. After the assignment, Mann Whitney U Test was used to find out if there is a difference in the pretest scores of these two groups. No difference was observed within experimental and control group, as it was desired.

The bibliotherapy-based training programme, designed by the researcher herself as a combination of seven sessions that last 80 to 90 minutes each, was executed

at the workshop space provided by the Enderun Children' University (Enderun Çocuk Üniversitesi). MPS was conducted again at the last session.

Results show that the program had a significant decreasing effect on the students' perfectionism levels. This reduction was found to be significant in the MPS sub-dimensions of concern over mistakes, parental expectations, personal standards, organization, doubts about actions while not significant only in parental criticism.

Key Words: Perfectionism, Bibliotherapy Technique. Gifted Children.

ÖN SÖZ

“Favori karakterlerimiz başardığında ya da başaramadığında biz de onlarla güler ve ağlardık, çünkü iyi bir edebiyat hayatın kendisinin üzerine kurulmuş olandır ve hayat her zaman kolay değildir.”

Cornett ve Cornett, 1980.

İnsanın ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst bölümü oluşturan kendini gerçekleştirme, insan davranışını yönlendiren en önemli güdülerdendir. Bu aşamaya ulaşmak için çalışan kişinin, mükemmel olma isteği de gözlenen bir durumdur. Mükemmel olma çabası ile mükemmeliyetçilik literatürde iki farklı olgu olarak değerlendirilmiştir. Mükemmeliyetçilik tek boyutlu olarak bakıldığında olumsuz bir kişilik yapısı olarak görülse de, çok boyutlu bakıldığında olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu bilinmektedir. Psikoloji literatüründe birçok duygusal bozukluğa temel teşkil etmesi sebebiyle çok fazla araştırmaya konu olmuş olsa da, mükemmeliyetçilik ile baş etme konusunda söylenenler sınırlı olmuştur.

Meslek hayatım süresince çocuklar ve aileleriyle yapmış olduğum görüşmeler, çok küçük yaşlardan itibaren bu yapının temellerinin atıldığını, ailesel ve çevresel faktörlerle de çok fazla beslendiğini görmemi sağladı. Yine çalışmalarım sırasında karşılaştığım ve yönlendirmesini yaptığım bir grup olan üstün yetenekli çocukların, popülasyonlarının az olmasının da etkisiyle, danışmanlıkta ihmal edildiklerini düşünmem, araştırmamda bu çocuklarla çalışma isteği uyandırdı. Gerek özel gerekse iş hayatımda karşılaştığım bu çocuklarda, mükemmeliyetçiliğin hayatlarındaki olumsuz yansımalarını görmem ise, bu konuyu çalışmanın gerekliliğine olan inancımı arttırdı.

Mükemmeliyetçilik; düzen, hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe gibi boyutlarıyla yalnız kişinin kendi hayatını değil, çevresindekileri de olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Örneklem grubu olarak bu yaş grubunu seçmemdeki bir başka etken de, mükemmeliyetçiliğin erken yaşta müdahale gerektirdiğine olan inancımdır. Müdahale yaklaşımları içinde bilişsel terapi, mükemmeliyetçilik ile baş etme noktasında da sıkça kullanılan bir teknik olsa da, çocukların bilişsel kapasitelerinin yetişkinlerden farklı oluşu uygulamada birtakım zorlukları da beraberinde getirebilmektedir. Bu durum eğitim programı oluşturulurken kullanılacak teknikleri sınırlarken,

yardımcı tekniklere olan ihtiyacı da artırmaktadır. Kitaplara olan derin ilgi ve merakım ise bu yardımcı tekniklerden biri olan bibliyoterapiyi keşfetmemi sağladı. Bu teknikle tanışmam sonrasında ve ayrıntılı araştırmalar neticesinde bibliyoterapinin etkililiğine olan inancım ve uygulama isteğim daha da artmış oldu. Mükemmeliyetçilik ve bibliyoterapi alanında üstün yetenekli çocuklarla yapılan çalışmaların dünyada sınırlı olması, ülkemizde ise örneğinin olmaması beni bu çalışma konusunda motive eden en önemli faktör olmuştur.

Genel nüfusun az bir bölümünü oluşturan üstün yetenekli çocuklara ulaşmak, bu çalışmada yaşadığım başlıca zorluklardan bir tanesini iken, çalışmanın çocukların okul dışında kalan zamanlarda eğitim aldıkları bir kurumda yapılması da zamanı kısıtlayan bir faktör olmuştur. Deneysel bir çalışmanın geniş bir zamana yayılması ihtiyacını da göz önüne alırsak, çalışmamdaki birtakım aksaklıkların sebeplerini tespit etmiş oluruz.

Tüm bu zorluklarla baş etmem noktasında benimle bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, önerileriyle yönlendiren, umutsuzluğa düştüğüm anlarda motivasyonumu canlandıran, verdiği olumlu geri bildirimlerle kendi mükemmeliyetçi yapımıyla mücadele etmemedestek olan, güler yüzüyle bana umut aşıl原因an, mesai saati olsun olmasın aklıma takılan sorularımı yanıtlayan, bilgi ve deneyimime uzak olan üstün yetenekliler alanında bana çok şey öğreten ikinci tez danışmanım Marilena Z.Leana Taşcılar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimime başvuru esnasında tanıştığım ve danışmanım olmayı kabul ederek beni onurlandıran, deneysel bir çalışma yapmak isteğimi destekleyerek beni yüreklendiren, konumu seçmem noktasında bana ışık tutan bölüm başkanım ve sevgili hocam Gaye Saltukoğlu'na, veri toplama araçlarının uygulanmasında gerekli desteği esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi idareci ve çalışanlarına, Enderun Çocuk Üniversitesi proje sorumlusu Suat Çınar'a, yine bu süreçte gösterdiği üstün sabır ve destek için eşime, oyun zamanlarından çaldığım kızıma, her türlü desteği sağlayan eşimin ailesine ve eğitim hayatımın başlangıcından şimdiye kadar hep arkamda olan anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Betül İLTER

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Amaç	4
1.2. Sayıtlar	4
1.3. Sınırlılıklar.....	4
1.4. Önem	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı.....	6
2.2. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları	9
2.3. Mükemmeliyetçi Kişilerin Özellikleri.....	11
2.4. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Kuramlar	13
2.4.1. Psikodinamik Kuram.....	13
2.4.2. Bireysel Psikoloji Kuramı	13
2.4.3. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram	14
2.4.4. Bilişsel davranışçı kuram	14
2.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	15
2.5. Mükemmeliyetçilik Modelleri.....	15

2.5.1.	Sosyal Beklentiler Modeli.....	16
2.5.2.	Sosyal Öğrenme Modeli.....	16
2.5.3.	Sosyal Reaksiyon Modeli.....	17
2.5.4.	Kaygılı Yetiştirme Modeli	17
2.6.	Mükemmeliyetçiliğin Oluşum Nedenleri	17
2.7.	Mükemmeliyetçiliğin Ölçülmesi.....	20
2.8.	Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik.....	21
2.9.	Üstün Yetenekli Bireylerde Mükemmeliyetçilik Üzerine Dünya’da Yapılan Araştırmalar	25
2.9.1.	Üstün Yetenekli Çocukları Normal Yaşlıları ile Kıyaslayan Çalışmalar	25
2.9.2.	Yalnız Üstün Yetenekli Çocuklarla Yapılan Araştırmalar.....	26
2.10.	Üstün Yetenekli Çocuklarla Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	30
2.10.1.	Üstün Yetenekli Çocukları Normal Yaşlıları ile Kıyaslayan Çalışmalar	30
2.10.2.	Sadece Üstün Yetenekli Çocuklarla Yapılan Araştırmalar.....	31
2.11.	Mükemmeliyetçiliğin Olumsuz Etkileri ile Baş Etme Yolları ve İlgili Araştırmalar	33
2.11.1.	Sınıf Temelli Müdahaleler	33
2.11.2.	Bilişsel Müdahaleler.....	34
2.12.	Bibliyoterapinin Tanımı.....	35
2.13.	Bibliyoterapinin Tarihçesi	36
2.14.	Bibliyoterapinin Amaçları	38
2.15.	Bibliyoterapi Çeşitleri.....	39
2.16.	Bibliyoterapi Süreci	40
2.16.1.	Özdeşleşme	40
2.16.2.	Katarsis (arınma).....	41
2.16.3.	İçgörü	41
2.16.4.	Genelleştirme	42
2.17.	Bibliyoterapinin Uygulanması.....	42
2.17.1.	Bibliyoterapi Tekniğini Uygulayan Kişide Bulunması Gereken Özellikler	45
2.18.	Bibliyoterapide Kullanılan Materyalin Seçimi	46

2.19.	Bibliyoterapi Etkinlikleri	48
2.20.	Bibliyoterapinin Faydaları	49
2.20.1.	Bilişsel Değişimler (düşünme, akıl yürütme)	50
2.20.2.	Duygusal Değişimler (tutum, değer ve duygu şeklindeki).....	50
2.20.3.	Öğrenciler için faydaları	51
2.21.	Bibliyoterapinin Sınırlılıkları.....	51
2.21.1.	Katılımcıdan Kaynaklı Sınırlılıklar	52
2.21.2.	Uygulayıcıdan Kaynaklanan Sınırlılıklar.....	52
2.21.3.	Bibliyoterapi Sürecinin Kendisinden Kaynaklı Sınırlılıklar	53
2.22.	Bibliyoterapi ile İlgili Dünya 'da Yapılan Araştırmalar	53
2.23.	Bibliyoterapi ile İlgili Türkiye 'de Yapılan Araştırmalar	56
2.24.	Üstün Yetenekli Bireylerde Bibliyoterapi Kullanımı	57
2.25.	Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerde Bibliyoterapiyle Yapılan Araştırmalar	58
2.26.	Üstün Zeka ve Üstün Yeteneklilik.....	61
2.27.	Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri	64
2.27.1.	Üstün yetenekli çocukların zihinsel özellikleri	64
2.27.2.	Duygusal ve sosyal özellikleri	65
2.27.3.	Kişilik özellikleri.....	65
2.27.4.	Üstün yetenekli çocukların okuma özellikleri.....	66
2.28.	Türkiye 'de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Aldığı Kurumlar	68
2.28.1.	Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)	68
2.28.2.	Fen Liseleri.....	69
2.28.3.	Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri	69
2.28.3.1.	Pera Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.....	69
2.28.4.	Bilim ve Sanat Merkezleri	69
2.28.5.	Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu	70
2.28.6.	Üniversite Bünyesinde Yürütülen Çalışmalar.....	70
2.27.6.1.	Çocuk Üniversiteleri	70
2.27.6.1.1.	Enderun Çocuk Üniversitesi	71
2.27.6.1.2.	Üsküdar Çocuk Üniversitesi	71
2.27.6.2.	Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP).....	72

2.28.7. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)	72
BÖLÜM III	73
YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırma Deseni	73
3.2. Evren ve Örneklem.....	73
3.3. Verilerin Toplanması.....	74
3.3.1. WISC-R çocuklar için zeka ölçeği.....	75
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	75
3.3.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	75
3.3.4. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	77
3.3.5. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı	78
3.3.5.1. Birinci Oturum.....	79
3.3.5.2. İkinci Oturum.....	81
3.3.5.3. Üçüncü Oturum.....	82
3.3.5.4. Dördüncü Oturum	83
3.3.5.5. Beşinci Oturum	84
3.3.5.6. Altıncı Oturum.....	85
3.3.5.7. Yedinci Oturum	87
BÖLÜM IV	89
BULGULAR	89
BÖLÜM V.....	100
TARTIŞMAVE ÖNERİLER	100
5.1. Tartışma.....	100
5.2. Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	110
EKLER.....	135
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	135
Ek-2.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	136

Ek-3. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	137
Ek-4. Kitap Özetleri	138
Ek-5. Oturumlarda Kullanılan Ek Etkinlikler	145
Ek-6. Aile Onam Formu	147
Ek-7. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Oturumlardan 7. Oturumun Örnek Etkinlik Kağıdı	148
Ek-8. Etkinlik Örnekleri	151

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kategorik ve çok boyutlu yaklaşımla mükemmeliyetçiliğin boyutları.....	9
Tablo 2. Bibliyoterapinin amaçları.....	38
Tablo 3. Bibliyoterapi sınıflamaları	39
Tablo 4. Okunacak materyalin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler.....	47
Tablo 5. Çocuklarda bibliyoterapinin uygulama alanları.....	54
Tablo 6. Ergen gruplarında bibliyoterapinin kullanım alanları	55
Tablo 7. Yetişkinlerde bibliyoterapinin kullanım alanları	55
Tablo 8. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlara Ait Maddeler.....	77
Tablo 9. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde Eğitim Gören Üstün Zekalı Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.....	89
Tablo 10. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde Eğitim Gören Üstün Zekalı Öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nin Betimleyici İstatistikleri.....	90
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.....	91
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden (ÇBMÖ) Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	92
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik	94
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 18. Kontrol Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.....	97
Tablo 19. Deney Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bibliyoterapide işleyiş	42
Şekil 2. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli	61
Şekil 3. Gagné'nin ayrımsal üstün zeka ve yetenek modeli	63

KISALTMALAR

BİLSEM : Bilim Sanat ve Eğitim Merkezi

ÇBMÖ : Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

WISC-R: Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sosyal bilimlere konu olan, psikolojinin de sıklıkla araştırma alanına giren mükemmeliyetçilik; kelime anlamıyla olumlu bir yapıyı çağırırsa da, yanısımalarının olumsuz olması ve birçok psikolojik rahatsızlıkla birlikte görülmesi sebebiyle (Donaldson, Spirito ve Farnett, 2000; Hewitt, Caelian, Flett, Sherry, Collins ve Flynn, 2002; McVey, Pepler, Davis, Flett ve Addolell, 2002), değiştirilmesi gereken bir kişilik yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, mükemmeliyetçilikle baş etme konusunda çoğunlukla bilişsel tekniklerin kullanıldığını görmekteyiz (Kağan, 2006; Kearns, Forbes ve Gardiner, 2007; Kutlesa ve Arthur, 2008). Bununla birlikte psikolojide kullanılan birçok terapötik yaklaşım yanında, son yıllarda yardımcı tekniklere olan ilgi de artmaktadır. Bu tekniklerden biri olan bibliyoterapinin, mükemmeliyetçilik ile baş etme sürecinde de kullanımı önerilmektedir (Silverman, 1993).

Crothers'ın (1916) kitapların terapi amaçlı kullanımını bibliyoterapi olarak tanımlamasından bu yana, psikolojik danışmanlar ve psikologlar bu yönetime başvurmaktadır (Akt. Jackson & Nelson 2002). Türkiyede kullanımı sınırlı olsa da, dünyada sıkça kullanılan ve terapide yardımcı bir teknik olan bibliyoterapi; okuyucunun kişiliği ile edebi eser arasındaki kişisel değerlendirme, uyum ve gelişim için kullanılacak dinamik etkileşim sürecinin adıdır (Akt. Cornett ve Cornett, 1980).

Mükemmeliyetçilik alanında yapılan araştırmalar çoğunlukla ergenleri hedef alsada (Kanlı, 2011; Deniz, 2011; Toplu, 2013) mükemmeliyetçilik, temellerinin çocuklukta atılması nedeniyle, erken müdahale gerektiren bir konudur. Bibliyoterapinin çocuk ve ergenlerde "önleyici" etkisinin oldukça yüksek olduğu bilinen bir gerçektir (Pardeck, 1991). Çocuklar için anlayış düzeylerine uygun materyal olması sebebiyle, kendi problemlerine paralel bulabilecekleri hikaye, masal ve fabıllar daha çok tercih edilmektedir (Silverberg, 2003). Bu sebeple bibliyoterapi, eğitim kurumları, klinik ortamlar ve psikolojik danışma merkezlerinde terapistler tarafından kullanılmaktadır. Aynı zamanda nitelikli edebi eserlerin, insan psikolojisi üzerinde

iyileştirici özellikleri olduğundan ve insanın bilişsel ve duyuşsal yönü üzerindeki etkilerinden de söz edilmektedir (Öner, 2007).

Bibliyoterapinin psikolojik temellerini ortaya koyan Shrodes'e göre klinik ortamda okuyucudaki değişimi teşvik eden dinamikler, klasik psikoterapide olduğu gibi özdeşim kurma, yansıtma, katarsis ve içgörü aşamalarını içermektedir (Akt. Silverberg, 2003). Bibliyoterapinin olumsuz duygu ve bilişler hakkında farkındalık sağlama şeklindeki amaçlarına bakıldığında, psikoterapiyle olan ortak noktalarını da görmüş oluruz (Campbell ve Smith, 2003).

Danışmanlar bibliyoterapiyi, danışanın şikayetlerine karşı zamanla içgörü sağlamaya yardımcı olması sebebiyle, tıbbi tanı ve psikososyal bozukluklarla ilişkili hastalıkların tedavisinde bir araç olarak kullanabilmektedir (Silverberg, 2003). Yaratıcı edebiyatın duygusal bir deneyim oluşturması yoluyla bireye sağladığı değişim potansiyeli, eğitici metinlerle de sağlanabilmektedir. Okuyucu kendisiyle ilişkili gördüğü duruma hikayeler ve karakter yoluyla, duygusal olarak daha az tehdit edici ve daha az riskli olan bir çevrede çözümler bulmaya çalışmaktadır. Bibliyoterapi, ideal olarak olumlu davranışsal ya da tutumsal değişimle sonuçlanacağı farz edilerek, okuyucunun düşüncesini şekillendirir. Belirgin durumdaki karakterle özdeşleşme, bastırılmış düşünce ve duyguların boşalmasını sağlar. Bu sayede kişi kendi davranış ve problemine içgörü kazanabilir. Karakterle güçlü bir özdeşleşme sonrasında, kişinin bu problemi yaşayanın yalnız kendisinin olmadığını görmesiyle, sorununun evrenselliğini anlayacağına inanılır (Silverberg, 2003).

Bibliyoterapi erken çocukluktan geç yetişkinliğe kadar çeşitli yaş gruplarında; (Stamps, 2003) duygusal sorunlar, daha basit uyum sorunları ve gelişimsel ihtiyaçlara yardımcı olma açısından bir teknik olarak kullanılmaktadır (Pardeck ve Pardeck, 1989). Literatür incelendiğinde, bibliyoterapinin yetişkinlerle kendine yardım kitapları yoluyla yapılan uygulamaları çoğunlukta olsa da, çocuk ve gençlerle de birçok duygusal ve davranışsal sorunun üstesinden gelme noktasında da kullanıldığı görülmektedir (Öner ve Yeşilyaprak, 2006). Bibliyoterapi anne babası ayrılmış, cinsel istismara uğramış (Öner, 1987), evlat edinilmiş çocuklarda (Pardeck ve Pardeck, 1989) ve daha birçok farklı alanda uygulanmakla birlikte; depresyon (Floyd, 2003), kaygı (Jones, 2002), panik atak

(Febbraro, 2005) gibi daha ciddi ruhsal bozuklukların tedavisinde de kullanılmaktadır.

Bibliyoterapi, danışmanların danışanlarıyla kullanımı dışında, sınıfta önleyici rehberlik anlamında öğrencilerle de öğrenme güçlüğünden üstün yetenekli çocuklara kadar her alanda faydalıdır (Stamps,2003). Üstün yetenekli çocuklarda bibliyoterapinin kullanımı ise hem ülkemizde hem de yurtdışında sınırlıdır (Leana-Taşcılar, 2012). Üstün yetenekli çocuklar da diğer akranları gibi birtakım sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaktadırlar. Üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerinden biri olarak görülen mükemmeliyetçilik (Silverman, 1993), bu sorunlardan bir tanesidir ve birçok psikolojik problemle birlikte görülebilmektedir. Ancak mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli çocuklarda bir problem mi yoksa eş zamanlı olmayan gelişimleri sonucunda ortaya çıkan bir sonuç mu olduğu ve üstün yetenekli çocukların diğer akranlarına oranla daha fazla mükemmeliyetçi olup olmadıkları tartışma konusudur (Parker, 2000; Schuler 2000; Silverman,1997). Üstün kapasiteleri sebebiyle daha üst bir seviyeye ulaşmalarına yol açacak olan mükemmeliyetçilik, her ne kadar bir sorun olarak görülme de, birçok üstün yetenekli çocuğun başarılı olabilecekleri bir alandan geri çekilmesine ya da yeni deneyimlerden kendilerini uzak tutmasına da sebep olabilmektedir (Applebaum, 1988).

Üstün yetenekli çocukların başkalarıyla üstünlüğün anlamıyla ilgili konuşma şansları olmadığından, grup terapisinde normal akranlarıyla birlikte oluşturulan gruplarda olmaları, kendilerini açmalarına engel olabilmektedir. Danışmanlık grupları, çocukların bir süreliğine de olsa yarışmacı akademik dünyanın ve performans odaklı iletişimin dışına çıkmalarını sağlamaktadır. Bu öğrenciler, psikolojik yardım etiketinin farkında olduklarından ve danışmanlığın “diğerleri” için olduğuna inandıklarından, sorunları kendilerinin çözmeleri gerektiğini hissetmektedirler (Silverman, 1993).

Bu sebeple üstün yeteneklilerle yapılacak çalışmada, yine üstün yetenekli akranlarının bulunacağı bir grup etkinliğinin daha faydalı olacağı düşünülerek, 7 oturumluk bir eğitim programı oluşturulmuştur. Bu araştırmada uygulanan bibliyoterapi tekniği ile mükemmeliyetçiliğin azaltılmasıyla üstün yetenekli

çocukların yaşadığı önemli bir sorunun çözümüne katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Bu araştırmada test edilen denence şöyledir:

Bibliyoterapi uygulamasına katılan üstün yetenekli çocukların (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır.

1.2. Sayıtlar

1. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde uzman psikologlar tarafından uygulanan Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) testi sonucunda hafta sonu programına kabul edilen çocukların, zeka düzeylerinin üstün zeka düzeyinde olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerini, okumaya ilişkin tutum ölçeğinin de okuma tutumlarını ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılı ile,
2. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nin desteği ile eğitim veren Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören üstün yetenekli öğrenciler ile,
3. İstanbul ili Avrupa yakasının çeşitli ilçelerinde ikamet eden,devlet ve özel okullarda eğitim alan, üstün yetenekli 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile,
4. Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nin ölçtükleri niteliklerle,

5. Araştırmacı tarafından hazırlanan bibliyoterapi temelli eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.

1.4. Önem

Üstün yeteneklilik, özel eğitim, psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi farklı disiplinlerle ilişkili bir alan olmakla birlikte, üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları duygusal problemler nedeniyle psikolojinin de ilgi alanına girmektedir. Bu problem alanlarının başında gelen mükemmeliyetçilik birçok araştırmanın konusu olmasına rağmen (Uzel, 2012; Deniz, 2011; Tire, 2011), mükemmeliyetçilik nedeniyle yaşanan sıkıntılara çözümler bulma amaçlı yapılan çalışmalar sınırlıdır. Mükemmeliyetçilik ile baş etmede bilişsel teknikler yoğun olarak kullanılsa da, çocuklarla kullanılabilecek ek tekniklere ihtiyaç duyulduğu kuşkusuzdur. Bu tekniklerden biri olan bibliyoterapi, ülkemizde olduğu gibi dünyada da uygulaması sınırlı olsa da, gerek terapide gerekse okul ortamında öğretmenler ve danışmanlar tarafından kullanılmaktadır. Yapılan bu çalışmanın, etkili olduğu bilinmesine rağmen kullanımını son derece az olan, mükemmeliyetçilik ile baş etmedeki faydası ile ilgili ise ülkemizde örneği bulunmayan bir tekniği kazandırması açasından önemi büyüktür.

1.5. Tanımlar

Mükemmeliyetçilik: Bireyi sürekli olarak kendisine ulaşılması aşırı derecede yüksek kişisel standartlar oluşturmasına yönlendiren ve bu duruma kendisini abartılı şekilde eleştirmenin eşlik ettiği bir kişilik özelliğidir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990).

Bibliyoterapi: Kişinin terapötik ihtiyaçlarıyla ilgili problemlerini çözmek ya da anlayış kazanmak için yazılı materyallerin yönlendirilmiş okuma yoluyla kullanımını içeren süreçtir (Riordan ve Wilson, 1989)

Üstün Yeteneklilik: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarımdan daha yüksek düzeyde performans gösterme şeklinde görölmektedir. Üstün yetenekli bireyler, uzmanlar tarafından belirlenir ve yeteneklerinin geliştirilmesi için, çoğu zaman okul tarafından sağlanmayan hizmetlere veya etkinliklere ihtiyaç duyarlar (Colangelo ve Davis, 2003).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı

Mükemmeliyetçilik kavramına olan ilgi son yıllarda artmakla birlikte, mükemmeliyetçiliğin insanlarda bulunan bir kişilik özelliği mi yoksa bir karakter tipi mi olduğu ise irdelenmeye devam etmektedir (Slaney ve Ashby, 1996). Bu kavramla ilgili psikoloji literatüründe halen uzlaşılmış, resmi ve profesyonel bir tanım bulunmaması standart tanımların kullanılmasını gerekli hale getirmektedir (Slaney ve Ashby, 1996).

Mükemmeliyetçiliği tanımlamadaki temel zorluk, mükemmeliyetçi kişileri yüksek başarı gösteren ve yarışmacı kişilerden ayıramamaktan kaynaklanmaktadır (Frost ve diğ., 1990). Bu zorluğun nedenlerinden biri de, mükemmeliyetçilik yapısının uyumlu yansımaları ile ruhsal ve bedensel sorunlara yol açan uyumsuz yansımalarının net bir şekilde ayırıştırılması için gerekli ölçütlerin eksikliğidir (Slaney ve Ashby, 1996).

Mükemmeliyetçiliğin sözlük tanımlarına bakacak olursak, Merriam Webster (1988, p. 873) sözlüğündeki tanımının kişinin yaptığı işte mükemmel olmak için aşırı ve yoğun çabası olduğunu görürüz. Aynı sözlükte “mükemmellik” kelimesi kesinlik ve üstünlüğün aşılmaz derecesi olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir şekilde Ruhsal Rahatsızlıkların Tanısal ve İstatistiksel Elkitabında (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) mükemmeliyetçilik için davranışın aşırılığı vurgulanmaktadır. Bu tanımlara göre mükemmeliyetçilik yoğun ve aşırı miktarda yüksek kişisel standartları içermektedir (Akt. Slaney ve Ashby, 1996).

Webster’s II New College Dictionary’e (1995) göre mükemmeliyetçilik kendine aşırı derecede yüksek standartlar koymak, eksik ve hatalardan rahatsız olmaktır. (Akt. Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby 2001). Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde (1969); Arapça kökenli bir kelime olan mükemmeliyet kelimesinin “eksiksizlik, yetkinlik ve kusursuzluk” anlamlarını içerdiği belirtilmektedir (TDK, 1969).

Stoeber ve Otto (2006), 2005 yılı Eylül ayının ikinci haftasına kadar dili İngilizce olan yayımlanmış olan bütün bilimsel makalelerde geçen mükemmeliyetçilik ve bağlantılı kavramları incelemiştir. Araştırmacılar, farklı yaklaşımlar altında mükemmeliyetçiliğin *boyutlandırılmış yaklaşım ve grup temelli yaklaşım* olmak üzere iki temel formda incelendiğini gözlemlemiştir. *Boyutlandırılmış yaklaşıma* göre mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçilik arayışı ya da mükemmeliyetçi çaba gösterme ve mükemmeliyetçi endişe olarak ikiye ayrılmaktadır. *Grup temelli yaklaşıma* göre ise mükemmeliyetçiler, sağlıklı ve sağlıklı olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Mükemmeliyetçi çaba, davranışların mükemmel olması için uğraşı içinde olma; mükemmeliyetçi endişe ise, davranışların mükemmel olamaması endişesini taşıma olarak tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçi çaba boyutu; yüksek düzeyde dürüstlüğü, dışa dönüklüğü, tahammülü, yüksek düzeyde olumlu duygulanımı, yaşam doyumunu, etkili başa çıkma stratejilerini, başarıyı, düşük düzeyde dış kontrolü ve intihar düşüncelerini kapsamaktadır. Yüksek düzeyde “mükemmeliyetçi çaba” ve düşük düzeyde “mükemmeliyetçi endişe” içinde olanlarda; öz saygı, uyumluluk, sosyal ilgi, diğerleri ile geçinme, akademik uyum gibi özellikler yüksek düzeydedir. Buna karşılık; kaygı, depresyon, erteleme, savunma, uyumsuz başa çıkma stilleri, somatik ve bedensel şikayetler ise daha düşük düzeyde kendini göstermektedir. Tam tersi olarak yüksek düzeyde “mükemmeliyetçi endişe” ve düşük düzeyde mükemmeliyetçi çaba içinde olanlar ise; daha çok mükemmeliyetçi çaba içinde olanların yüksek olduğu özelliklerde düşük, düşük olduğu özelliklerde de yüksek düzeyde kendini göstermektedir (Stoeber ve Otto, 2006).

Mükemmeliyetçilik ile ilgili tanımlar incelendiğinde *tek boyutlu, kategorik ve çok boyutlu* olarak yapılan farklı tanımlar olduğunu görmekteyiz. Mükemmeliyetçiliği tek boyutlu olarak ele alanların bir bölümü *olumsuz* birtakım özelliklere vurgu yapmışlardır (Horney, 1950; Pacht, 1984; Burns, 1980). Horney (1950) mükemmeliyetçiliği –meli –malı’ların tahakkümü olarak tanımlamıştır (Akt. Shafran ve Mansell, 2001). Mükemmeliyetçiliği ilk tanımlayanlardan birisi olan Freud (1959) ise, kusursuz olma çabasını süperregonun temel işlevlerinden olarak görmüş ve mükemmeliyetçiliği süper egonun bir özelliği olarak başarı elde etmek için aşırı istek duyması şeklinde tanımlamıştır (Akt. Gençtan, 2006).

Psikoloji literatüründe mükemmeliyetçilik ile ilgili ilk çalışmaları yapanlardan biri olan Hollender (1965) ise ilk tanımlamayı 1978’de yapmıştır. Hollender mükemmeliyetçiliği *olumsuz* bir kişilik özelliği olarak ele almış, kişinin kendisi ve diğerleri için şartların gerektirdiğinden daha yüksek nitelikte performans göstermeyi beklemesi şeklinde tanımlamıştır (Hollender, 1965). Benzer bir şekilde mükemmeliyetçiliği olumsuz gören Pacht’a (1984) göre ise, mükemmeliyetçilik *patolojik* bir durumdur. Pacht mükemmeliyetçilerin hatalarını aşırı genelleştirip, başarılarının önemini ise küçümsediklerini, bu sebeple de kendilerini başarısız görmeye eğilimli olduklarını söylemiştir (Pacht, 1984).

Burns 1980’de mükemmeliyetçiliği beklentiler, olayların yorumları, kişinin kendisi ve diğerleri ile ilgili değerlendirmelerini içeren bir “biliş ağı” olarak tanımlayarak kavramın geniş bir analizini yapmıştır. Burns’e göre mükemmeliyetçi kişiler, gerçekçi olmayan hedefler koyan ve bu hedeflere katı bir şekilde bağlanan, benlik değerini bu standartlara ulaşmadaki başarılarla tanımlayan kişilerdir (Burns, 1980).

Birçok temel kişilik teorisi ise mükemmeliyetçiliğin bazı yönlerini sağlıklı ya da insanlık hali için gerekli görmüştür. Örneğin; Adler (1956) yaşamın bir parçası olması bakımından mükemmel olmak için olan çabanın *doğuştan gelen bir dürtü* olduğunu söyleyerek bu mücadeleyi sağlıklı görmektedir (Adler, 2000; Çev. B. Çorakçı).

Psikolojik araştırmalarda kullanılan mükemmeliyetçiliğin kavramsallaştırılmasını belirgin bir şekilde etkileyenlerden birisi olan Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliği *kategorik olarak* inceleyenlerin başında gelmektedir. Hamachek mükemmeliyetçi davranışları normalden nevrotiğe giden bir süreçte kabul etmiş, *normal ve nevrotik* olmak üzere iki boyut belirlemiştir. *Normal mükemmeliyetçiler*; kendilerine yüksek standartlar koyarlar, ancak durumun izin verdiği ölçüde de daha az kesinliği kabul ederler. *Nevrotik mükemmeliyetçiler* ise; hata yapmaya daha az toleranslıdırlar. Bu sebeple hiçbir şeyin yeterince iyi ve tam olmadığını hissederler. Hamachek’in normal ve nevrotik mükemmeliyetçiliği ayırmasındaki temel nokta, normal mükemmeliyetçilerin işlerinde daha küçük eksikliklere daha geniş toleransa sahip olmaları ve kendilerini halen başarılı görmeleridir. Buna karşılık nevrotik mükemmeliyetçiler ise, kendi standartlarının karşılanmamasıyla sonuçlanmasından dolayı hataların küçük olanlarına bile aşırı ilgilidirler (Hamachek, 1978).

Çok boyutlu yaklaşımı benimseyenlerden Frost ve diğ. (1990) 6 alt boyuta ayırdıkları mükemmeliyetçiliği, başarı için aşırı derecede eleştirici boyuttaki kendini değerlendirmenin eşlik ettiği haddinden fazla yüksek standartların konulması olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu yüksek standartlara başarısızlık korkusunun da eşlik ettiği görülmektedir (Frost ve diğ.,1990).

Araştırmacılar, mükemmeliyetçi çabanın kapsadığı özelliklerin sağlıklı mükemmeliyetçilik özellikleri ile, mükemmeliyetçi endişenin kapsadığı özelliklerin de sağlıklı mükemmeliyetçilik ile paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Mükemmeliyetçilik ve mükemmelin peşinde olma arasında ise birtakım farklar vardır. Mükemmeliyetçilik; ne kendini zorlamayla, ne de çok yüksek standartlar koymayla ilgili değildir. Mükemmeliyetçilik, mükemmelin peşinde koşmak değil, her zaman mükemmel olmak için azalmayan bir istek duymak ve mükemmel olamamaktan korkmaktır. Mükemmeliyetçi olmak bazen de birey olarak kabul edilmemekten duyulan korku ile ilişkilidir. Mükemmeliyetçi kişi, ancak mükemmel olduğu takdirde, kendini değerli ve kabul edilebilir gördüğü için mükemmel olmaya çabalamaktadır (Greenspon, 2008). Tüm bu tanımlamalardaki boyutlar aslında mükemmeliyetçiliğin boyutların da temellerini oluşturmaktadır.

2.2. Mükemmeliyetçiliğin Boyutları

İlk başlarda araştırmalarda tek boyutlu olarak kabul edilen mükemmeliyetçilik (Burns, 1980), şimdilerde kişilerarası ve içsel görünümleri olan çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir.

Tablo 1. Kategorik ve çok boyutlu yaklaşımla mükemmeliyetçiliğin boyutları

Araştırmacılar	Mükemmeliyetçiliğin Boyutları
Hamachek, 1978	normal/nevrotik
Roedel, 1984 Owens ve Slade, 2008	olumlu/olumsuz
Frost ve diğ., 1990	kişisel standartlar, düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe duyma, ebeveynlerin beklentileri, ebeveynlerin eleştirileri
Hewitt ve Flett, 1991	kendine yönelik başkalarına yönelik sosyal olarak belirlenen

Rice, Ashby ve Slaney, 1998	uyumlu/uyumsuz
Schuler, 2000	sağlıklı/normal işlevsel olmayan/nevrotik
Rice ve Mirzadeh, 2000	uyumlu/uyumsuz/mükemmeliyetçi olmayanlar

Frost ve diğ. (1990) mükemmeliyetçiliği tanımlarken 6 farklı boyuttan söz etmektedir. Bunlar;

1. *Kişisel Standartlar:* Kişinin çok yüksek hedefler koyma ve onlara ulaşma ihtiyacını içermektedir. Mükemmeliyetçi kişiler, yapmakta zorlanacakları, potansiyellerinin üstünde hedefler belirlerler. Bu hedeflerine ulaşamadıklarında ise büyük stres yaşarlar. Bunun yanı sıra, uyumlu mükemmeliyetçilerin kişisel standartları olumlu sonuçlar, yüksek akademik başarı ve düşük ertelemeyi de beraberinde getirir.
2. *Düzen:* Kesinlik düzen ve organizasyona aşırı vurgu yaparlar. Yaptıkları her şeyin ve buldukları ortamların düzenli olmasına aşırı derecede özen gösterirler.
3. *Hatalara Aşırı İlgi:* Yaptıkları küçük bir hataya tamamıyla başarısızlık yaşamış gibi tepki verirler. Diğerlerinin onayını almakla ilgili yoğun kaygı taşırlar. Kendileriyle ilgili düşüncelerin oluşmasında, yaptıkları hataların büyük payı olduğuna inanırlar.
4. *Davranışlardan şüphe duyma:* Kişinin kendi performansının kalitesiyle ilgili şüphe duymasını içerir. Bu duygunun belirgin hataların değerlendirilmesi ya da farkında olunması sonucu oluşması gerekmemektedir. Genellikle yapılan işin tatmin edici bir şekilde tamamlanmadığı hissi yaygındır. Yapılan her işte bir şeylerin eksik kalabileceği ya da performansının daha yüksek olabileceğiyle ilgili düşüncelere sahiptirler. Bu sebeple de kendilerini yoğun bir şekilde eleştirmeye eğilimlidirler.
5. *Ailesel Beklentiler:* Mükemmeliyetçi kişiler yaptıkları işlerin tümünde, anne babalarının kendilerinden yüksek beklentilerinin olduğunu düşündüklerinden, onların gözüne girmek ve onayını kazanmak için daha çok çaba harcarlar. Bir başarısızlık yaşadıklarında ise anne babaları tarafından reddedileceklerini dü-

şünürler. Performanslarıyla ilgili kendi değerlendirmeleri anne babalarının beklentileri, onay ve onaylamamaları ile doğrudan bağlantılıdır.

6. *Ailesel Eleştiri*: Mükemmeliyetçilik sevgi ve onayın şartlı olduğu ortamlarda oluşmaktadır. Anne babaların yaklaşımındaki mükemmeliyetçilik ve hatalara karşı yoğun eleştirel tutumları, bireylerin mükemmeliyetçi davranışlar göstermesinde rol oynamaktadır.

Tüm bu boyutlar dışında Shafran, Cooper ve Fairburn (2002)'un tek boyutlu bir yapı olarak geliştirdikleri klinik mükemmeliyetçilik, kişisel olarak beklenen standartları başarmak için yapılan uğraşının değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu araştırmacılar mükemmeliyetçilerin, standartların karşılanmasındaki başarısızlığa kendini eleştiri ile tepki verdiğini savunmaktadır. Bu standartlar karşılandığında ise yetersiz talepler olarak tekrar değerlendirilmektedir. Klinik mükemmeliyetçiliğin Eksen I'deki psikiyatrik rahatsızlıkların varlığına katkı sağladığı varsayılmaktadır. Özellikle anoreksiya nervosa ve bulimianın yemek yeme, kilo, şekil ve bunların kontrolü alanlarında mükemmeliyetçilik ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Shafran ve ark., 2002).

2.3. Mükemmeliyetçi Kişilerin Özellikleri

Antony ve Swinson (2009) mükemmeliyetçi bireylerin özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar. Bunlar:

- *Aşırı telafi*: Hata yapıldığı takdirde mükemmeli yakalamanın mümkün olmayacağı ve istenilen hedeflere ulaşamayacağı kaygısı, bireyin kendisini sürekli kontrol etmesine ve bununla birlikte kusursuz olana kadar davranışları tekrar tekrar yapmasına neden olur.
- *Aşırı kontrol ve güven arama*: Bireyin her şeyi doğru yapmak istemesi, aşırı kontrol etme ihtiyacını doğurur. Birey mükemmellik teminatı aradığı için sıklıkla kontrol davranışları sergiler.
- *Tekrar etme ve düzeltme*: Bir davranışın yanlış olarak algılandığı ya da bir durumun doğru olmadığı hissedildiğinde, davranışı ya da durumu düzeltmek önemlidir.

- **Aşırı organize etme ve liste yapma:** Mükemmeliyetçi kişiler organizasyonun ayrıntıları için çok fazla zaman harcarlar. Bu durum yapacakları şeyleri ya da sahip olduklarını listelemek ya da sıraya koymak şeklinde görülebilir.
- **Karar verme güçlüğü:** Birçok alternatifle karşı karşıya kalmak mükemmeliyetçi kişide geri dönüşü olmayacak bir hata yapmakla ilgili kaygıya sebep olabilir. Bu, kişinin işini yapmadaki işlevselliğini hatta sorulara cevap vermesini bile engelleyebilir.
- **Erteleme:** Mükemmele ulaşmak neredeyse imkansız olduğundan, mükemmeliyetçi kişiler amaçlarına ulaşamayacaklarını düşünerek yaptıkları işleri erteleyebilir.
- **Ne zaman bırakacağını bilememe:** Belirli bir hedefe ulaşma noktasında mükemmeliyetçiler, bir iş üzerinde gereğinden fazla zaman çalışmaya devam edebilirler. Bu da bir işi tamamlamalarına engel olarak diğer insanlara engel oluşturabilir.
- **Çabuk vazgeçme:** Ne zaman bırakacağını bilememenin zıddıdır. Mükemmeliyetçi kişi istediği hedefe ulaşmayacağından dolayı kaygılanıp yaptığı işi bırakabilir.
- **Aşırı yavaşlık:** Mükemmeliyetçiler erteleme, sık sık tekrar etme, karar verememe gibi sebeplerle aşırı yavaş olabilirler.
- **Biriktirme:** Sahip oldukları şeyleri atmak konusunda zorluk yaşayabilirler.
- **Kaçınma:** Koydukları hedefler sıklıkla karşılanması zor olduğundan, bu hedefleri gerçekleştirmede zorlandıklarında kaçınabilmektedirler.
- **Diğerlerinin davranışlarını değiştirme girişimi:** İşlerin nasıl yapıldığıyla çok ilgili oldukları için, başkalarının davranışlarıyla ilgili eleştirel olabilir ya da onların davranışlarını değiştirmeye çalışabilirler.
- **Yetki verememe:** Diğer insanların kendileri gibi mükemmel yapamayacaklarını düşünmeleri sebebiyle yetki devretmekte zorluk yaşarlar.

2.4. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Kuramlar

2.4.1. Psikodinamik Kuram

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramında mükemmeliyetçilik kavramı anal dönemde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde ailesinden tuvalet eğitimi alan çocuk aile tarafından sert bir tutumla karşılaşırsa aşırı düzenlilik, temizlik şeklinde olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri geliştirebilmektedir (Akt. Ayhan,2007). Freud mükemmeliyetçiliği süperegonun yüksek düzeyde başarı elde etmek için uğraşması olarak görmektedir. Süperegonun asıl işlevi ideal olanla meşgul olup mükemmel olanı aramaktır.

Gençtan'a göre süperegonun işlevi idden gelen ve toplum tarafından hoş görülme-
meyen dürtüleri bastırarak, egoyu gerçekçi hedefler yerine ahlaki olanlara yönlendi-
rerek kusursuzluk için çaba göstermektir. "Böyle olmalısın" emirlerinden ve "şöyle
olmamalısın" yasa

klarından oluşan ego ideali de süperegonun bir özelliğidir. Bu da ebeveynlerden
algılanan mükemmelliğin benimsenmesi yoluyla oluşmaktadır (Gençtan, 2006).

2.4.2. Bireysel Psikoloji Kuramı

Her türlü nevrozun aşağılık duygusundan kaynaklandığını belirten Adler (1956),
kişinin ideal mükemmelliğe ulaşamaması sonucu aşağılık duygusu yaşadığını ve bu-
nun da kişi için bir motivasyon kaynağı olduğunu savunmaktadır. Adler'in kuramın-
da önemli bir diğer kavram olan toplumsal ilgi, mükemmel olma çabasını dengeleyen
bir öge olarak değerlendirilmektedir. Buna göre toplumsal ilgiyle birlikte olduğunda
sağlıklı ve olumlu olanmükemmeliyetçiliğin, olumsuz formu da bulunmaktadır. Top-
lumsal ilgi olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliği ayıran faktör olarak görülmekte-
dir (Adler, 2001/Çev. Çorakçı).

Mükemmellik için normal düzeyde çaba gösteren kişiler aşağılık duygusuyla mü-
cadele edebilirken; mükemmellik için nevrotik çaba gösteren kişiler bu duyguyu da-
ha yoğun yaşar, üstün olmak ve kusursuzluk için daha çok çaba harcar ve diğer in-
sanların ilgisini önemsemezler. Adler ayrıca kardeş sırasının da mükemmeliyetçiliğin
oluşumunda önemli bir faktör olduğunu iddia etmiştir. Adler'e göre ailelerin ilk ço-

cuklardan beklentilerinin yüksek olması, bu beklentileri karşılayabilmek için çocukları mükemmeliyetçiliğe sevk etmektedir (Adler, 2000/Çev.Şipal).

2.4.3. Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Duygusal sorunların temelinde mantıksız inançların yattığını savunan Ellis (1962), mükemmeliyetçilik yapısıyla ilişkili olan inanışları şöyle sıralamaktadır. Her zaman sevimli ve beğenilmelisin, başarılı ve yeterli olduğunı kanıtlamalısın, yaşamın zorluklarına çabuk ve yararlı çözümler bulamıyorsan bunu çok kötü bir durum olarak görmelisin, çok düzenli olmalı rahat olmamalısın, kendine verdiğin değer insanların performansını ve seni beğenme derecesine göre olmalıdır. Genel olarak bakıldığında bu inanışların –meli –malı ifadelerini içerdiği görülmektedir. Ellis de bununla tutarlı olarak mantıksız istekleritanımlamak için “malılaştırma” terimini kullanmaktadır. Ayrıca literatürde kabul gören 10 irrasyonel düşünce arasında mükemmeliyetçilik de yer almaktadır (Nelson-Jones, 1982).

2.4.4. Bilişsel davranışçı kuram

Burns’e (1980) göre mükemmeliyetçi kişi diğerleri tarafından kabul edilmek için mükemmel olması gerektiği inancını taşır. Bu temel şema mükemmeliyetçi bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkiler. Burns mükemmeliyetçiliğin karakteristik özelliği olan birçok ruhsal çarpıtma sistemi tanımlar. Bunlar; olayların iki uçta yorumlanması, -meli –malıların tahakkümü ve sonuca atlamadır.

Beck’e (2001) göre mükemmeliyetçi kişisel beklentiler ve kişilerarası dinamikler, “mükemmeliyetçi tutumlar” olarak isimlendirilen bilişsel tarz ünitesi olarak kabul edilir. Mükemmeliyetçi tutumlar; acımasız özeleştirme, katı kendini değerlendirme, yoğun değerlendirilme korkusu, başarıya odaklı benlik değeri, yoğun kişilerarası duyarlılık, gerçekçi olmayan standartlar koyma şeklindeki özelliklerle karakterizedir.

Beck ayrıca mükemmeliyetçiliğin temelindeki bilişsel hatalara sebep olan bilişsel çarpıtmalardan söz eder. Bunlardan biri, yapılan işlerde hatasız olmak ya da o işte tamamen başarısız olduğunu düşünmek gibi durumu yalnızca iki şekilde değerlendirmeyi içeren “Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi”dir. Bir diğeri olan “Aşırı Genelleme”de ise; yaşanan ufak bir başarısızlık mükemmeliyetçi düşünceye uymadığından aşırı düzeyde abartılı algılanır. Olayların olumlu yönleri göz ardı edilerek olumsuz

tarafına odaklanması şeklinde olan “Zihinsel Süzgeç” de, mükemmele ulaşmaya engel bir durum olduğundan mükemmeliyetçi kişilerde görülmektedir. “Olumluyu Yok Saymak Abartma veya Küçültme” düşüncesinde de ; olumlu olanlar yok sayılarak, zihinsel süzgeçte olduğu gibi yalnızca olumsuz yönler odaklanılmaktadır. “Etiketleme ve Yanlış Etiketleme” düşüncesinde; mükemmeliyetçi kişiler, sergiledikleri performansları mükemmel olmadığında kendilerini tamamiyle başarısız olarak etiketleyebilmektedirler (Beck, 2001).

2.4.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışın biçimlendirilmesi ve sürdürülmesinde çevrenin rolünü vurgulayan Davranışçı Kuram, mükemmeliyetçilik kavramını pekiştireçlere olan ihtiyaçlarla açıklarken; Bandura (1977) insan davranışının pekiştirme ve ceza ile açıklanacak kadar basit olmadığını düşünmektedir. Ona göre davranışların altında kişilerin bilişsel değerlendirmeleri yatmaktadır (Burger, 2006).

Kişi yalnızca mükemmel davranış sergilediğinde pekiştireç alıyorsa, mükemmelliği ödül kazanmak için bir zorunluluk olarak öğrenecektir. Mükemmele ulaşamadığında ise cezayla karşılaşmayı bekleyeceğinden kendini aşağılanmış hissedecektir. Bu sebeple de pekiştireç aldığı davranışla ilgili alanlarda mükemmeliyetçi eğilimler ortaya çıkacaktır (Borynack, 2003).

Sosyal öğrenme kuramına göre sorun olarak görülen mükemmeliyetçi davranış; mükemmellik düzeyi çok yüksek olup, kişinin elde etmeyi hedeflediği, ancak beklediği sonuca ulaşmadığı durumlarda oluşmaktadır. Bu durum sonucunda kişi çoğunlukla depresyon ya da anksiyete yaşamaktadır. Bunun da ötesinde kişide olumlu pekiştireci kazanma çabası, cezadan kaçmaktan daha çok yerleşmektedir ki; bu da bazı mükemmeliyetçi davranışların sorun yaratıcı (problematik) doğasına da etki edebilmektedir (Borynack, 2003).

2.5. Mükemmeliyetçilik Modelleri

Mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan çalışmalardan ortaya çıkan görüş, bunun bir kişilik özelliği olduğu ve erken çocukluk döneminde ortaya çıktığıdır (Flett, Russo ve Hewitt, 1994).

Flett, Madorsky, Hewitt ve Heisel (2002), çocuktaki mükemmeliyetçi yapının oluşumunda ailenin önemini belirterek, çocukluk döneminde oluşan mükemmeliyetçiliği açıklamak için dört farklı model geliştirmişlerdir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır.

2.5.1. Sosyal Beklentiler Modeli

Sosyal beklentiler modeli; mükemmeliyetçiliğin çocukların başarıya ulaşmaları gerektiğini öğrendiklerinde ve/veya aileleri tarafından onlara aktarılan sevgi ve onayı kazanmak amacıyla, beklentiler yoluyla oluştuğunu savunur (Flett ve diğ, 2002). Bu modelin gelişimi Rogers'ın benlik değeriyle ilgili çalışmasından gelmektedir. Rogers (1951) düşük benlik saygısının, çocukların belirli beklentileri karşılamaya koşullanmış olan ailesel onayla ilgili inanışlarıyla ilişkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Missildine (1963), çocukların en iyisini yapmaya çabaladıklarını ve bununla tutarlı olarak da yalnızca daha iyi yaptıklarında ailelerinden onay ve ilgi belirtisi aldıklarına inanmaktadır. Missildine çocukların başarılarını küçümseyen ve yeterince iyi olmadıklarında onları kabul etmeyi reddeden ailelerin mükemmeliyetçi çocukları oluşturduklarını savunmaktadır (Akt. Cook, 2012).

Hollender'in (1965) fikri de bu tanımla aynı yöndedir ve mükemmeliyetçiliğin daha çok duyarlı, güvensiz ve aileden onay alma noktasında umutsuz olan çocuklarda olduğunu düşünmektedir. Mükemmeliyetçilik isteğinin ileriki zamanlarda içselleştirildiğini ve kişisel tatmin arama, övgü, kabul ve diğerlerinin takdiri yoluyla da motive edildiğini savunmaktadır (Hollender, 1965).

2.5.2. Sosyal Öğrenme Modeli

Bandura ve arkadaşlarının (1960) çalışmalarına dayanan bu model mükemmeliyetçilik kavramının, mükemmeliyetçi modellerin gözlem ve taklidi yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır. Bu durum ailelerini taklit ve idealize etme eğilimi yüksek olan genç çocuklarda meydana gelmektedir. Mükemmeliyetçilik konusunda ebeveyni model alma; hatalarla ilgili sık sık yakınma, başarısızlık ya da kusurlu performans durumlarından kaçınma şeklinde olmaktadır (Cook, 2012).

Model etkisinin olasılığını gösteren birçok araştırma, aile ve çocuk mükemmeliyetçiliği arasındaki uyumu desteklemektedir (Rice, Tucker ve Desmond, 2008, Cook ve Kearny, 2009, Vieth ve Trull, 1999). Pekiştireç ile öğrenme mekanizması ise; mükemmel davranış ve performans için çocuğun ödüllendirilip, hata yaptığı için

cezalandırılması ve kusurlu performansın dikkate alınmamasını içermektedir (Cook, 2012).

Sosyal beklentiler ve sosyal öğrenme modellerinin de savunduğu gibi, mükemmeliyetçiliğin tutarlı bir şekilde akademik alan ve spor alanında en iyi performansı isteyen ve bunu pekiştiren öğretmenlere sahip kişilerde daha fazla olduğu görülmektedir. Yarışmaları vurgulayan okullar, başarılı kişiler için ileri seviyede kurslar sunmakta, üstün yetenekliler için programların tanıtımını yaparak mükemmeliyetçiliği desteklemektedir (Cook, 2012).

2.5.3. Sosyal Reaksiyon Modeli

Sert ve zor çevre koşullarına maruz kalan bazı çocuklar da, bu durumun üstesinden gelebilmek için mükemmeliyetçilik geliştirebilirler. Fiziksel ya da psikolojik olarak istismar edilmiş ya da düzensiz ev ortamında yetişmiş çocuklar, ailelerinin güvenilmez olduğunu öğrenebilir ve/veya onlardan utanç duyabilir. Bu öngörülemeyen ve zor koşullarda büyüyen çocuklar için mükemmeliyetçiliğin bir kontrol duygusu sağlayabildiği düşünülmektedir (Flett ve diğ., 2002).

2.5.4. Kaygılı Yetiştirme Modeli

Hatalara ve hataların olumsuz sonuçlarına odaklanan kaygılı ebeveynlerin de mükemmeliyetçiliğe sebep olduğu savunulmaktadır. Aşırı koruyucu, diğerlerinin üzerinde olumlu etki bırakmayı aşırı derecede önemseyen, hata yapmanın tehlikeleri konusunda sık sık hatırlatmalar yapan, hataları sebebiyle diğerleri tarafından acımasız bir şekilde yargılanacağını belirten ailelerin çocuklarının mükemmeliyetçilik geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Flett ve diğ., 2002).

Mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkışıyla ilgili kuram ve modeller her ne kadar mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkışını açıklıyor olsa da, çok sayıda araştırmacı ve araştırma da mükemmeliyetçiliğin nedenlerini araştırmaktadır.

2.6. Mükemmeliyetçiliğin Oluşum Nedenleri

- Mükemmeliyetçiliğin duyarlı, kendine güveni olmayan ve ailesel onay alamayan çocuklarda görülme olasılığı daha yüksektir. Çocuk reddedilmemek, ailesinin sevgi ve kabulünü kazanmak için ailesinin istediği mükemmelliğe ulaşması gerektiğine inanmaktadır. Mükemmel olmak için isteğin, kişisel

tatmin ve övgü, kabul ve diğerlerinin takdiri ile motive olarak içselleştirildiği savunulmaktadır (Hollender, 1965).

- Nevrotik mükemmeliyetçilik, önemli diğerlerinin onayının varlığından önce, belirli şartların karşılanmak zorunda olduğu bir çevrede gelişmektedir. Bu şartlarda bireyler kendilerinin yeteri kadar iyi olmadıklarını öğrenirler. Övgü ve yakınlığın oluşması için yüksek standartların karşılanması gerekmektedir. Nevrotik mükemmeliyetçiler erişilemez mükemmel ulaşmak için çabaladıklarından dolayı öfke ve başarısızlık yaşarlar (Hamachek, 1978)
- Mükemmeliyetçiliğin oluşumu çocuklukta başlar ve büyük ölçüde anne babanın onayını aramanın sonucudur. Mükemmeliyetçiliğin gelişmekte olduğu ailelerde ebeveynler, çocuklarının başarısızlıklarına sevgi ve rehberlik etmek yerine öfke ile karşılık verirler. Böylece çocuk hatalarından utanmayı öğrenir ve kendine güveni ebeveynlerinin onayına bağlı olur (Burns, 1980).

Mükemmeliyetçi düşüncenin gelişimi için dört koşul vardır. Bunlar:

1. Ailelerin gereğinden fazla eleştirel olması.
 2. Eleştirilerin direk olarak değil, ima yoluyla yapılması.
 3. Ailede açıkça belirtilen standartların olmaması.
 4. Çocuğun aile içinde ve dışındaki mükemmeliyetçi modelleri gözlemesi (Barrow ve Moore, 1983).
- Kültür ve sosyal beklentilerin etkisi (Chang, 1998; Chang ve Chang 2009).
 - Ailenin duygusal ya da fiziksel yokluğu, çocuğa tutarsız yanıt veriş, katı eleştirel beklentilerine bağlı olan güvensiz bağlanma, uyumsuz mükemmeliyetçilik ile ilişkili görülürken; bakım verenin uygunluğu, öngörülebilirliği, anaçlığı ile gelişen güvenli bağlanmanın uyumlu mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğunu savunulmaktadır (Akt. Schell, 2006).
 - *Annenin kontrol kullanımı* (Kenny-Benson ve Pomerantz, 2005).
 - *Otoriter ebeveynlik stili* (Flett, Hewitt ve Singer, 1995).
 - *Ailesel kaygı*. Bunu aşırı koruma formunda, hatalara aşırı uyanık olma ve algılanan tehlike şeklinde görebilmekteyiz (Flett ve diğ., 2002).
 - *Bilgi transferi ve eğitici öğrenme* (Fisak ve Grills, 2007). Aileler tarafından hataların istenmeyen sonuçları, diğerleri üzerinde iyi bir etki bırakmak ve

mükemmeliyetçilik ile ilgili diğer kişisel düşünceleri içeren mesajlara maruz kalınması; çocukları hata konusunda kaygılı, risk alma noktasında tereddütlü ve tetikte olmalarına yol açmaktadır (Fisak ve Grills, 2007).

- *Mükemmeliyetçi dünya görüşü.* Çocukların çevrelerinden değerli insan olmanın önemini ve değerli insan olmak için kişinin her şeyi mükemmel yapması gerektiğini öğrendiklerini savunmaktadır (Ramsey ve Ramsey, 2002).
- *Akademik başarı seviyesinin eğitim sistemi tarafından pekiştirilmesi;* batı kültürünün başarı, yarışmacılık (Rice ve Pressuer, 2002) ve özgüveni vurgulaması (Ramsey ve Ramsey, 2002). Batı kültürü genel nüfusun büyük kısmı için ulaşılamaz ve gerçekdışı olan bir şekilde çekiciliğin idealini ve “ince olmanın” standartlarını dayatmaktadır. Mükemmeliyetçilik ile yeme bozuklukları ilişkisini inceleyen araştırmalar da bunu desteklemektedir (Schell, 2006).
- *Akranların, sosyal olarak kabul edilen normlarla meşgul olmaları.* Sosyal kabul ihtiyacını vurgulayarak yarışmacı çevre oluşumuna sebep olmaktadır (Schell, 2006).
- *Kişinin kendisi ve diğerleriyle ilişkili belirgin düşünceleri.* Rasyonel olmayan inanışlar ve bilişler, diğerlerinin onayına olan ihtiyaç, makul olmayan yüksek kişisel beklentiler, aşırı başarısızlık korkusu, diğerlerinin de mükemmel olmaları gerektiğine dair inanış, diğerlerini suçlama eğilimi, bir kişinin yalnız mükemmel olduğunda değerli olduğuna dair inanç şeklindeki düşünceler bu kapsamdadır (Cook, 2012).
- *Kardeş sırası.* Tek ya da en büyük çocuğa özgü bir bulguya rastlanmamıştır (Ashby, LoCicero, Kenny, 2003).
- *İlk çocuk olma* (Adderholdt-Elliot, 1987). Aşırı uyaran ve olanak sağlanan çocuklar birtakım becerileri yaşlılarından önce öğrenmektedir. Daha küçük yaşlarda edinilmesi gereken becerileri erken öğrenen çocuklar, okul çağında da jimnastik, buz pateni, yüzme gibi egzersizlerle süper programlanmış çocuklar olmaya devam etmektedir. Bunların hepsi de güzel aktiviteler olsa da çocukta aşırı yüklenmeye yol açabilmektedir (Adderholdt-Elliot, 1987). Çocuk psikoloğu David Elkin, çalışmalarında yüksek gelirli ailelerin düşüklere göre çocuklarına doğru dersleri almaları, doğru markalı kıyafetler giyinmele-

ri, doğru organize edilmiş aktivitelere katılmaları konusunda daha çok baskı uyguladığını tespit etmiştir (Adderholdt-Elliot, 1987).

- *Reklamlar başta olmak üzere birçok farklı medya aracının etkisi.* Televizyon dizileri, filmler, magazin ve evlilik programlarından mükemmel evlilik, mükemmel aile şeklinde duyduğumuz kelimeler, yaşamımızın ve ilişkilerimizin nasıl olması gerektiğiyle ilgili mesajlar vermektedir. Doğal olarak insanların birçoğu da, bu mesajların gerçekleşme ihtimalini bilmeden, çok çaba sarf ederek bunları başarabileceklerine kendilerini inandırmaktadır. Tüm bunlar sebebiyle ailemizden, kültürümüzden ve medyadan gelen mükemmel olmak için yapılan baskılara direnmek zor olabilmektedir (Adderholdt-Elliot, 1987).
- *Genetik faktörler, ikiz çalışmaları.* Mükemmeliyetçiliğin gelişiminde genellikle çevresel deneyimler vurgulansa da, mükemmeliyetçiliğin genetik olarak geçebildiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda monozigot ikizlerin mükemmeliyetçilik ölçümlerinin dizigot ikizlerden daha benzer olduğu bulunmuştur (Tozzi ve diğ. 2004).

2.7. Mükemmeliyetçiliğin Ölçülmesi

Mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bakış açısıyla ele alan ölçümler, birbirinden kısmen de olsa farklı şeylere önem vermektedir. Burns (1980) Rasyonel Olmayan İnançlar Testi'nin (İrrational Believes Test-IBT: Jones, 1968) bir bölümünü değiştirerek Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni (Perfectionism Scale: PS) geliştirmiştir. 1980'ler boyunca kullanılan 10 soruluk ölçek, kişisel standartlar üzerinde tek boyutlu vurgusu ve hatalar üzerinde aşırı ilgisi nedeniyle sınırlı olmuştur. Yeme Bozuklukları Envanteri (Eating Disorders EDI: Garner, Olmstead, & Polivy, 1983) ise; ebeveyn beklentileri kadar kişisel standartların konulmasını vurgulayan mükemmeliyetçilik alt ölçeğini içermektedir (Frost ve diğ., 1990).

İlk tanımlamalar ve ölçümler mükemmeliyetçiliği tek boyutlu ve patolojik bir kişilik özelliği olarak görse de (Burns, 1980; Pacht, 1984), daha güncel araştırmacılar mükemmeliyetçiliğe çok boyutlu bir yapı olarak bakmaktadır (Frost ve diğ., 1990; Hewitt & Flett, 1991).

Slaney, Mobley, Trippi, Ashby ve Johnson (2001)'in çok boyutlu yaklaşımla geliştirdiği Neredeyse Mükemmel Ölçeği (Almost Perfect Scale-APSR)

mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olarak ele almaktadır (Slaney ve diğ., 2001). 23 maddeden oluşan ölçek; yüksek standartlar, düzen ve çelişki olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlaması Sapmaz (2006) tarafından yapılmıştır.

Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ölçen biri Hewitt ve Flett (1991), diğeri Frost ve diğ. 'e (1990) ait olan iki ölçek de "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" adını taşımaktadır. Hewitt ve Flett'e ait olan ve 45 maddeden oluşan ölçeğin, 3 alt boyutu bulunmakta olup, Türkçeye uyarlamasını Oral (1999) yapmıştır (Kıral, 2012). Türkçeye de adaptasyonu Taşdemir tarafından yapılmış olan ÇBMÖ ise (Frost ve diğ, 1990), faktör yapısı bakımından eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerin sahiplerinden birisi olan Stober (1998), ölçeğin faktör yapısı üzerinden çalışmış, Frost'un ölçeğindeki soruları aynı şekilde kullanarak 6 faktör yerine Hatalara Aşırı İlgili ve Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentileri ve Ailesel Eleştiri, Kişisel Standartlar ve Düzen olarak 4 faktör bulmuştur.

Harvey, Pallant ve Harvey (2004) de aynı yöntemi kullanarak negatif yansıtma, düzen, aile etkileri ve başarı beklentileri şeklinde 4 faktör bulmuştur. Stober'in bulunduğu faktörler, çoğunlukla Frost'un faktörlerinin bazılarının birleşiminden oluşurken, Harvey ve arkadaşlarının faktörleri oldukça farklıdır. Bu araştırmacılar 4 faktörün mükemmeliyetçiliği ölçmede yeterli olduğunu konusunda Frost ve diğ. (1990)'e muhalif olmuşlardır.

2.8. Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik

Zihinsel kapasitesi sınırlı olan çocuklarla ilgilenirken hangi amacın gerçek dışı olduğunu belirlemek kolay olsa da, üstün yetenekliler söz konusu olduğunda hangi amacın gerçek dışı olduğu ya da, amaçlar takıntılı olduğunda sağlıklı mı olduğunu belirlemek zor olmaktadır. Mükemmeliyetçilik ilk kez Hollingworth'in (1926) üstün çocuklarla yürüttüğü çalışmalar sonucunda 1920'lerden bu yana üstünlüğün duygusal bir özelliği olarak fark edilmiştir (Akt. Schuler, 2000).

Üstün yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmalar (Terman, 1925) üstün yeteneklilerin fiziksel olarak yaşlılarından çok iyi, sosyal olarak da istikrarlı olduklarını göstermektedir. Bu çalışmalar sonrasında üstün yetenekli çocukların fiziksel ve duygusal olarak yaşlılarından aşağı seviyede olduklarına dair olan anlayış yıkılmıştır. Ancak bu

durum üstün yetenekli çocukların kişisel ve sosyal olarak yaşadıkları problemlerin göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Bu çocuk ve gençlerin uyumlu olmaları sebebiyle, danışmanlığa ihtiyaç duymadıkları şeklinde yanlış bir anlayış ortaya çıkmıştır (Akt. Sajjadi, 2000).

Üstünlerin diğer birçok özelliği yanında mükemmeliyetçilik, üstünlüğün temel karakteristiklerinden biri olarak görülmektedir (Silverman, 1993). Bazı eğitimciler ve araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönleri (Roedell, 1984) olduğu inancını desteklese de, üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin duygusal sağlığındaki rolü birincil olarak patolojik yönden araştırılmıştır (Schuler, 2000). Böylece mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir karakter özelliği olduğu, üstün çocuk ve ergenlerin başarılı bir şekilde işlevsellik göstermesi için ortadan kaldırılması gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır.

Silverman olumlu bir özellik olarak gördüğü mükemmeliyetçiliği, mükemmel veya sebatkar olmak için çabalama olarak tanımlamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin, ıslah edilmeye ihtiyaç duyulan yıkıcı bir özellik olmaksızın, yönlendirilmesi gereken bir enerji olduğunu savunmaktadır. Mükemmellik arayışını, benliği ve dünyayı zenginleştiren varlığın daha yüksek alanlarına kişisel bir yolculuk, olarak tanımlamaktadır (Silverman, 2007). Üstünlerin başlıca problemlerinden olan mükemmeliyetçilik, kendilerine danışmanlık yapanlar tarafından mağdur edilme eğilimindedir (Silverman, 2007). Mükemmeliyetçiliği bir hastalık değil, kişisel gelişim için bir araç olarak gören Silverman (1999), üstün çocukların mükemmeliyetçi olmasının 6 nedenini sıralamıştır:

1. Soyut bir kavram olan mükemmeliyetçilik özelliği üstün çocukların diğerlerinden ayrılmasına sebep olmaktadır.
2. Kronolojik yaşlarındansa zeka yaşlarına göre standartlar belirlemeleri mükemmeliyetçiliğe yol açmaktadır.
3. Yaşça daha büyük oyun arkadaşlarına sahip olmaları, kendilerine arkadaşlarına uygun standartlar koymalarıyla sonuçlanmaktadır.

4. Herhangi bir becerinin üstesinden gelme konusunda, ilk denemede başarılı olmalarını sağlayan yeterli önseziye ve davranışların sonuçlarını tahmin etme konusunda akranlarından daha büyük yeteneğe sahip olmaları, erken yaşlardan itibaren başarısızlıktan kaçınmalarına ve çabalarında başarıyı garantileyecek şekilde davranmalarına sebep olmaktadır.
5. Zorlayıcı işleri sevdikleri için okulda verilen ödevler çok basit geldiğinde, mükemmel performansla başarmayı içerecek şekilde işi zorlaştırmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Bu da fonksiyonsuz mükemmeliyetçiliği beslemektedir.
6. Mükemmeliyetçilik, kişisel mükemmellik dürtüsünün bozulmuş bir şekli olarak meydana gelmektedir (Silverman, 2007).

Silverman'ın aksine Mendaglio (2007), mükemmeliyetçiliğin ne tek başına ne de evrensel olarak üstün yeteneklilerin tanımlayıcı bir özelliği olmadığına inanmaktadır. Diğer taraftan mükemmeliyetçiliğin doğal olarak yıkıcı ve yok edilmesi gereken bir karaktere sahip olduğuna; diğer şekilde akademik başarısızlıktan anksiyeteye, belki de intihara doğru uzanan bir aralıkta çeşitli psikolojik uyumsuzluklara yol açacağına inanılmaktadır (Akt. Sisk, 2005).

Adderholdt-Elliot (1989) mükemmeliyetçiliği başarısızlık korkusu ve erteleme davranışı ile eşleştirerek, paralize olmuş mükemmeliyetçilikten bahsetmektedir. Bu bakış açılarına göre mükemmeliyetçilik, üstün bireyler için olumsuz ve işleyişlerinin geliştirilmesi için kaldırılması gereken bir özelliktir (Schuler, 2000). Ayrıca mükemmeliyetçi çocukların mükemmeliyetçi davranışa yatkın olmalarının sebebi olarak, yalnızca çok yüksek standartlara sahip olmaları değil; kardeş sırası, mükemmeliyetçi aileler, öğretmenler ve kendi akranları görülmektedir (Orange, 1997).

Bireley ve Genshaft (1991) ise mükemmeliyetçiliğin strese karşı bir tepki olduğunu savunmaktadır. Üstün yetenekli çocukların bir özelliği olan eşzamanlı olmayan gelişim, bazı görevleri başarmak için gerekli olan duygusal ve sosyal becerilerden eksik olmaları sebebiyle, yaşadıkları stresin kaynağı olarak görülmektedir (Orange, 1997).

Roeper (1982) çoğu üstün çocuğun mükemmeliyetçi olduğunu ve yetişkinliğinde de öyle kaldığını söylemektedir. Üstlendikleri hiçbir şeyde kendilerine başarısız olma izni vermemekte ve başarısızlığı başkalarının hakkı olarak görmektedirler. Mükemmel olmak onlar için duygusal bir ihtiyaçtır. Yaşı küçük olan çocuklarda tümgüçlü hissetmek normaldir, ancak çoğu üstün çocuk bu tümgüçlülük hissini normal evrenin ötesine taşımaktadır. Diğer çocuklar kendi güç ve yeteneklerinin sınırlarını deneme ve hata yoluyla keşfederken, üstün çocuklar sık sık isteklerini ciddi sınırlar olmadan gerçekleştirebilmektedir. Bu çocuklar özel olduklarından dolayı aileleri tarafından hayranlık ve saygı görmektedirler. Üstün çocuklar ailelerinin beklentilerini karşılayamayacaklarını fark ettiklerinde, bunun kendi yaş ve yeteneklerinin gerçekçi sınırlarındansa, kendi kişisel hataları olduğunu düşünmektedir (Roeper, 1982).

Üstün yetenekli çocuklar, başarı için yeteneklerinin sınırsız olduğunu hissederken bu kapasiteye göre yaşamaktadırlar. Çevre de, öğretmen ve aileler olarak, bu ilüzyonu desteklemeye hizmet etmektedir. Buna ek olarak üstün çocuklar öfke, kıskançlık, korku gibi olumsuz duyguların kendilerine ve mükemmeliyetçi yapılarına uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu şekilde baskılanan duygular bilinçaltına itilmekte ve sonucunda suçluluk endişe ve fobi olarak ortaya çıkmaktadır (Roeper, 1982).

Mükemmeliyetçiliği hem olumlu hem de olumsuz olarak görenlerden Roedell (1984), çoğu üstün çocuğun kendileri için mükemmel olmaya yönelik imkansız hedefler koymalarına sebep olan gizli bir çaba sergilediğini savunmaktadır. Yıllarca ailelerinden ve öğretmenlerinden, çocuğun kendi yüksek standartlarını karşılamayan işleri karşısında, “muhteşem” sözünü işitmeleri bu kaynaklardan gelen geri bildirim karşısında güvensizliğe sebep olmaktadır. Sürekli olarak maksimum çaba göstermeden en yüksek notu alan çocuk için bu not ciddi bir performans ölçer olma değerini yitirmektedir. Mükemmel olmak için olan içsel dürtü, çoğu üstün yetenekli çocuk için dışsal kanıtlar yüksek düzeyde başarıyı gösterse de, kendisini başarısız algılamalarına sebep olmaktadır. Asıl tehlike çocuğun algıladığı başarısızlığa tepkisinde yatmaktadır. Algılanan başarısızlığa karşı mükemmeliyetçilik çaresiz yönelimle eşleşirse, üstün yetenekli çocuklar daha düşük benlik saygısı ve problem çözme konusunda etkisiz yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Diğer taraftan mükemmeliyetçilik üstünlük

yönelimiyle eşleştğinde, yüksek düzeyde yaratıcı üretkenliğe sebep olmaktadır (Rosedell, 1984).

2.9. Üstün Yetenekli Bireylerde Mükemmeliyetçilik Üzerine Dünya’da Yapılan Araştırmalar

Mükemmeliyetçiliğin birçok araştırmada yeme bozuklukları (McVey ve diğ., 2002; Sherry, Hewitt, Flett ve Harvey, 2003), özgüven ve duygusal stres (Rice, Kubal ve Pressuer, 2004; Rice ve Lopez, 2004), kişilerarası ilişkiler (Gilman ve Ashby, 2003), başarı (Rice ve Slaney, 2002), depresyon ve intihar (Rice ve diğ., 1998; Donalson ve diğ., 2000), öfke ve dışsallaştırıcı davranışlar (isyan) (Rice ve diğ., 2004; Rice ve diğ., 1998) ve bulumia (Bardone, Vohs, Abramson, Heatherton ve Joiner, 2000) ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmalar mükemmeliyetçiliğin birçok ruhsal bozuklukta (depresyon, intihar, öfke, bulumia, anoreksiya) rol oynadığı gibi, özgüven ve başarıyı da olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

2.9.1. Üstün Yetenekli Çocukları Normal Yaşıtları ile Kıyaslayan Çalışmalar

Roberts ve Lovett (1994) ilkokuldaki üstün öğrencilerin, üstün olmayan ancak akademik olarak başarılı olan ve normal akranlarına kıyasla, daha yüksek seviyede mükemmeliyetçilik gösterdiklerini rapor etmiştir. Orange (1997) çalışmasında 18 farklı lisede okuyan, çeşitli etnik kökenlerden gelen ve çoğunluğu üstünlerden oluşan, mükemmeliyetçilik hakkında bir workshopa katılan 109 öğrenciye, 30 soruluk mükemmeliyetçilik testini uygulamıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda düzen ihtiyacı, başkalarının onayına olan ihtiyaç, kişilikteki obsesif ve kompulsif istekler, kaygı ve aşırı endişe, düşük kişilerarası güven, aceleci ve hırslı olma, diğerlerine karşı yüksek beklentiler, erteleme, kararsızlık olarak mükemmeliyetçiliğin 9 muhtemel boyutu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların % 89’unun oldukça yüksek puanlar alması, mükemmeliyetçiliğin bu örneklemin bir özelliği olduğunu göstermektedir. Erteleme davranışının en sık yaşanan problem olduğu ortaya çıkarken, yapılan ölçümler sonucunda üstünlerin normal yaşlıtlarına göre negatif mükemmeliyetçilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür

Ortaokul öğrencisi olan üstün ve normal öğrencilerde mükemmeliyetçilik düzeylerinin araştırıldığı bir başka çalışmanın sonuçlarına göre; üstünlerin normallere göre

uyum sağlayıcı mükemmeliyetçilik ölçümlerinden daha yüksek puanlar, uyumsuz mükemmeliyetçilik ölçümlerinden olan performans ve standartlar arasındaki farkı ölçen “fark” boyutundan ise daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, üstün çocukların normal yaşitlarından daha mükemmeliyetçi olduklarına (daha yüksek kişisel standartlar) işaret ederken, mükemmeliyetçi tutumlarının uyum sağlayıcı yollar aracılığı ile var olduğunu göstermekte; bu çocukların daha yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik nedeniyle stres ve uyumsuzluk yaşadıklarına ilişkin görüşleri desteklemektedir (LoCicero ve Ashby, 2000).

Matematik alanında üstün öğrenciler ile normal yaşitlarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırıldığı bir başka araştırmada, normallerin üstünlere kıyasla daha problematik olduğu görülmüştür. Aile tarafından bildirilen uyum problemleri, psikosomatik durumlar ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki ise zayıf bulunmuştur. Astım; aile baskısı, depresyon ve hatalara aşırı ilgi ile düşük de olsa anlamlı bulunmuştur. En güçlü ve tutarlı sonuç ise migren tipi baş ağrılarında bulunmuştur. Yüksek kişisel standartlar ve mükemmellik için sağlıklı uğraşı migrenle negatif yönde ilişkilidir. Çalışma sonucunda üstünlerin *hatalara aşırı ilgi*, *anne baba eleştirileri* ve *düzen* altboyutlarından düşük puan aldıkları; normallere göre daha az düzeyde *yüksek standartlar* ve *işlevsel olmayan mükemmeliyetçi* tutumlar bildirdikleri görülmüştür (Parker, Portesova ve Stumpf , 2001).

Birçok yazar mükemmeliyetçilik ve üstün yeteneklilik arasında çeşitli negatif sonuçlara sebep olan doğal bir ilişki olduğunu savunsa da, bu bağlantıyı deneysel olarak inceleyen tek araştırma Parker ve Mills’in (1996), üstün yetenekli 6. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik seviyelerini normal akranları ile karşılaştırdıkları ancak anlamlı bir fark bulamadıkları çalışmadır.

2.9.2. Yalnız Üstün Yetenekli Çocuklarla Yapılan Araştırmalar

Üstün yetenekli çocuklarla yapılan çalışmaların bir kısmı cinsiyet farklılıklarına odaklanırken, bir kısmı mükemmeliyetçiliğin boyutlarındaki farklılıkları tespit etmiş, bir diğer kısmı da mükemmeliyetçiliğin gelişimini etkileyen faktörlere odaklanmıştır. Reis (1987) mükemmel kadınlarda görülen, mantıksız amaçlar için durmaksızın çabalamayı içeren “mükemmellik kompleksi”ni tanımlamıştır. Üstün

yetenekli kızlarla yapılan bir çalışmada, mükemmeliyetçiliklerinin ilköğretimden lise düzeyine kadar artış gösterdiği görülmüştür (Kline ve Short, 1991).

Webb (1994) üstün yetenekli çocukların, mükemmeliyetçiliği de içeren birçok potansiyel problemle yüklenmiş olduklarını, %15-20'sinin akademik kariyerlerinin bazı noktalarında ya da hayatlarının sonraki aşamalarında mükemmeliyetçilikleri sebebiyle engellendiklerini savunmaktadır. Delisle (1990) ise mükemmeliyetçiliğin intihara katkıda bulunan önemli bir faktör olduğunu söylemektedir. Zamanla genç üstünler, kişisel değeri başarıyla eşit görmeye başlamakta, bu da yaşadıkları bir mağlubiyeti gurur yıkıcı olarak değerlendirmelerine sebep olmaktadır.

Schuler (1999) ortaokul seviyesindeki üstün kız ve erkek öğrencilerin mükemmeliyetçiliği nasıl algıladıklarını, kendileri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu ve ortaokul deneyimleri bağlamında mükemmeliyetçi davranışlarının sonuçlarını niteliksel ve niceliksel metotlarla araştırmıştır. Çalışmada, mükemmeliyetçilik eğilimi gösterdiği tanımlanan 20 üstün ile ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, mükemmeliyetçiliğin birçok üstün ergenin karakteristik bir özelliği olduğunu, bu çevredeki üstün ergenlerin % 87.5'nin mükemmeliyetçi eğilimlere sahip olduğunu ve olumludan olumsuz doğru uzanan bir geçiş sergilediğini göstermektedir.

Olumlu mükemmeliyetçilerin; düzen ve organizasyon için yoğun bir ihtiyaç gösterirken, hataları kabul ettikleri, yüksek ailesel beklentilerden hoşnut oldukları ve mükemmeliyetçilik eğilimleri ile birlikte olumlu başa çıkma yolları sergiledikleri, kişinin yapabileceğinin en iyisini yapmayı vurgulayan rol modellerine sahip oldukları ve kişisel çabayı mükemmeliyetçiliklerinin bir parçası olarak gördükleri olumsuz mükemmeliyetçilerin ise; hata yapma konusunda sürekli kaygı yaşadıkları, yüksek standartlara sahip oldukları, ailesel beklentileri ve eleştirileri aşırı olarak algıladıkları, kendi yargılarını sürekli sorguladıkları, etkili başa çıkma stratejilerinden yoksun ve kabul görmek için sürekli bir ihtiyaç içerisinde oldukları saptanmıştır. Mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olan aile, öğretmen ve akranların, çoğunlukla sağlıklı mükemmeliyetçiler tarafından olumlu, fakat olumsuz mükemmeliyetçiler tarafından olumsuz olarak algılandığı bulunmuştur (Schuler, 1997). Schuler (2000) 112 üstün öğrenci ile yaptığı çalışmasında da; öğrencilerin % 87.5'nin mükemmeliyetçi olduğunu, bunların % 58'nin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri, % 29.5'nin olumsuz (nevrotik) mükemmeliyetçilik özellikleri gösterdiğini ayrıca nevrotik

mükemmeliyetçilerin hatalara aşırı düşkünlükleri sebebiyle yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını belirtmiştir.

Dixon, Lapsley ve Hanchon (2004) 142 üstün ergende mükemmeliyetçilik tipleri ile psikiyatrik semptomatoloji, uyum, özsaygı ve başa çıkma ilişkisini araştırmıştır. Yapılan analiz sonucunda 4 tip açığa çıkmıştır. Bunlar:

1. *Karma uyumlu tip*: Çok iyi organize olmuşlardır ve görevlerini tamamlama konusunda yeteneklerinden çok az kuşku duyarlar. Yüksek kişisel standartlar koyarlar, fakat hatalarına karşı olumsuz ya da aşırı tepki vermezler. Çok fazla eleştirel olmayan ancak yüksek beklentileri olan ebeveynleri vardır.
2. *Karma uyumsuz tip*: Hatalar karşısında aşırı kaygılıdırlar ve işlerini başarılı bir şekilde tamamlama noktasında yeteneklerinden kuşku duyarlar. Daha düşük kişisel standartlar koyarlar ve aşırı derecede eleştireldirler. Düzen, organizasyon ve temizliğe daha az önem verirler.
3. *Yaygın tip*: İyi organize olmuşlardır, ancak yeteneklerine karşı güçlü kuşkuları vardır. Yüksek kişisel standartlar koyarlar ve hatalarına karşı aşırı olumsuz tepki verirler. Fazla eleştirel ve yüksek beklentileri olan ebeveynleri vardır.
4. *Mükemmeliyetçi olmayan tip*: Görevlerini tamamlamak için yeteneklerine güvenirlere; ancak organizasyon, düzen veya temizlik konusuna çok fazla önem vermezler. Çok yüksek kişisel standartlar koymazlar ve hatalarına karşı olumsuz tepki vermezler. Aşırı eleştirel ve yüksek beklentilere sahip olmayan ebeveynleri vardır.

Siegle ve Schuler (2000), 391 üstün yetenekli programına kayıtlı ergen öğrenciyle, mükemmeliyetçilik boyutlarının farklılıklarına ilişkin yaptıkları araştırmanın sonucuna göre; üstün yetenekli kızlar düzen konusunda daha fazla kaygılı iken, erkekler daha güçlü ailesel beklentilerden bahsetmiştir. İlk çocukların ailesel eleştirisi ve beklentileri daha yüksek bulunmuştur. Kızların hata yapma endişesi sınıf düzeyi arttıkça artarken, erkeklerinki belirsiz bir seyir izlemektedir. Erkek ve kızlar arasında aile eleştirisi boyutu da sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermektedir. Mükemmeliyetçilik düzeyleri hatalara aşırı ilgi, ailesel eleştirisi ve ailesel beklenti alt boyutlarında sağlıklı iken; düzen, aşırı kaygı ve kişisel standartlar alt boyutlarında daha problematiktir.

Neumeister (2004), 12 üstün kolej öğrencisi üzerinde sosyal kaynaklı ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin gelişimini araştırmıştır. Ebeveyni tarafından mükemmeliyetçiliğe maruz kalan ve otoriter ebeveyn stiline sahip çocukların mükemmeliyetçilik geliştirdiğini saptamıştır. Başarıya bağlı olan benlik değeri ve başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusu, sosyal yönelimli mükemmeliyetçiliğe sebep olmaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin gelişmesine katkı sağlayan faktörler arasında; çaba göstermeden kazanılan erken akademik başarılar, geçmişinde akademik başarısızlık deneyiminin olmaması ve ebeveyne ait mükemmeliyetçilik özellikleri bulunmuştur.

Neumeister ve Finch (2006), 265 mükemmeliyetçi kolej öğrencisinde mükemmeliyetçiliğin gelişmesini etkileyen değişkenler ve farklı mükemmeliyetçilik türlerinin başarı hedeflerini nasıl etkilediğini inceledikleri araştırmanın sonucunda; yetkili ve izin verici ebeveynlik stiline güvenli bağlanma, baskıcı ve ilgisiz ebeveynlik stiline ise güvensiz bağlanma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca güvensiz bağlanmanın kişisel odaklı ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Mükemmeliyetçiliğin başarı hedeflerini etkilediği, kişisel odaklı mükemmeliyetçilerin üstünlük kurmaya yönelik hedefler belirlerken, sosyal yönelimli mükemmeliyetçilerin performans yaklaşımı ya da performanstan kaçınan hedefler belirlediği tespit edilmiştir.

Akademik olarak yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin incelendiği vaka çalışmalarını içeren araştırmada dört başlık üzerinde durulmuştur. Bunlar:

1. Mükemmeliyetçilerin kendi performanslarıyla ilgili aşırı yüksek beklentileri olduğu ve buna ulaştıklarında da tatmin olmayıp, hep daha iyisini elde etmeye çalışarak en yüksek notu almaya çalışmaları.
2. Başarısızlıkla karşılaşmamak için riskten kaçınmaları.
3. Kazanmaya odaklandıkları için yarışmanın zevkini anlamamaları.
4. Erteleme davranışı sergilemeleri şeklindedir (Adelson, 2007).

Stornelli, Flett ve Hewitt'in (2009) 281 üstün, normal ve güzel sanatlar ortaokul öğrencisinde mükemmeliyetçiliğin boyutları ile akademik başarı seviyeleri ve bunun etkileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın bulgularına göre; okuma ve matematik başarı seviyeleri ile mükemmeliyetçilik arasında ilişki bulunmamıştır. Tek anlamlı fark, üstünlerin matematik başarıları ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasında

görülmüştür. Kişisel ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik yüksek düzeyde korku ve üzüntü duygularıyla ilişkili bulunmuştur. Başarmak için yoğun mükemmeliyetçi baskılara maruz kalan öğrenciler, kaygı ve üzüntüye eğilimli bulunmuştur.

Mofield ve Chakraborti-Ghosh (2010) 153 üstün ortaokul öğrencisinde mükemmeliyetçilik ile bağlantılı duygusal eğitim programının etkilerini araştırmıştır. Başlangıçta orta ile yüksek arasında değişen seviyelerde sağlıksız mükemmeliyetçilik gösteren deney grubunda, altı hafta süresince 45-50 dakikalık ders aldıktan sonra yapılan ölçümlerde; hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve kişisel standartlar alt boyutlarında belirgin bir azalma gözlenmiştir.

2.10. Üstün Yetenekli Çocuklarla Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ilgili Türkiye’de yapılan çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır.

2.10.1. Üstün Yetenekli Çocukları Normal Yaşıtları ile Kıyaslayan Çalışmalar

Altun (2010) 386 üstün ve 410 normal ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada elde edilen sonuçlar; olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının normal öğrencilerde üstün öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Üstünlerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca üstün kızların olumsuz mükemmeliyetçilik puanları, erkeklerinkinden yüksek çıkmıştır. Sınıf değişkeni dikkate alındığında da, üstün öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kanlı (2011) üstün ve normal 129 ergenin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda; üstün ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri ile normal akranları arasında bir fark olmadığını bulmuştur. Ancak üstün ergenlerin ailesel eleştiri puanlarının normal yaşlılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademeye devam eden 437 üstün ve normal öğrencinin mükemmeliyetçilik ve akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği

araştırmanın sonucunda; üstün öğrencilerin ÇBMÖ *hatalara aşırı ilgi* alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar; normal öğrencilerin ise *hatalara aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe* alt boyutu dışındaki boyutları ile akademik özyeterliklerinin olumlu yönde, *ailesel eleştiri* alt boyutunun ise her iki grupta da olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Çelik, 2013).

Leana-Taşçılar ve Kanlı (2014)'nın 53 üstün zekalı ve 31 normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencisinin, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; öz-saygının, cinsiyete ve zekaya bağlı olarak değişirken, mükemmeliyetçiliğin zekaya bağlı olarak değişmediği, ancak kızların olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur.

2.10.2. Sadece Üstün Yetenekli Çocuklarla Yapılan Araştırmalar

Uyanık (2007), 90 üstün öğrencinin mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeylerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının sonucunda; duyusallık ve kuruntu puanlarının mükemmeliyetçilik düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Kurtulmuş (2010), 20 üstün çocuğun ailelerine verilen Grup Eğitimi Destekli Bilgisayar Temelli Eğitim Programı'nın aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Ailelere dört oturumluk yüz yüze grup eğitimi ve sekiz oturumluk web sayfası üzerinden eğitim verilmiştir. Eğitim sonrasında ÇBMÖ'nin *hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar* alt ölçeklerinde, deney grubu puanlarında olumlu yönde bir azalma görülürken; kontrol grubunda olumsuz yönde artış görülmüştür.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'ne, iki özel okula ve okul saatleri dışında grup eğitimi veren özel bir eğitim merkezine devam eden ikinci kademe öğrencisi 181 üstünün çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelendiği bir diğer araştırmanın sonucunda; sözel dilsel, mantıksal matematiksel ve içsel zekâ alanlarının olumlu mükemmeliyetçilik puanlarını etkilerken, olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarını etkilemediği görülmüştür (Kahraman, 2013).

Toplu (2013), 429 üstün lise öğrencisinde mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi, psikolojik iyilik haline

katkılarını incelediği araştırmasının sonucunda mükemmeliyetçi tutumlar arttıkça duygusal sorunlar, davranışsal sorunlar, akran sorunları ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik düzeyinin de arttığını görmüştür. Ayrıca bazı uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında olumlu ilişki bulunurken, uyum sağlayıcı olmayan mükemmeliyetçi tutumlar ile problem çözme becerilerine yönelik yetersizlik algıları arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları, mükemmeliyetçiliğin uyum sağlayıcı nitelikte olmayan alt boyutlarından *hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe duyma* düzeyi arttıkça, duygusal sorunların düzeyinin de arttığını göstermektedir. Araştırma bulguları *davranışlardan şüphe duyma* düzeyi arttıkça akran sorunlarının da arttığına işaret etmektedir. Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu ise; *anne baba eleştirileri* düzeyi arttıkça duygusal, davranışsal ve akran sorunlarının da arttığıdır. *Düzen* alt boyutu puanları arttıkça *duygusal sorunlar*, *davranışsal sorunlar*, akran sorunları ve *dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik* düzeyi azalmaktadır. *Kişisel standartlar* arttıkça *dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik* düzeyinin ise azaldığı görülmüştür.

Leana-Taşçılar, Özyaprak, Gücyeter, Kanlı, Camcı-Erdoğan (2014)'ın 10-13 yaş arasındaki Bilim Sanat Merkezlerine ve özel okulların özel sınıflara devam eden üstün çocuklarda kendine yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği değerlendirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların kendilerini ve annelerini mükemmeliyetçi olarak algılamalarının her iki mükemmeliyetçilik türünü de etkilediği görülmüştür.

Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi'nde eğitim gören üstün ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ailelerin çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda, üstün çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile aile tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Oğurlu, Sevgi-Yalın, Yavuz-Birben, 2015).

Tüm bu araştırmalar üstün yetenekli çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçilik ve etkilerini tespit etme noktasında yol gösteren betimsel çalışmalardır. Oysaki alanda yapılmış deneysel çalışmalara rastlamak oldukça zor olmaktadır. Bu sebeple mevcut tez çalışmasının bu eksikliği gidermeye yönelik önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

2.11. Mükemmeliyetçiliğin Olumsuz Etkileri ile Baş Etme Yolları ve İlgili Araştırmalar

Üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçiliğe eğitimsel müdahalelerle ilgili bir çok çalışma olmasına rağmen, sınıf temelli müdahalelerle ilgili pratik uygulamalar azdır.

2.11.1. Sınıf Temelli Müdahaleler

Öğretmenler, mükemmeliyetçi öğrencilerin düşünce şekillerini yeniden düzenlemek için eşsiz bir şansa sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içinde kullanabileceği teknikleri şöyle sıralayabiliriz.

- **Aktif dinlemeyi teşvik etme:** Faydalı danışmanlık için aktif dinleme anahtar bir role sahiptir. Öğretmenler beden duruşu, yüz ifadeleri, göz kontağı, sözel ve sözel olmayan geri bildirimler şeklindeki aktif dinleme tekniklerini kullanarak; öğrencilerin endişelerini sözelleştirmelerini ve endişelerinin önemli olduğuyla ilgili anlayış göstermelerini teşvik edebilirler (Brophy ve Rohrkemper, 1996).
- **Kendini değerlendirme ve Metakognisyon:** Öğrenciler için likert tipi niceliksel ölçekler kullanılarak kendini değerlendirmeleri sağlanabilmektedir. Yönergelerdeki kriterleri kullanarak kendini değerlendirmeleri sayesinde, öğrencilerin kişisel fikirleri izlenebilir. Öğrencilerin değerlendirme kriterleriyle ilgili fikir edinmeleri, yaptıkları işle ilgili başarısızlık korkularını da azaltabilir. Bu şekilde öğrenme süreçlerinin de farkına varabilirler. Bir işi yaparken neler öğrendikleri sorularak, ortaya çıkan ürün yerine kişisel gelişim üzerine odaklanmaları sağlanabilir (Nugent, 2000).
- **Sanat aktiviteleri:** Benlik değeri, akademik başarı ve başarısızlığa bağlı olan kağıt üzerinde kalem yoluyla iz bırakma düşüncesi paralizisi edici olabilmektedir. Sanat gibi alışlagelmiş olanın dışında çizme ve yaratıcı olma yoluyla, öğrencinin duygularının dışa boşalım ihtiyacı karşılanabilir. Aynı zamanda çocuklar kendini küçük görme ve eleştirme yerine; kendisi için keşfetme, ifade etme ve yaratıcılığın verdiği eğlenceye yönlenebilir (Nugent, 2000).
- **Tartışma:** Mükemmeliyetçilik ile üstün başarının arasındaki farkların tartışılması da bir diğer yoldur. Bunun için beyin fırtınası tekniği kullanılabilir.

Geniş bir kağıt ikiye bölünerek, bir yarısına dergilerden mükemmeliyetçiliği yansıttığı düşünülen, diğer yarısına da ulaşılabilir amaçları yansıtan resimlerin kesip yapıştırılması yapılabilecek faaliyetlere örnek olabilir. Sonrasında da kesilen resimlerden şimdi yada gelecekte başarmayı istedikleri hedefleri temsil eden ve bu amaçlara ulaşmada izlenmesi gereken adımların belirlenmesini içeren amaç belirleme yapılabilir (Nugent, 2000).

Tartışmayla giden grup terapisi, mükemmeliyetçi düşünce paternleri için faydalıdır (Barrow ve Moore, 1983). Katılımcılar, diğerleri tarafından aktarılanlarla kendi süreçlerini tanımlayabilmekte, olumlu pekiştireç almakta ve grup üyeleri tarafından desteklenerek olaylara muhtemel alternatif tepkilerin farkına varabilmektedir.

2.11.2. Bilişsel Müdahaleler

Mükemmeliyetçi düşünceyi açıklayarak, bilişsel modelin gelişiminin tartışıldığı ve yapılandırılmış grup terapisi ile ilgili fikirlerin sunulduğu çalışmada, mükemmeliyetçi düşüncenin elementleri tanımlanmıştır (Barrow ve Moore, 1983). Beklentilerin ve amaçların belirginleştirilmesi, programın rasyonelinin (mantığının) açıklanması, mükemmeliyetçi yapıyla ilgili kişisel farkındalık geliştirmek, ikincil kazançların farkına varılması, kararlılığın test edilmesi, uyumsuz bilişsel sistemin bozulması, mükemmeliyetçi iç konuşmanın önünün kesilmesi, başa çıkıcı iç konuşmanın geliştirilmesi, bütünleşmeye doğru çalışılması şeklindeki yapılandırılmış grup müdahale stratejileri belirtilmiştir. Ayrıca bu süreçte yapılabileceklerle ilgili uygulanabilir teknikler sunulmuştur (Barrow ve Moore, 1983).

Mükemmeliyetçiliğin kognitif davranışçı tedavisinin etkilerinin incelendiği sosyal çalışmalar bulursa da, bunlar mükemmeliyetçiliğin ölçümünde tek boyutlu ölçme araçları kullanılmasından dolayı sınırlıdır (Ferguson ve Rodway, 1994). Mükemmeliyetçilik ile ilgili dinamik terapiye dayalı yapılan bir çalışmanın sonucunda içgörü sağlandığı tespit edilmiş olsa da, deneysel kanıttan yoksundur (Fredtoft, Poulsen, Bauer ve Malm, 1996).

Bilişsel terapide danışanın bilişsel çarpıtmalarını incelemek anahtar bir role sahiptir. Bu noktada Ashby ve Rice, (2002), “ya hep ya hiç” tarzı düşüncenin

önemini belirtmiş, katı standartların azalması için aynı zamanda “olumluyu geçersiz kılma” ve “minimize ve maksimize etme” gibi genel çarpıtmaları da vurgulamıştır (Ashby ve Rice, 2002).

Shafran, Cooper ve Fairburn (2002), klinik mükemmeliyetçiliğin bilişsel davranışçı analizinde dört bileşen belirlemiştir. Bunlar 1. kişinin mükemmeliyetçiliği bir problem olarak tanımlamasına yardım etmek, 2. kişinin kendini değerlendirmeye ilgili şemasını ve kendini değerlendirme yoluyla mükemmeliyetçiliğe olan inancı azaltmak, 3. davranışsal deneyler, 4. kişisel standartlar ve kendini eleştirmeleri irdelemek için bilişsel davranışsal teknikleri kullanmak olarak sıralanmıştır (Shafran ve diğ., 2002).

Bilişsel davranışçı terapi temelli birçok kontrollü çalışmanın sonucunda mükemmeliyetçilik seviyelerinin düştüğü görülmüştür (Riley, Lee, Cooper, Fairburn ve Shafran, 2007; Kearns ve diğ., 2007; Kutlesa ve Arthur, 2008). Sağlıksız mükemmeliyetçilik ile baş etme sürecinde psiko eğitim, motivasyonel teknikler, sosyal olarak yapılandırılmış kökenlerini haritalama, eleştirel düşünceyi teşvik etme, bilişsel davranışçı teknikler, yetenek ve beklentiler arasındaki uyumsuzlukların belirlenmesi, sosyal beceri eğitimi, sanat etkinlikleri, aile ve öğretmenlerin tedavi sürecine dahil edilmesi gibi tekniklerin önerildiği çalışmalar da mevcuttur (Schell, 2006).

Öğretmenler, danışmanlar, aileler ve üstün çocuklar için sınıf temelli müdahaleler ve bilişsel müdahaleler dışında bir diğer faydalı teknik de bibliyoterapidir (Silverman, 1993). Bibliyoterapinin mükemmeliyetçilik ile baş etmede nasıl kullanıldığından önce; tanımı, tarihçesi, amaç ve çeşitlerini bilmemiz gerekmektedir.

2.12. Bibliyoterapinin Tanımı

Biblioterapi Yunanca kitap (biblio) ve terapi (therapeia) kelimeleri kullanılarak oluşturulmuştur. Bibliyoterapi, Eski Yunan’da bir kütüphanenin girişinde kapının üzerinde yazılı olan; “İnsanın Ruhunun İyileştirildiği Yer” cümlesi ile özetlenmiştir (Riordan and Wilson 1989). Birçok tanımın ötesinde basit olarak bakıldığında bibliyoterapi, insanlara yardım etmek için kitapların kullanılmasıdır. Yapılan tanımlar medikal/klinik odaktan gelişimsel/önleyici odağa doğru bir süreçte uzanmaktadır.

Medikal klinik alandaki tanımlardan biri, Dorland'ın Resimli Medikal Sözlük'ünde (1941) kitapların ve onların okunmasının asabiye hastalıklarının tedavisinde kullanımı şeklindedir (Akt. Cornett ve Cornett,1980). 1961'de Webster Üçüncü Yeni Uluslararası Sözlük'ün Amerikan Kütüphane Birliği tarafından kabul edilen tanımı ise; seçilen okuma materyalinin tıp ve psikiyatride iyileştirmeye destek olarak kullanımı şeklindedir.

Russel ve Shrodes'un bibliyoterapiyi okuyucunun kişiliği ile edebiyat arasında olan dinamik bir etkileşim süreci olarak gören tanımı ise gelişimsel/önleyici kısma uyan bir tanımdır. Bu çerçevede bir başka tanım da Lundsteen'in (1972) doğru çocuğa doğru zamanda doğru problem ile ilgili doğru kitabı verebilmek şeklindeki tanımıdır. Bütün bu tanımların dışında bibliyoterapi, zevk almaktan öte bir okumayı içermektedir. Bibliyoterapi yoluyla okuyucu, hayatında henüz karşılanmamış bir ihtiyacıyla ilgili düşüncesindeki değişimi deneyimlemelidir (Cornett ve Cornett, 1980).

2.13. Bibliyoterapinin Tarihçesi

Bibliyoterapinin kökleri erken dönemlerde kamp ateşi etrafında söylenen hikayelere dayanmaktadır. İnsanlar bu hikayeler yoluyla problemlerini yeni bir bakış açısıyla görmeyi ve empatiyi öğrenmişlerdir. Aristoteles, okumayı kendinde ve öğrencilerinde iyileştirici duygular uyandırmak için kullanmıştır. Başka tarihi bir örnek de, orta çağda İsviçre'de bulunan bir manastır kütüphanesinde "ruh için ecza dolabı" ibaresinin bulunmasıdır (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapinin tarihi, geleneksel kütüphane servislerinin geliştirilmiş formu olarak görülmektedir. Aslında bibliyoterapinin şu andaki uygulamaları, medikal ve ruhsal hastanelerin köklerine dayanmaktadır. Kitapları ruhsal hastalıkların tedavisinde kullanan ilk nitelikli kütüphaneci Jones (1904)'dur. Bugün ise bibliyoterapi uygulamaları hastanelerden okul ve topluma taşınmıştır. Öğrencilerin halihazırda okumaya ve tartışmaya olanak sağlayan bir ortamda olmaları, kütüphanelerin ellerinin altında bulunması, günde beş kere bir araya geliyor olmaları, müfredatlarının değişken ve esnetilebilir olması okulda bibliyoterapinin uygulanmasını kolaylaştıran etkenlerdir (Rubin, 1979).

Kitapların ruhsal ve fiziksel hastalıkların tedavisinde sistematik olarak kullanımı Avrupa’da başlamıştır. 18.yy’ın sonlarına doğru Fransa, İngiltere ve İtalya’da kullanılmıştır. 1900’lerde ise kütüphaneler neredeyse tüm akıl hastanelerinin bir parçası olmaya başlamıştır (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapi ilk zamanlarda psikiyatrik hastanelerde kullanılmıştır. 1802’de Amerikan psikiyatrisinin babası olan Benjamin Rush, hastanelerde hastaların eğlenmesi ve eğitimi için kütüphanelerin bulunması gerektiğini söylemiştir. Rush, okumayı terapinin bir parçası görerek, kitapların ruhsal hastalıkların tedavisi için kullanılmasını tavsiye etmiştir. Kendi hastalarına da İncil ve diğer dini kitapların okunmasını tavsiye etmiştir. Minson Galt II, MD ise bibliyoterapinin prensiplerini ve uygulamasını ilk yazan kişidir (McCulliss, 2012). Samuel McChord Crothers 1916’da tedavi gerektiren durumlarda kitapların kullanımını tarif eden bir makale yazmıştır. Kitap için bir Yunan sözcüğü olan “biblio” kelimesini “terapi” kelimesi ile birleştirmiş ve bu sürecin adını bibliyoterapi olarak etiketlemiştir (Cornett ve Cornett, 1980).

18.yy’ın sonlarında Avrupa ve Amerika’da okuma akıl hastalıklarının tedavisinde önemli bir unsur olarak düşünülmüştür. Bibliyoterapi 1904’de Amerika da kütüphaneciliğin bir bölümü olarak kabul edilmiştir. 1920’ler süresince kütüphaneciler Amerikan hastanelerinde psikiyatrik hastaların kendilerini anlamalarına yardım etme potansiyeli olan okuma materyalleri aramıştır (McCulliss, 2012).

Başlangıçta bibliyoterapi kullanımı, 1.Dünya Savaşı gazilerine sağlanan ve kütüphane servislerine ek olarak uygulanan hastanelerle sınırlıydı. 1930 ve 1940’larda bibliyoterapi ile suçlu çocuklarla yapılan, ancak deneysel olmayan birçok vaka çalışması olmasına rağmen bibliyoterapi ilk kez 1946’da çocuklar için kullanılmıştır (McCulliss, 2012).

1940’ların ortalarında bibliyoterapi ilk kez okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Agnes (1946) bibliyoterapi alanındaki ilk çalışmayı sosyal olarak uyumsuz çocuklarla ilgili yayınlamıştır. Lazarsfeld (1949) da, çocukluktan yakın zamanda hatırlanan, belirli hikayelerin tartışılmasını içeren “hikaye testi”ni kullanan ilk kişidir. 1950’de Shrodes bibliyoterapi alanında dönüm noktası olarak düşünülen tezini yayınlamıştır. Shrodes, okuyucudan orijinal yanıt almayı sağlamak için yaratıcı edebiyat ile psiko-dinamik modeli birlikte kullanmıştır. 1950’ler süresince bibliyoterapi; psikiyatristler Leedy ve Spector tarafından tartışma, hastalıkla ilgili içgörü geliştirme, katarsisi art-

tırma ve iyileşme sürecinde katalizör olarak etkileşimli bir terapi şeklinde kullanılmıştır (McCulliss, 2012).

Ülkemizde bibliyoterapi uygulaması çok sınırlı olsa da, Türk kültüründe de kütüphaneler benzer amaçlarla kullanılmış olup, kaynaklarda "ferec ba'deş-şidde" denilen ve "sıkıntıdan sonraki sevinç" anlamına gelen bir bibliyoterapi uygulamasına rastlanmıştır (Bulut, 2010).

2.14. Bibliyoterapinin Amaçları

Bibliyoterapinin tarihçesi incelendiğinde bu tekniğin kütüphanecilerden başlayarak terapistler, psikolojik danışmanlar ve eğitimciler tarafından değişik amaçlarla kullanıldığını görmekteyiz.

Tablo 2. Bibliyoterapinin amaçları

Bryant ve Roberts (1992)	<ul style="list-style-type: none">• Olumlu değişimleri ve kişisel gelişimi kolaylaştırmak.• Bilgi sağlamak.• Sorunun evrenselliğini anlamak.• Dürtülere ilişkin iç görü sağlamak.• Gerçekçi bir bakış açısı oluşturmak.• İletişim kapasitesini artırmak..• Olumlu bir bakış açısı oluşturmak.• Sonuç seçeneklerini artırmak.
Pardeck (1995)	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi sağlamak.• İçgörü kazanmak.• Problemlere çözümler bulmak.• Problemler üzerinde tartışmayı teşvik etmek.• Yeni değer ve tutumları anlatmak.• Diğer insanların da benzer sorunlarla uğraştıklarına dair farkındalık oluşturmak.
Aiex (1993)	<ul style="list-style-type: none">• Kişiyi bu tarz bir sorunla karşılaşan ilk kişi olmadığını göstermek.• Bir problemin birden fazla ve alternatif çözümü olduğunu göstermek.• Problemin daha rahat ve özgürce tartışılabilmesine yardımcı olmak.• Problemi çözmek için yapıcı bir yol haritası geliştirmeye yardımcı olmak.• Benlik kavramını geliştirmek.• Duygusal ve zihinsel baskıdan rahatlama sağlamak.

	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi kendini dürüstçe değerlendirmesini teşvik etmek. • Kendi iç dünyası dışında ilgiler bulması için bir yol sağlamak. • İnsan davranışları ve motivasyonları ile ilgili anlayışı arttırmak.
Watson (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Yapıcı ve olumlu düşünmeyi öğretmek. • Problemlerle ilgili serbest ifadeyi teşvik etmek. • Kişilerin kendi tutum ve davranışlarını analiz etmesini desteklemek. • Alternatif çözüm yollarını gözden geçirmek. • Danışanın problemine toplum ile çatışmayan çözüm yolları bulması konusunda cesaret vermek. • Danışanın kendi problemleri ile başkalarının problemleri arasındaki benzerlikleri görmesine imkan vermek (Akt. Pardeck, 1991).

2.15. Bibliyoterapi Çeşitleri

Literatür incelendiğinde bibliyoterapinin türleri için, hangi amaçla ve nerede kullanıldığına, kullanılan materyale ve uygulayan kişiye göre, farklı araştırmacıların farklı sınıflamalar yaptığını görmekteyiz.

Tablo 3. Bibliyoterapi sınıflamaları

Brewster (2007)	Kendi kendine (self-help)	İnformal	Yaratıcı (creative)
(2008)	Bilişsel davranışçı terapi tekniklerine dayalı kitapların kullanımı.	Roman, hikeye gibi kaynakların okunmasının tavsiye edilmesi.	Kütüphaneciler, okul danışmanları ve diğer profesyoneller tarafından önerilen hikayelerin sosyal yaklaşımla grup tartışmasında kullanımı.
Rubin (1979)	Geleneksel/kurumsal	Klinik	Gelişimsel
	Kitapların akıl hastanelerinde bilgi edinme, boş vakti değerlendirme ve yeniden sosyalleşme amacıyla bireysel olarak kullanımı.	Yaratıcı literatürün duygusal ya da davranışsal sorunları olan bir grup danışanla içgörüyü teşvik ve davranışsal değişimi sağlamak için kullanımı.	Yaratıcı veya öğretici literatürün herhangi bir ruhsal problemi olmayan kişilerde ruh sağlığını koruma amaçlı kullanımı.

Braynt ve Roberts (1992)	Danışan odaklı	Danışman odaklı
	Danışman danışandan öğretici yada yaratıcı belirli materyalleri okumasını istemektedir.	Tavsiye edilen okuma materyalinin değiştirilerek yeni bir materyal oluşturulması.
Akt. Gladding ve Glad- ding, (1991).	Reaktif	İnteraktif
	Kütüphanecilerin terapotik amaçlı derleme kitapları listelemeleridir.	Danışanlarda ortaya çıkan gelişim, değişim ve iyileşme süreçlerine odaklanılmaktadır.

2.16. Bibliyoterapi Süreci

Kişiyi doğru zamanda doğru kitap ile buluşturmak olarak da tanımlanan bibliyoterapi, bir serbest okuma olarak algılanmamalıdır. Bibliyoterapide kişinin sorununa uygun kitabı seçmenin kritik bir önem taşımasının yanı sıra; uygulama aşamaları, etkinlikleri, uygulayıcıda bulunması gereken özelliklerle de birlikte düşünüldüğünde, bu süreç uzun ve zorlu olmaktadır. Bibliyoterapi sürecinin neleri içerdiği ile ilgili olarak Shrodes (1949), bibliyoterapinin aşamalarını şöyle tanımlamıştır.

2.16.1. Özdeşleşme

Freud (1899) tarafından psikolojiye kazandırılmış olan özdeşleşme terimi, basit bir taklit olayı olmayıp, bilinç dışındaki ortak bir unsurdan kaynanarak onunla benzerlik taşıyan bir özümsemeyi içermektedir (Çev. Kapkın; Freud ,1996). Bir nesnenin davranışı taklit etme eğilimini veya taklit etme sürecini de ifade eden bu terim, aynı zamanda duygusal açıdan yek vücut olma sürecini veya aynı nesneyle yek vücut olma halini ifade etmek için de kullanılmaktadır.

Bibliyoterapide bu evre, okuyucu ve hikayenin karakteri arasındaki ilişkiyle başlamaktadır. Bu ilişkinin amacı kişinin sorununun emsalsiz olmadığı, diğerlerinin de benzer sorunlar yaşayabileceğiyle ilgili benlik algısını genişletmektir. Özdeşleşme yoluyla bireylerin daha az olumsuz şekilde düşünmeye yatkın olmaları sağlanmaktadır (Afolayan, 1992). Okuma öncesi şartlar sağlanmış ise, okuyucu kitaptaki gerçek ya da hayali karakterle empati kurmayı başaracaktır. Kendi hayatı ile kitaptaki karakterin hayatı arasında paralellik algıladığında ise, farkındalık oluşmuş olacaktır. Uygulayıcının bu süreçte, kişiye benzerlikleri görmesi için destek olması oldukça önemlidir (Pardeck 1994; Cornett ve Cornett, 1980).

2.16.2. Katarsis (arınma)

Katarsis, zihinsel baskı mekanizmalarıyla bilinç dışına itilen olayların bilinç yüzeyine çıkarılması olarak tanımlanmaktadır (www.uludagsozluk.com). Hikayenin karakteriyle özdeşleşme duygusu oluştuğunda, okuyucu karakterin duygu ve düşünce bağlantılarını deneyimlemeye başlar (Afolayan, 1992). Empatik özdeşleşme doruğa ulaştığında, okuyucu bastırıldığı duygularını güvenli şartlarda açığa çıkarabilme şansını yakalayacaktır. Okuyucu, gerçekte etkileşim içinde olduğu kişinin duygusal durumunda olmadığı için kendisini güvende hissedecektir. Karakter ile okuyucu arasındaki bezerlikler, okuyucuya sorunları ile ilgili yeni bakış açıları sağlayacaktır. Shrodes bunu, hem izleyici hem katılımcı olmak açısından, “kaçınma yanılması” olarak adlandırır. Cianciolo (1965) ise “duygular bir kere açığa çıktığında yol problemlere daha rasyonel bir bakış ve olası çözümler için temizlenir” diyerek katartik etkiyi, okuyucunun duygularının boşalması olarak tarif etmektedir (Cornett ve Cornett 1980).

Bu evre büyük ölçüde Freudiyen teori tarafından temellendirilmiştir. Geleneksel Freudiyen bakış açısına göre küçük çocuklar, sözel olarak ya da olmayarak duygusal rahatlamayı ifade edememektedir. Ancak bibliyoterapi daha küçük çocuklara, derinlemesine bir sözelleştirme ve yorumlama olmadan da, problemlere çözüm yollarını görmelerini sağlamaktadır (Pardeck ve Markward, 1995).

2.16.3. İçgörü

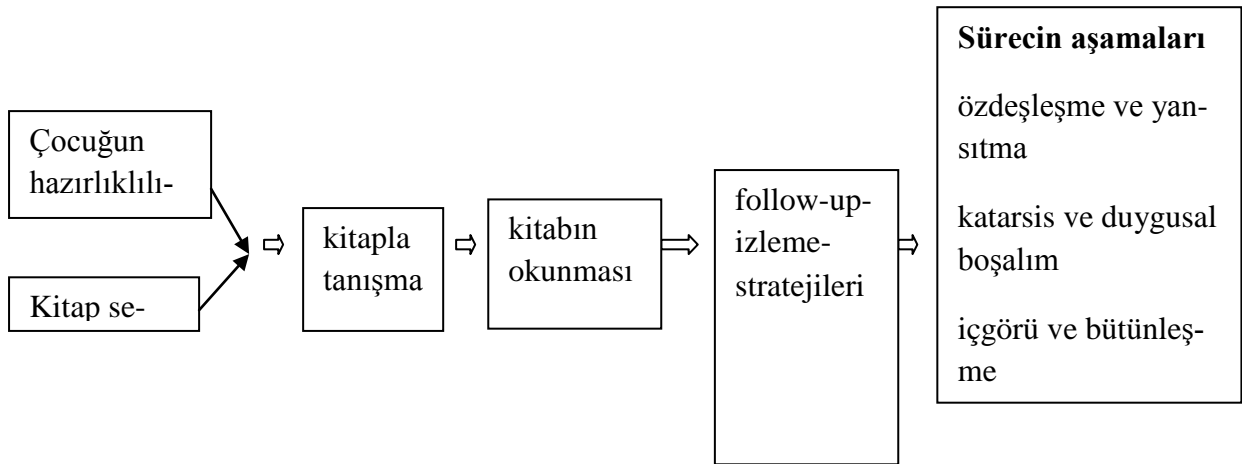
İçgörü Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde, “kendi duygularını, kendi kendini anlayabilme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Bu evrede okuyucu, hikayedeki karakterin sorunları çözdüğünü deneyimlemesiyle, sorunların sabit kalmayacağını farkına varır. Böylece karakter, okuyucu için izlenecek olumlu bir rol model olur. Okuyucu, kendisini karakterin yerine koyarak şartları değerlendirdiğinde, olayları hikayenin sonucu açısından kontrol edilebilir görmeye başlar. Bu kontrol duygusu gerçek hayattaki olaylara taşınabildiğinde, kendi problemlerinin de sorumluluğunu üstlenerek alternatif çözümler bulmaya başlar (Afolayan 1992). Okuyucu sonuçta zihnini ve duygularını bütünleştirmeyi başarır. Diğer aşamalarda olduğu gibi burada da içgörünün sağlanması için uygulayıcının becerileri önemlidir (Cornett ve Cornett 1980).

2.16.4. Genelleştirme

Bu evrelere ek olarak Heath, Sheen, Leavy, Young ve Money (2005), dördüncü bir evre olan genelleştirmeden bahseder. Bu evrede birey kendi problemlerini ben-merkezci bir şekilde görmeyi, kimsenin kendisini anlamadığı ya da acılarını paylaşmadığı algısının ötesine geçer. Kendi zor görevlerine daha geniş bir bakış açısıyla bakarak, diğerlerinin de benzer problemler yaşadığını anlar. Bu aşama süresince birey, diğerleri tarafından desteklendiğini hissederek izolasyon ve yabancılaşma duygularını kaybeder (Heath ve diğ., 2005).

2.17. Bibliyoterapinin Uygulanması

Bibliyoterapi seansının, başından sonuna nasıl yapılandırıldığına bakacak olursak uygulama aşamalarını da belirlemiş oluruz. Bunun için öncelikle bir hazırlık, sonrasında uygulama ve devam eden kısmında da izleme çalışması yapılmaktadır.



Şekil 1. Bibliyoterapide işleyiş (Pardeck ve Pardeck, 1997)

Pardeck (1993)'e göre bibliyoterapinin uygulanmasında 4 temel aşama vardır.

1. Seçilen kitabın konusuyla özdeşleşme.
2. İhtiyaca uygun kitabın seçimi.
3. Okunan materyalin sunumu.
4. İzleme (follow-up) ve tartışma (McCulliss ve Chamberlain , 2013).

İlk ve ikinci aşamalarda, bireyin ihtiyaçlarının iyi tanımlanmış olması önemlidir. Çünkü uygun kitabın seçimi, okuma ve tartışma yoluyla çözülecek olan problem için içgörüye ihtiyaç vardır. Sunum aşamasında yöneten kişi, materyali bireye karakterle arasındaki paralelliği görmesine yardımcı olacak bir tarzda sunmalıdır. Sunulan materyal konusunda bireye seçim hakkı tanınmalı, kişiye okumaya istekli olmalı ve uygulayıcının daha önce okumuş olduğu iki üç kitap arasından istediğini seçebilmelidir. Kişi ile karakter arasındaki ilişki bir kez fark edildiğinde, birey izleme aşamasına hazır hale gelmektedir. İzleme aktiviteleri, kişinin var olan soruna çözüm bulmasını sağlamak için düzenlenmektedir. İçgörü bir kez oluştuğunda kişi, sorunla ilgili daha geniş bir bakış açısına sahip olacak ve benzer durumlarda çözüm bulması kolaylaşacaktır (Cook, Earles-Vallrath ve Ganz, 2006).

Aiex (1993) Pardeck in bu 4 evresini 5 temel yöntem ile genişletmiştir. Bunlar:

1. Katılımcı, ilginç başlangıç aktiviteleriyle motive edilmelidir.
2. Materyalinin okunması için yeterli zaman verilmelidir. Çünkü bibliyoterapi, diğer okumalardan % 25 daha fazla zamana gereksinim duymaktadır.
3. Kitap ile ilgili düşüncelerini geliştirmek için yeterli zaman sağlanmalıdır.
4. İzleme aşaması; okunan materyalden edinilenlerin yorumlanması, analiz, sentez ve değerlendirilmesine imkan tanıyan bir tartışma ile bağlanmalıdır.
5. Kitapta sunulan durumlara nasıl tepki verilmesi gerektiğiyle ilgili olan tartışma sonrasında, kişiler kapanışa hazırlanarak değerlendirilme yapılmalıdır (Aiex, 1993).

Okuma öncesi aktivitelere örnek, kitabın kapağındaki resmi göstererek, bireylere hikayenin ne hakkında olabileceğini sormak şeklinde olabilmektedir. Karakterleri tanıtmak ve benzer deneyimlerini sormak da, başka bir alternatif olarak değerlendirilebilir (Heath ve diğ., 2005).

Tartışma aşaması bibliyoterapide temel bir role sahiptir. Tartışma sırasında ve sonrasında birçok kişi doğru anlayışı ve empatiyi geliştirmeye başlamaktadır.

Bibliyoterapi güvenli ve destekleyici bir ortamda olmalı, tartışma bölümü için zaman sınırlaması konulmamalıdır (Cook ve diğ., 2006).

Halstead (1994) bibliyoterapi tartışmasını yönetmek için 6 teknik önermiştir.

1. Tartışma bölümünün anlamlı ve özel olması.
2. Katılımcıların, sonrasında pişman olabilecekleri, kendini açmadan uzak durmaları sağlanmalı.
3. Belirli durumlarla baş etmek için faydalı buldukları herhangi bir tekniği paylaşmaları konusunda katılımcılar teşvik edilmeli.
4. Tartışma bölümünün katılımcıların arzu ettiği yönde akmasına izin verilmeli.
5. Katılımcılar iyi bir grup tartışması adabı konusunda eğitilmeli.
6. Uygulayıcı tartışma lideri olarak değil, tartışmayı kolaylaştırıcı olarak bulunmalı (Akt. Cook ve diğ., 2006).

Aiex (1993) bibliyoterapi seansını yapılandırmayı sağlayan bir klavuz önermiştir. Hem grup hem de bireysel uygulamalarda kullanılabilen klavuz şu şekildedir:

- Katılımcıların ihtiyaçları belirlenmelidir. Bu; gözlem, aile görüşmeleri, öğrencilerin yazılı sınavları ve okul kayıtlarının gözden geçirilmesi yoluyla yapılabilmektedir.
- Hikayenin konusu ve karakterlerin inandırıcı olması, kendi yaşadıkları zor durumlarla empatinin oluşumu için gerekmektedir. Ayrıca hikaye yaratıcı problem çözme içermelidir.
- Seanslar için ortam ve zaman belirlenmelidir.
- Çocuk ve ergenler için, tartışma kısmı biraz sıkıcı gelebileceği için, dikkatlerini sürdürmelerini sağlayacak rapor yazma, drama ve çizim çalışmalarını içeren izleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Katılımcılar, ana temayla ilişkili şarkı ya da şiir söylemek gibi, başlangıç aktiviteleriyle motive edilmelidir.
- Seansın daha az monoton olması için belli başlı sorular sorulmalı, ya da seansa kısa bir tartışmayla başlanmalıdır.
- Verilmesi gereken mesajın alındığından emin olmak için, katılımcılardan kısa bir özetleme yapmaları istenmelidir.

- Seansın doruk noktasına ulaştıktan sonra, ortaya çıkan malzeme üzerinde düşünmeleri için, kısa bir mola verilmelidir.
- İzleme aktiviteleri tanıtılmalıdır. Bunlar sanat aktiviteleri, hikayeyi farklı bir şekle dönüştürme gibi yaratıcı yazma, drama, hikayeye farklı bir son yazma, okunulan malzemenin tartışmasının derinleştirilmesi (karakterin güçlü ve zayıf yönlerinin tartışılması) şeklinde olabilmektedir.
- Tartışma sonrasında muhtemel sonuçlar listelenmelidir. Bu noktada katılımcıların edinimleriyle ilgili değerlendirmelerini yapmalarına fırsat verilmelidir (Aiex, 1993)

2.17.1. Bibliyoterapi Tekniğini Uygulayan Kişide Bulunması Gereken Özellikler

Bibliyoterapi seansını kimin yapılandırması gerektiği her zaman bir soru olmuştur. Diğer bütün terapilerde olduğu gibi, bibliyoterapi de eğitilmiş kişiler tarafından uygulanmalıdır (Yusuf ve Taharrem, 2008).

- Uygulayıcı; bir öğretmen, kütüphaneci ya da sosyal hizmetler personeli olabilir. Uygulayıcı, başarılı bir seans ve duygusal boşalımla baş edilebilmesi için eğitim görmüş olmalıdır (Yusuf ve Taharrem, 2008).
- Yoğun tartışma potansiyeline sahip olduğu ve güçlü duyguları artırdığı için bibliyoterapi uygulaması düşünmeden üstlenilmemelidir (Cook ve diğ., 2006).
- Bibliyoterapi için gerekli bilgi ve beceriler elde edilebilir, fakat ihtiyaç olunan yaklaşım tarzı kolay öğrenilemez. Bu sebeple uygulayıcı; akli dengesi sağlam, iyi dinleme becerilerine sahip ve çocuklarla çalışırken samimi bir ilgiye sahip olmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980).
- Hem bireysel hem küçük gruplarla seansları uygun şekilde planlayabilmelidir. (Cornett ve Cornett, 1980).
- Kitap seçiminde; katılımcıların gelişimsel durumları, okuma ilgi ve seviyelerini göz önünde bulundurmalıdır (Cook ve diğ., 2006)

- Uygulayıcı, seçilen kitabı önceden mutlaka okumalı ve bibliyoterapinin sadece bir “hikaye zamanı” olmadığını, açılış tartışma ve kapanış aşamalarını içeren, plan gerektiren bir süreç olduğunu bilmelidir (Cook ve diğ., 2006).
- Katılımcıların düşünme seviyelerine uygun sorular sorulmalı, soru ve cevaplardan sonraki sessizlik ve bekleme zamanlarını iyi kullanılmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980).
- Soruları teşvik için, olumlu pekiştirmeyi ve yargısız soru teknikleri iyi bir şekilde kullanılmalıdır (Cook ve diğ., 2006).
- Eğer kitabı uygulayıcı okuyor ise; ses tonu, okuma hızı, yüz ifadeleri, uygun beden dili ve göz kontağına dikkat etmelidir (Heath ve diğ., 2005).
- Kişisel özellikler olarak; her insanın biricikliğini kabul ederek toleranslı davranabilmeli, empati yeteneğine sahip, esnek, sorumluluk sahibi, organize olabilen, objektif, arkadaş canlısı, stresle baş etme kapasitesi olan ve duygusal olarak durağan, sağduyu sahibi ve okumaya karşı da hevesli olmalıdır (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapi en iyi sonucu gruplarla yapılan çalışmalarda vermektedir. Grubun ideal büyüklüğü 6-8 kişi arasındadır. Okuma materyali kısa ise seans sırasında uygulanabilir, ancak uzun ise önceden verilmelidir (Yusuf ve Taharrem, 2008).

2.18. Bibliyoterapide Kullanılan Materyalin Seçimi

Bibliyoterapide kullanılan okuma materyali iki genel kategoriye ayrılmıştır.

1. *Didaktik/öğretici*: Kendine yardım kitapçıkları.
2. *Afektif*: Kurgusal olan ve olmayan olarak iki çeşidi vardır.

Kurgusal olmayan kısmı; otobiyografileri, motivasyonel kitapları, gerçek insanları ve olayları anlatan makaleleri içermektedir. Bu şekilde de danışanın duygusal bir tepkiyi deneyimleme şansı vardır. Ancak asıl amaç; danışanın benzer deneyimlerden bilgi edinmesi, duyguların evrenselliğinin farkına varması ve çeşitli seçenekler karşısında çözüm ve stratejilere maruz kalmasıdır (Bryant ve Roberts, 1992).

Kurgusal materyal ise; roman, kısa hikaye ve şiir gibi yaratıcı eserlerden oluşmaktadır. Bu materyaller de, özdeşleşme ve imgeleme (hayal gücü) yoluyla ortaya

çıkan çeşitli öğrenme ve gelişim deneyimlerini içermektedir (Bryant ve Roberts, 1992).

Özellikle küçük yaşlarda, beyne alınan şeylerin silinmez ve değişmez olduğundan yola çıkarak, çocukların ilk duydukları hikayelerin, erdemli düşüncelerin temelini oluşturduğu söylenmektedir. Bu sebeple, okuma materyali hem yapıcı hem de yıkıcı olabilmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, faydalı bir bibliyoterapi uygulaması için temel şartın uygun ve güzel bir edebiyat koleksiyonu oluşturmak olduğu anlaşılmaktadır (Yusuf ve Taharrem, 2008).

Tablo 4. Okunacak materyalin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler

Aiex (1993)	<ul style="list-style-type: none">• Aşırı uzun ve zor olmamalı.• Danışanın durumuna uygulanabilir olmalı.• İçgörünün gelişmesine yardımcı olmalı.• Duygusal boşalmayı tetiklemeli.• Yaratıcı problem çözmeye yardımcı olmalı.• Danışanın, davranış tarzı dışındaki, alternatif yolları bulmasını desteklemeli.• Kişinin arkadaşları ile doyum verici ilişkisini artırmaya yardım etmeli.• Paylaşılan problemlerle ilgili bilgi sağlamaya yardım etmeli.• Aydınlatıcı ve dinlendirici içeriği ile, nitelikli bir boş vakit etkinliği deneyimi sağlamalıdır.
Cornett ve Cornett (1980)	<ul style="list-style-type: none">• Kitabın konusunun geçtiği ortam, okuyucunun kendi geçmişiyle özdeşleşmeli.• Formatı, boyutu, doğası, ve yazılı materyalin miktarı önemlidir.• İçerisinde eğlendirici özelliği artıran çizimler bulunmalı.
Health ve diğ. (2005)	<ul style="list-style-type: none">• Kitapta yer alan problem ve çözümleri gerçekçi ve mantıklı olmalı.• Karakterlerin yapamadıklarına değil yaptıklarına odaklanılmalı.• Karakterler çok yönlü olmalı, zaafı ile de tam olarak resmedilmelidir.• Süper kahramanlar ve kurbanlar gibi uç karakterler içermemeli.• Mutlu sonla biten, geçici çözümler bulunan ve duygusal olarak çok yüklü olan hikayelerden kaçınılmalı.

Daha küçük çocuklarla terapide kitap seçimi için faydalı 6 kritik nokta; resim ya da fotoğraf şeklindeki sevimli çizimler, inandırıcı karakterler resmeden ve olayların mantık çerçevesinde geliştiği ilginç hikaye içerikleri, çocuğun anlayışı çerçevesinde faydalı bilgiler, geniş bir mizah, sürpriz unsurlar, tekrar eden nakaratlar şeklinde tanımlanmıştır. Ancak tüm bu kriterleri aynı anda taşıyan çok az sayıda kitap bulunabileceğine dikkat edilmelidir. Yararlı bilgi, mizah ve sürpriz başta olmak üzere, tüm bu kriterler daha büyük çocukların kitap seçiminde de önemlidir (Pardeck ve Markward, 1995).

Kitap seçiminde, çocuğun kronolojik yaşı kadar, önemli bir diğer nokta da duygusal yaşıdır. Genel bir kural olarak çocuklar, kendi yaşlarına yakın yaşlardaki karakterleri içeren kitaplarla daha çok ilgilenirler. Okul öncesi çağda çocuklar, bol resimli ve basit şekilde olan kitaplara ihtiyaç duyarlar. Okul çağındaki çocuklarda, ayrıntılı hikayeler ve daha büyük karakter gelişimi önemlidir. Ergenler ise, birçok bölümü olan küçük romanlarla baş edebilirler (Pardeck ve Markward, 1995). Şiirler de, kısa olması sebebiyle, bibliyoterapi uygulamalarında alternatif bir materyal olarak kullanılabilir. Video izleme, biraz zaman alsa da, görselin kavranması daha kolay olduğundan tartışma kısmını kolaylaştırmaktadır (Yusuf ve Taharrem, 2008).

2.19. Bibliyoterapi Etkinlikleri

Başarılı bir bibliyoterapi sadece kitap okumayı içermemekte olup, anlamlı izleme tekniklerinin kullanılması gerekli ve kaçınılmazdır. Yaratıcı aktivitelerin bazılarını şöyle örnekler verebiliriz.

- Hikayeden ardı ardına resimler çizerek çizgi film oluşturmak.
- Dergilerden kesilen kelime ve resimlerden kolaj oluşturmak (hikayede çocuğun problemin üstesinden gelişini gösteren bir bölümü seçilebilir).
- Kağıt torbalardan, küçük kutulardan ya da meyve ve sebzelerden hikayedeki karakterlerin kuklalarını yapıp oynatmak.
- Karakterin duygu ve davranışlarından oluşan pandomim yapılması.
- Hikayeye değişik bir son yazmak.

- Bir karakterden diğere mektup yazılması.
- Hikayenin olayları ve çocuğun kendi yaşamındaki olaylar şeklinde iki zaman çizgisi yapmak.
- Problemlere farklı çözüm yollarının avantajlarını ve dezavantajlarını listelemek.
- Hikaye kahramanlarının kilden figürlerini yapmak (Pardeck ve Markward, 1995).

Sanat aktiviteleri, motor koordinasyonu da sağlaması ve duyguları yansıtmının sözsüz şekli olması sebebiyle tercih edilebilir. Pandomim, okul öncesi çocukları için iyi bir başlangıç olabilmektedir. Kukla oynatma, dramatik aktivitelerin daha az tehdit edici formu olduğundan, küçük çocuklar ve çekingen çocuklar için tercih edilebilir. Yazılı cevaplar ise genelde daha büyük yaştaki çocuklarla kullanılabilir (Pardeck ve Markward, 1995).

Çocuğa yetişkin tarafından hikayeyi, karakterleri ve okuyucu ile ilişkilerini keşfetmesi için birtakım sorular sorulabilir. Bunlar şu şekilde olabilir.

- Kendini karakterlerden herhangi birisine benzettin mi?
- Karakterlerden herhangi biri sana tanıdığın birilerini hatırlatıyor mu?
- Hikayede kim gibi olmak isterdin?
- Hikayeye ilgili değiştirmek istediğin bir şey var mı?
- Karakterleri nasıl değiştirdin? Ne olurdu? Hikaye nasıl sona ererdi?
- Hikayenin en beğendiğin bölümü hangisidir?
- Hikayedeki olaylardan hiç birisi senin de başına geldi mi?
- Sonraki günlerde ya da yıllarda hikayenin kahramanlarına ne olacağını düşünüyorsun? (McCuliss ve Chamberlain, 2013)

2.20. Bibliyoterapinin Faydaları

Herkes tarafından kolayca ulaşılabilir ve maliyetinin az olması, danışanın hayatına direk müdahale etmemesi, geleneksel terapide karşılaşılabilen görüşmeye gelme

konusundaki isteksizliğin bu yöntemde olmaması ve tedavi süresini kısaltması bibliyoterapinin genel faydalarındandır (Gregory, Canning, Lee ve Wise 2004). Bibliyoterapinin etkinliğini araştırırken ortaya çıkan sonucun, tekniğin kendisinden mi yoksa terapötik etkiden mi olduğunun ayırımını yapmak zordur. Ancak bu her tür tedavi metodu için de geçerlidir (Pardeck ve Markward, 1995).

Bibliyoterapi süreci okuyucu üzerinde duygusal ve bilişsel olarak şu etkilere sahiptir.

2.20.1. Bilişsel Değişimler (düşünme, akıl yürütme)

- Analiz etme, sonuç çıkarma, problem çözme, karar verme, yargıda bulunma şeklindeki eleştirel düşünmeyi uyarır.
- Problemlere uygun oranda bakış açısı sağlar. Okuyucu bu şekilde sorunlarının evrenselliğini görmüş olur.
- Dolaylı deneyimler sağlar.
- İnsan davranışı ve dürtüleri ile ilgili içgörü sağlar.
- Okuyucunun kendini değerlendirmesini geliştirir.
- Hareket etmeden önce plan yapmak için teşvik eder (Cornett ve Cornett, 1980).
- Kişinin kendisinin, çekingenlik ya da kıskançlık gibi başka birtakım özelliklerinin daha fazla farkında olmasını sağlar.
- Katılımcıya kendisi ve diğerleri ile ilişkisinde uygun iletişim yolları gösterir.
- Yönetici tarafından yapılan uygun rehberlik ile olası problemlerine seçici teknikler öğretir (Gladding ve Gladding, 1991).

2.20.2. Duygusal Değişimler (tutum, değer ve duygu şeklindeki)

- Empatiyi teşvik eder.
- Olumlu tutumlar yaratır.
- Kişisel ve sosyal uyuma neden olur.
- Olumlu benlik imajı geliştirir.
- Duygusal baskıları azaltır.
- Yeni ilgiler geliştirir.

- Diğerlerini kabulü, saygı ve toleransı teşvik eder.
- Okuyucuya sosyal olarak kabul gören davranışları tanınmasına yardım eder.
- Modelleri taklit etme isteği yaratır (Cornett ve Cornett, 1980).

2.20.3. Öğrenciler için faydaları

1. Sınıf içindeki fiziksel şiddeti, lakap takma ve küçümsemeyi azaltır, çatışma çözme becerilerini geliştirir, akranlarına karşı daha duyarlı olmayı sağlar ve dinleme becerilerini artırır (Cook ve ark., 2006).
2. Kişisel özellikleri, uyarıcı veya tetikleyicilere tepkileri konusunda, daha iyi bir anlayış ve farkındalık geliştirmeyi sağlar. Bu şekilde kaygı, depresyon, sosyal-duygusal problemler ve diğer yetersizlikler ile birlikte hissedilen izolasyonun azaltılmasına yardım eder (Cook ve ark., 2006).
3. Problemleri serbestçe düşünüp, ifade etmelerini teşvik eder ve çözüme yardımcı bir araç olur.
4. Diğerlerinin de benzer duygulara ve deneyimlere sahip olduğunun görülmesi, anksiyeteyi azaltıp rahatlama sağlar (Orton 1997).
5. Gerçek yaşam olayları ile baş etmeye yardımcı olurken, iyi bir edebiyatın da kapılarını açar. Böylece hem akademik hem sosyal başarı ihtimalini artırır (Prater, Johnstun, Dyches, 2006).

2.21. Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Bibliyoterapinin yararları her ne kadar kanıtlanmış ise de, okuyucuya zarar verme potansiyeli de bulunmaktadır. Özellikle yanlış zamanda yanlış kitap, durumu zorlaştırabilmektedir. Bu durumu önlemek amacıyla, öğretmen tarafından problemle ilgili, daha dikkatli bir değerlendirme yapılmalıdır. Problemin doğası ve derecesi, kullanılan materyalin uygunluğu, kitabın çocuğa sunulmuş biçimi, öğrencinin içgörüsünü gerçek hayata aktarabilme yeteneği, bibliyoterapist ile okuyucu arasındaki karşılıklı ilişki, bibliyoterapistin ve okuyucunun yöntemin sınırlılıklarının farkında olması önemlidir (Cornett ve Cornett, 1980).

Bibliyoterapideki sınırlılıkları katılımcıların kişiliği, uygulayıcının becerisi ve sürecin kendisinden kaynaklı olmak üzere sıralayabiliriz.

2.21.1. Katılımcıdan Kaynaklı Sınırlılıklar

Katılımcı, karaktere kendi dürtülerini yansıtabilir ve bundan dolayı kendi algı ve çözümlerini pekiştirebilir. Buna ek olarak karakterin yaptıklarını önemsemezse onunla özdeşleşmeyi de başaramayacak, hatta karakteri bir günah keçisi olarak kullanacaktır. Katılımcıdan kaynaklanan bir diğer sınırlılık ise sosyal ve duygusal deneyim eksikliği, inkar şeklindeki savunmacılık, fanteziye kaçış ve başarısızlıktır (Gladding ve Gladding, 1991).

Bazı çocuklar okumayı hiç istemeyebilirler, ruhsal ve davranışsal sorunları olan bazıları ise savunmacı olarak sorunlarını reddedebilirler (Foss, 2010). Bu sınırlılıkların bazıları rol oynama, olayların dramatizasyonu, okunan eserin öğüt verici yönlerinin temizlenmesi ve grup tartışması kullanılarak sürecin içinde kendiliğinden de aşılabılır (Gladding ve Gladding, 1991).

2.21.2. Uygulayıcıdan Kaynaklanan Sınırlılıklar

Uygulayıcıdan kaynaklı sınırlılıkların başında uygulayıcının, insan gelişimi ve bir gelişimsel dönemden diğerine geçişteki problemlerle ilgili, sınırlı bilgiye sahip olması gelmektedir. Bir diğer sınırlılık, uygun edebiyat hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olmaktır. Çok karmaşık ya da çok kolay belirlenen materyal, katılımcının canının sıkılmasına neden olabilir. Ayrıca “vaaz verici” türde bir materyal de verimsiz olmaktadır. Uygulayıcı ile ilgili üçüncü bir zorluk da, kaynak materyale ayak uyduramaması ya da problemin ne olduğuna bakmadan tüm danışanlara aynı edebiyat eserini tavsiye etmesidir (Gladding ve Gladding, 1991).

Bu sınırlılıkların bazıları insan gelişimiyle ilgili bilgisini ilerletmek için kurslara kaydolmak, çocuklar için birincil referans malzemelerini kullanabilecek kadar bilgi edinmek, hangi tip danışanlarda hangi kaynakların etkili olduğuyla ilgili ayrıntılı bir kayıt tutmak ve bibliyoterapiyi diğer yaygın olarak kullanılan yaklaşımlara yardımcı olarak kullanmak yoluyla aşılabılır (Gladding ve Gladding, 1991).

2.21.3. Bibliyoterapi Sürecinin Kendisinden Kaynaklı Sınırlılıklar

Süreç, materyali okumada başarısızlık ya da rahatsız edici alanların tartışılması konusunda isteksizlik gibi, uygun olmayan danışan davranışlarıyla bozulabilir. Süreçteki diğer bir sınırlayıcı faktör de, hem danışan hem de danışmanın yüzeysel konularda kalmaya devam etmesidir (Gladding ve Gladding, 1991).

Bu konularla baş etmenin yolları arasında ise, katılımcı ve uygulayıcı hazır ve istekli olana kadar çalışmanın askıya alınması; uygulayıcının bazı danışanlara ya da sorun alanlarına olan tepkilerini izlemesi açısından seçilen seansların kaydedilip gözden geçirilmesi sayılabilir (Gladding ve Gladding, 1991).

Edwards ve Simpson (1986)' a göre bibliyoterapi ciddi duygusal rahatsızlıklarda kullanılabilecek bir teknik değildir. Bu durumlarda aile, uygun profesyonellerden yardım almalıdır (Afolayan, 1992). Tüm bunlar çerçevesinde unutulmaması gereken en önemli nokta, bibliyoterapinin kusursuz ve her derde deva bir yöntem olmadığıdır. İnsanlara, hayatlarında ortaya çıkan ihtiyaçlarına, yardımcı olan terapötik yöntemlere ek bir tekniktir (Cornett ve Cornett, 1980).

2.22. Bibliyoterapi ile İlgili Dünya'da Yapılan Araştırmalar

1980'ler ve 1990'ların erken dönemlerinde, bibliyoterapi ile ilgili farklı yaş ve meslek grubunda bir çok araştırma yapılmıştır. Amerikan Psikiyatri Akademisi'ne üye olan 158 kişi üzerinde bibliyoterapiyi öncelikli olarak kullananları, hangi konularda en faydalı olduğunu ve hangi özel malzemeleri kullandıklarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre; pratisyenlerin %51'i bibliyoterapiyi danışanlarıyla kullanmaktadır. Bireysel danışan ile çalışırken bibliyoterapi uygulama olasılığının, terapistin çalışma yılı ile orantılı olarak arttığı görülmüştür. Yapılan en faydalı uygulamaların etkili ebeveynlik becerilerinde olduğu bulunurken, en az etkinin kilo kontrolünde olduğu görülmüştür (Pehrsson ve McMillen, 2010).

Kendine yardım kitaplarının kullanımı ile ilgili tüketici, psikiyatrist, psikolog ve dahiliye uzmanlarının katıldığı bir seri araştırmada, kalımcıların %65' i kendine yardım kitaplarını okuduklarını ve faydalı bulduklarını belirtmiştir. Psikiyatristlerin %59' unun bu kitapları hastalarına daha çok stres, girişkenlik ve seks alanlarında

tedaviye ek bir kaynak olarak önerdiği, ancak kitapları en az tavsiye edenlerin dinamik yönelimli psikologlar olduğu görülmüştür (Pehrsson ve McMillen, 2010).

Bibliyoterapinin farklı yaş gruplarındaki etkinliği yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Yetişkinlerle (Kupshik ve Fisher, 1999), yaşlılarla (Floyd, 2003), ergenlerle (Pardeck, 1991; Tussing ve Valentine, 2001) ve çocuklarla (Rozalski, Stewart ve Miller, 2012; Pardeck ve Markward, 2006) yapılan pek çok çalışmada bibliyoterapi farklı sorunların tedavisinde başarı ile kullanılmıştır.

Tablo 5. Çocuklarda bibliyoterapinin uygulama alanları

Pardeck (1993) Pardeck (1984) ve Pardeck (1989) (1989) (1997)	engelli ve evlat edinilmiş çocuklar taciz evlat edinmede uyumu kolaylaştırmak değişen rol modellerine alıştırmak aile ilişkileriyle ilgili gelişimsel değişimlerin üstesinden gelme
Betzalel ve Shechtman (2010)	uyum zorluğu
Honig (2007) Shechtman (1999) Jones (2006)	agresyon agresyon
Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun (2006)	risk grubu
Schreur (2006)	okuldan uzaklaştırılmış öğrenciler
Wood, Theron, Mayaba (2012)	aids
McTague (1998) Prater ve ark. (2006)	öğrenme güçlüğü
Stringer, Reynolds ve Simpson (2013)	özgüven geliştirme
Forgan (2002)	problem çözme
Forgan ve Gonzalez De- Hass (2004)	sosyal beceri eğitimi
Burke, Kuhn ve Peterson (2004)	yatma zamanına gösterilen direnç ve gece sık uyanmaları önleme
Santacruz, Mendez ve Sanchez-Meca (2006).	karanlık korkusu
Rapee, Abbott ve Lyne- ham (2006)	kaygı durumları

Small (2006)	ebeveyn kaybı
Weimer (2010)	hastanede tedavi görenler
Kim, Green ve Klein (2006)	çok kültürlü hassasiyeti destekleme
Wilson ve Thornton (2007)	matematik kaygısı
Amer (1999)	boy kısalığı ve diyabet
Rizza, (1997)	evde ebeveynler eşliğinde

Tablo 6. Ergen gruplarında bibliyoterapinin kullanım alanları

Tussing ve Valentine (2001)	ailesinde ruhsal hastalığı olanlar
Regan ve Page (2008)	karakter inşası
Karacan ve Yerin Güneri (2010)	özgüveni artırma
Harbaugh (1984)	suçlulara problem çözme becerisinin öğretilmesi
Fu (2010)	stres ile baş etme
Thompson (2009)	kaygı
Register, Beckham, May ve Gustafsch (1991).	sınav kaygısı
Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007	ailesi boşanan önergeler

Tablo 7. Yetişkinlerde bibliyoterapinin kullanım alanları

Forehand, Merchant, Long ve Garai (2015)	inatçı çocuklara ebeveynlik yapılması noktasında
Small (1985)	çocuğunu kaybetmiş ailelerle
Bowman, Scogin ve Lyrene (2010) Bilich, Deane, Phipps, Barisic ve Gould (2008)	hafif ve orta derecedeki depresyon
Menchola, Arkowitz ve Burke (2007)	depresyon ve kaygı
Hirai ve Clum (2006)	kaygı problemleri
Brenes, McCall, Williamson ve Stanley (2010)	ileri yaşlardaki anksiyete bozuklukları
Carlbring, Furmark, Steczko, Ekse-lius ve Andersson (2006)	sosyal fobi
Reeves ve Stace (2005)	hafif ve orta derecede stres ve kaygı

Winship (2010)	
Febbraro (2005)	panik atak
Malouff, Noble, Schutte ve Bhullar (2010)	kulak çınlamasıyla ilişkili sıkıntı
Johnson (2012)	madde kullanımı
Apodaca ve Miller (2003)	alkol bağımlılığı
Lankveld, Grotjohann, Lokven ve Everaerd (1999)	cinsel işlev bozuklukları
Monti, Fink, Norman, Curran, Hayes ve Caldwell (1979)	psikiyatrik hastalarda sosyal beceri eğitimi
McCann ve diğ. (2012)	tek epizodlu psikozlar

2.23. Bibliyoterapi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bibliyoterapinin ülkemizde kullanımına baktığımızda, maalesef çok sınırlı olduğunu görmekteyiz. İlk olarak Öner (1987), bibliyoterapi sürecinden bahsetmiş ve anne-babası ayrılmış ve tacize uğramış çocuklarda kullanımını anlatmıştır. Yeşilyaparak (2009), bibliyoterapinin okullarda kullanımını özetlerken; Bulut (2010) yaptığı çalışmasında, yetişkinlerle yapılan danışmada bibliyoterapinin rolünden, okullarda öğretmen ve danışmanlar tarafından kullanılmasından bahsetmektedir

Uçar (1996), yaptığı araştırmada rehberlik servisine başvuran 12 lise öğrencisi ile oluşturulan etkileşim grubunda, bibliyoterapi tekniğini kullanmış ve rehberlik hizmetlerindeki faydalarından bahsetmiştir. Literatürde rastlanan sınırlı deneysel araştırmalardan biri, Sufi hikayelerinin kullanıldığı bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünlleştirilmiş bibliyoterapinin işlevsel olmayan düşünceler ve kendini gerçekleştirme üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmadır (Aracı, 2007).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda, bibliyoterapi kullanımını konusunda bir model önerisinin anlatıldığı araştırma ise, bibliyoterapinin aşamalarını anlatması ve örneklendirme açısından oldukça önemlidir (Leana-Taşcılar, 2012).

2.24. Üstün Yetenekli Bireylerde Bibliyoterapi Kullanımı

Üstün yetenekli çocukların sorunları olmadığıyla ilgili yanlış bir algı bulunmakla birlikte, üstün olmalarının getirdiği bir takım özgün problemler yaşadıkları bilinmektedir. Bu problemleri okulda sıkılma, öğretmen tarafından yanlış anlaşılma, akranları tarafından anlaşılmama ve kabul görmeme, mükemmeliyetçilik olarak sayabiliriz. Buna ek olarak üstün çocuklar, birçok şeyi iyi yapmaları ve çok çeşitli ilgilere sahip olmalarından dolayı, eğitimsel ve mesleki amaçlar koymakta da zorlanmaktadırlar. Bu problemlerle ilgilenilmediği takdirde ise, yetersizlik duyguları ve olumsuz bir benlik kavramının gelişimine sebep olabilmektedir (Frasier ve McCannon, 2011).

Üstünlerin okuma konusunda aşırı istekli olmaları, soru sorma konusundaki heyecanları ve soyut düşünme kapasiteleri bibliyoterapiye daha iyi uyum sağlamalarına sebep olmaktadır. Erken yaşlardan itibaren okumaya başlamaları da bu süreci kolaylaştırmaktadır (Akt. Fraiser ve McCannon,2011).

Üstün okuyucular, kendi üstün özellikleri ile ilgili tartışmak konusunda tereddütü ve huzursuz olduklarından; bibliyoterapi problem ve endişelerini keşfetmek, değerlendirmek ve tartışmak için güvenli bir ortam sağlamaktadır. Üstün çocuk ve gençlerle ilgili olan edebi eserler, kendi “üstünlük”leri ile ilgili düşüncelerini sağlayabilmekte ya da en azından bazı düşünsel sorulara neden olabilmektedir. Bu süreçte danışan ya da öğretmen, üstün çocuğa okuması için kitabı vermektense bir kitap koleksiyonu oluşturmayı tercih etmelidir (Hébert, 1991).

Uygun olarak seçilen okuma materyali, üstün yetenekli gencin deneyimlediği kaygı ve baskılardan psikolojik bir rahatlama sağlayabilmektedir. Bibliyoterapi üstün çocukların kişisel, akademik ve kariyer sorunlarının çözülmesi gibi birçok konuda da oldukça faydalıdır (Hébert, 1991).

Ayrıca bibliyoterapinin üstün yeteneklilerin duygu ve düşüncelerini anlamada çok faydalı olduğu savunulmaktadır (Sisk, 1987). Bu bireyler, derin bir duyarlılığa sahip olmalarına rağmen, günümüzün karmaşık dünyasında duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda isteksiz olabilmektedir Bu noktada bibliyoterapi uygulaması, duygu ve düşüncelerinin paylaşılmasında teşvik edici olabilmektedir (Jeon, 1992).

Üstün çocuklar, diğer gençlerin de kendileriyle benzer duygusal deneyimlerden geçtiklerini fark ettiklerinde, bibliyoterapideki tartışmalar yoluyla akranlarını dinle-

yerek, hissettikleri duygularda yalnız olmadıklarını fark edebileceklerdir. Bu tartışmalar sırasında üstün gençler, duyarlılık özelliklerinin diğer insanlar tarafından değer verilen boyutları olduğu anlayışına ulaşmaktadır. Diğerlerinin de benzer duygulara sahip olduğunu bilmeleri, arkadaşlık kurmalarını da kolaylaştıracaktır (Hébert ve Kent, 2000).

Bibliyoterapinin üstünlerle kullanılabilmesi için yerleri şöyle sıralayabiliriz.

1. Benlik saygısını artırmak, 2. değerlerini, tutumlarını ve yüksek seviyedeki düşünce süreçlerini geliştirmek ve değiştirmek, 3. yaşam olaylarına farklı yaklaşımları kullanarak, problem çözme becerilerini geliştirmek, 4. başarısız üstünlerin agresif ve çekingen davranışlarını değiştirmek, 5. kariyer eğitimlerine destek ve rehber olmak (Jeon, 1992).

Yüksek düzeyde duyarlılığa sahip olan üstün gençler, bu özelliklerine olumlu bir şekilde bakan, öfke ve hayal kırıklıklarını anlayabilen destekleyici yetişkinlere; ayrıca nasıl hissettiklerini ifade etmeleri için rahat ve destekleyici bir ortama ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple genç üstünlerle çalışan öğretmenlerin de, öğrencilerin bu duygularına hitap edecek pratik sınıf stratejilerine ihtiyaçları vardır (Hébert ve Kent, 2000). Bibliyoterapi bilgili ve empatik bir öğretmenle kullanıldığında parlak ve duyarlı çocuğun yetenekleri, çevresindeki dünya, değerleri, maskülnitesi ve benzersizliği ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Hébert, 1991).

2.25. Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerde Bibliyoterapiyle Yapılan Araştırmalar

Eğitimciler ve danışmanlar bibliyoterapiyi, üstün genç erkeklerin yaşadığı duygusal sorunlarla mücadele etme noktasında kullanmışlardır. Yapılan bir çalışmada üstün yetenekli erkeklerin karşılaştığı altı sorun alanı farklı olarak etiketlenme, kendi kendini baskılama, erkek erkeğe muhabbete olan ihtiyaç, cinsiyet rolü çatışması, kültürel beklentiler ve imaj yönetimi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada bibliyoterapinin, duyguları tanımlama ve sözelleştirme noktasında sorun yaşayan erkeklere, üçüncü bir bakış açısı sağlayarak, problemlerini çözmelerini destek olabileceğinden söz edilmektedir. Kitaptaki karakterlerin, kendileri için bir rol model görevi görerek,

güvenli bir çevrede, analiz edilmeye ihtiyaç duyulan problem durum üzerinde kafa yormalarına yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Hébert, 1991).

Üstünlerde yaygın olarak görülebilen matematik kaygısını yenmek için bibliyoterapinin önerildiği başka bir çalışmada, “Matematik Belası” (Scieszka ve Smith, 1995) isimli kitaba eşlik edecek şekilde, tartışma sorularına da yer verilen bir plan oluşturulmuş ve bibliyoterapi süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Hébert ve Fumer, 1997).

Genç yetişkin edebiyatının kullanıldığı bibliyoterapinin, üstün ergenlerin hayatındaki duygusal sorunları irdelemedeki etkisinin incelendiği başka bir çalışmada, Mosquito Test (Kent, 1994) kitabının gelişimsel bibliyoterapi sürecindeki kullanımından bahsedilmiş, ayrıca üstün ergenlerin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili okuyabilecekleri kitaplar önerilmiştir (Hébert ve Kent, 2000).

Üstün genç kadınlar da, ergenlikte ve yetişkinliğe geçişte çeşitli önemli sosyal ve duygusal konularla karşı karşıya kalmaktadır. Cinsiyet rolü beklentileri, ilişkisel odaklı problemler, başarı-başarısızlık kaygıları ve bir kadının hayatındaki esneklik ihtiyacının üstün genç kadınların sorun yaşadığı dört alan olarak ele alındığı bir çalışmada, biyografi okumaları yoluyla karşılaşılan problemlere yönelik içgörü kazanmalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir (Hébert, Long, Neumeister, 2001).

Uygun biyografi materyallerinin kullanımı da, genç üstün kızlara ergenliğin zorluklarıyla baş etmede katalizör vazifesi görmektedir. Biyografilerin rehber eşliğinde okunması, bir danışmanlık yaklaşımı olarak üstün genç kızların empatik nitelikleriyle uyumaktadır. Biyografiler kendi hayatlarında olmayan rol modellere, yeni düşünce şekillerine ve çevrelerindeki dünyaya farklı bir bakışa maruz bırakmaktadır. Ayrıca çalışma içerisinde uygun biyografiler için örnekler de bulunmaktadır (Hébert, Long, Neumeister, 2001). Üstün kız ergenlerde, cinsiyet rolü tutumlarına bibliyoterapinin etkisinin incelendiği bir başka araştırmada ise anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır (Weber, 1998). Üstün ergenlerde kimlik gelişiminin tartışılmasında Harry Potter ve Felsefe Taşı kitabının kullanıldığı bir araştırma, okunma öncesi, sonrası ve tartışma soruları için örnekler içermektedir (Frank ve McBee, 2003).

153 üstün ergene, çok boyutlu mükemmeliyetçilik ile ilgili, kabul ve takdir ihtiyacı gibi duygusal ihtiyaçlara hitap eden, bir duyuşsal eğitim programı uygulanmıştır. Bu program, 9 hafta 45-50 dak. süresince, üstün akranlarıyla oluşturulan gruplar-

da yapılmıştır. Program kapsamında grup tartışması, oyun, etkinlikler ve bibliyoterapi bulunmaktadır. Bu çalışmada, tek başına bibliyoterapiyi içermiyor olsa da, 9 dersin üçünde bibliyoterapi uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık yalnızca *hatalara aşırı ilgi* boyutunda olmuş olup; deney grubunda *hatalalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve kişisel standartlar* boyutlarında anlamlı bir azalma görülmüştür. (Mofield ve Chakraborti-Ghosh 2010).

Üstün yetenekli 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle, özgüveni artırma amaçlı yapılan 6 oturumluk bibliyoterapi çalışmasının sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında fark olduğu gözlenirken, özgüvende beklenen artış görülmemiştir (Spear, 1996). 60 üstün ilköğrencisi ile, 8 seans 40'ar dakikalık görüşmelerle yapılan bibliyoterapi müdahale programının, özgüven üzerindeki etkilerinin incelendiği başka bir çalışmanın sonucunda ise, deney grubunda bulunanların özgüvenlerinin yükseldiği saptanmıştır (Tofaha, 2012).

Üstün yetenekli olan ve olmayan 5 ve 6. sınıf öğrencileri ile, dinleme ve etkinliklerle genişletilmiş okumayı içeren, iki farklı programdan hangisinin özgüven üzerinde daha etkili olduğunun incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin uygulanan her iki programda da, normal akranlarından daha alıcı oldukları bulunurken; her iki grupta ve programda da uygulama sonrası özgüvenin arttığı görülmüştür (Doering, 1985).

İlköğretim ikinci kademe öğrencisi 46 kişi ile yapılan çalışmada, mükemmeliyetçilik ile ilgili bilgilendirici dersler sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki sonuçlar karşılaştırmıştır. Deney grubundaki öğrencilere karikatürler aracılığıyla ders yapılırken, kontrol grubuna bibliyoterapi uygulanmıştır. 4 hafta boyunca yarım saat sürelerle yapılan dersler sonrasında, her iki grup mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili kazanımları ve öğrenmeden aldıkları zevk açısından karşılaştırılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu bibliyoterapiyi sevdiğini, ancak ilerleyen derslerde biraz sıkıcı bulunduğunu belirtirken; deney grubundaki öğrencilerin mükemmeliyetçilik ile ilgili biraz daha fazla bilgi edindiği ve dersleri daha eğlenceli bulunduğu görülmüştür. Araştırmacılar sınıflarda mükemmeliyetçilik ile ilgili bilgi sağlamak için, her iki yöntemin de beraber kullanılmasını tavsiye etmiştir (Zousel, Rule, Logan, 2013).

2.26. Üstün Zeka ve Üstün Yeteneklilik

Üstün yeteneklilik ile ilgili yapılan birçok tanım olmasına rağmen, literatürde kabul edilen ortak bir tanım bulunmamaktadır. Üstün yetenek kavramını tanımlama çalışmalarından ilkinin Sir Francis Galton 1869’da yazdığı *Kalıtsal Deha* adlı kitabında yapmıştır. Galton, yüksek başarıyı elde etmede gerekli unsurları kapasite veya yetenek, gayret veya istek, zahmetli iş yapma gücü şeklinde ifade etmiştir (Atkinson, Atkinson, Smith ve Been, 1990). 1920’lerin sonlarında “üstün yeteneklilik” terimi yüksek zeka katsayısıyla ilişkilendirilmiş olup, 1921’de Terman üstün zekalı çocukların ayırımını yapabilmeyi amaçlamıştır. Gelenekçi yaklaşımda üstün zekâ, standartlaştırılmış zekâ testlerinde belirlenmiş kriterlerin (bu kriter genel olarak 130 ve üzeri puan almaktır) üstünde performans sergileyebilmek olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2010).

Renzulli (1986) üstün yetenekliliği tanımlamada üç özelliğten bahsetmektedir. Bunlar; *ortalamanın üstünde genel ve özel yetenek, ortalamanın üstünde yaratıcılık, motivasyon ve iş bitirebilme* becerisidir.



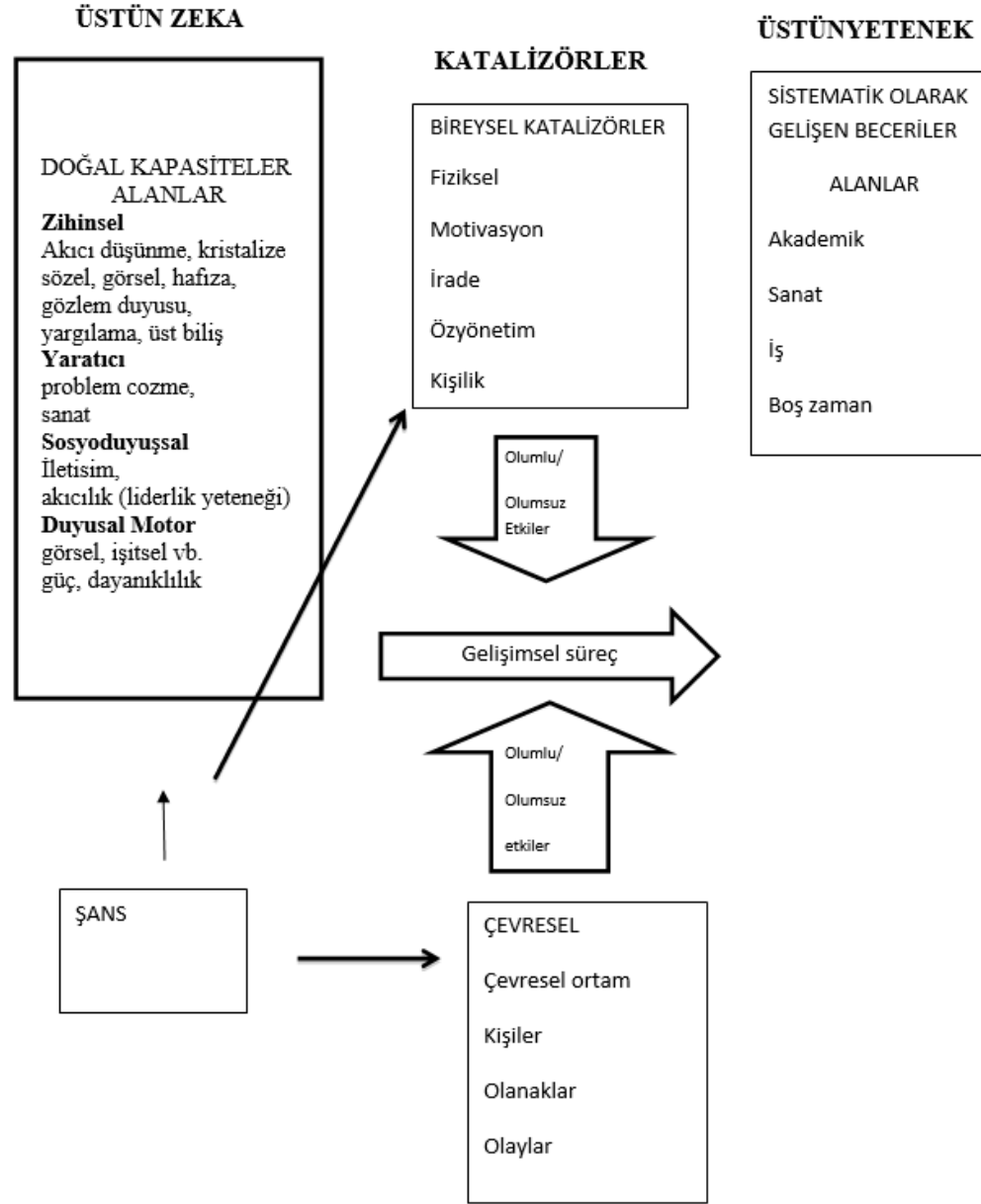
Şekil 2. Renzulli'nin Üçlü Çember Modeli (Bildiren, 2013).

Herhangi bir alanda üstün bir başarının gösterilebilmesi için bu üç alan arasında bir etkileşimin var olması gerekmektedir. Bu alanlardan işe adanmışlık olarak

da tanımlanan görev sorumluluğu, mükemmeliyetçiliğin boyutlarından olan yüksek standartlar belirlemeyi içermektedir. Kişinin, bu özelliklerin herhangi birinde yaşlılarının %98'inden, ya da hepsinde %85'inden başarılı olması üstün yetenekliliğin ölçütü olarak kabul edilmektedir (Akt. Bildiren, 2013).

Gagné (1985) geliştirdiği Ayrımsal Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Modeli'nde (Differentiated Model of Giftedness and Talent - DMGT) üstün zeka ve üstün yeteneği birbirinden ayırmaktadır. Gagné'ye göre *üstün zeka*, en az bir yetenek alanında kişiyi yaşlılarının arasında en az %10'luk üst sınırında bırakacak derecede, eğitilmiş ve kendiliğinden açığa çıkan, üstün doğal yeteneklere sahip olmak ve bunları kullanmaktır. *Üstün yetenek* ise, sistematik olarak geliştirilen yeteneklerde süper üstünlük ve kişiyi beşeri faaliyetlerin en az bir alanında yaşlılarının en az %10'luk üst sınırında kalacak derecede daha üst düzeyde bilgi sahibi olma noktasına yerleştirilmesi ve kişinin bu alanlarda aktif olmasıdır (Gagné, 2000).

Gagné 4 farklı yetenek alanı olduğunu ve bunların her birinin de farklı kaynaklardan beslendiğini söylemektedir. Bu kaynaklar, var olan genetik yapılanmanın *üstün yeteneğe* dönüşmesini ya kolaylaştıran ya da zorlaştıran katalizörler olarak ifade edilmektedir (Gagné, 1995). Üstün yetenekli bireylerin kişilik özellikleri arasında bilinen mükemmeliyetçilik de, üstün potansiyelin üstün yeteneğe dönüşmesi noktasında, kişiyi hem engelleyici hem de geliştirici olarak yer alabilir. *Üstün zeka* gelişmeden kaldığı takdirde ise, akademik başarısızlık olarak ortaya çıkabilmektedir. Mevcut tez çalışmasında verilen eğitimin de, etkili olduğu takdirde, bu katalizörlerden birisi olan çevre etkisi oluşturarak üstün yeteneğin oluşumunda kolaylaştırıcı bir etken vazifesi göreceği umulmaktadır.



Şekil 3. Gagné'nin ayrımsal üstün zeka ve yetenek modeli (Baltacı, 2013).

Üstün yetenek kuramlarına baktığımızda bu iki model dışında daha pek çok model de olduğu bilinmektedir. Bunlar arasında Beşgen Kuramı, Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları Yaklaşımı ve Abraham ve Tannenbaum'un Üstün Yetenek Kuramı'nı sayabiliriz (Bildiren, 2013).

Dünyada yapılan çalışmalara baktığımızda, ülkemizde üstün yeteneklilik ile ilgili ilk denemeler 1960'lı yıllarda başlamış olsa da 90'lı yıllara kadar ciddi bir çalışma yapılamadığı görülmektedir. Ülkemizde kabul gören tanımlara baktığımızda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Birinci Özel Eğitim Konseyi'nin Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'ndaki "Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir" (1. Özel Eğitim Konseyi, 1991; Ömeroğlu, 2004) tanımıyla karşılaşmaktayız.

Üstün yetenekli öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak örgün eğitim dışındaki zamanlarında, ücretsiz olarak eğitim alma imkanlarının bulunduğu Bilim ve Sanat Merkezleri'ne ait yönergede üstün yetenekli çocuk/öğrenci, "zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde başarı gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuk/öğrenci" olarak geçmektedir (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2009).

2.27. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

2.27.1. Üstün yetenekli çocukların zihinsel özellikleri

Birçok alanda yaşıtlarından farklı ve hızlı gelişen üstün yetenekli çocukların özelliklerini bilmemiz, mevcut tez çalışmasının yapılaş gerekçelerini anlama ve bu çocukların çalışmaya katkı yapan özelliklerini fark etme adına önemlidir.

Çabuk ve hızlı öğrenme, yüksek yaratıcılık, mükemmel bir hafıza, çok geniş ilgi alanları, ve yüksek sözel yetenek, problem çözme ve muhakeme yeteneği, ilgilerini çeken konularda uzun dikkat ve konsantrasyon süresi, yaşıtlarına göre daha erken okuma, keskin gözlem becerisi, analitik düşünme becerisi zihinsel özelliklerine verilebilecek örnekler arasındadır (Clark, 2015). Çalışmanın bağımsız değişkenini oluş-

turan bibliyoterapiye dayalı eğitim programı yoluyla gerçekleşmesi beklenen amaçlar içinde yer alan problem çözme becerilerinin artırılması, tüm bu özellikler içinde üstün yeteneklilerin eğitiminde geliştirilmesi hedeflenen alanlardandır.

2.27.2. Duygusal ve sosyal özellikleri

Güçlü duygu ve hisler, yaşının üzerinde olgunluk, gelişmiş adalet duygusu, güçlü mizah yeteneği, güçlü etik değerler, kendisinden büyük kişilerle zaman geçirmeyi tercih etme, gelişmiş empati yeteneğini belirgin olarak ortaya çıkan duygusal ve sosyal özellikler arasında sayabiliriz. Ayrıca bu çocukların kendi performansları ile ilgili gereğinden yüksek beklentileri de vardır ki, mükemmeliyetçiliğin bir unsuru da budur (Clark, 2015). Sahip oldukları duyarlılık, süpergonun da erken gelişmesini beraberinde getirdiğinden, üstün yetenekli çocukların yeteneklerine ilişkin sınırlar koymama ve ahlaki olarak mükemmel davranma ikilemi ile karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir (Roeper, 1982).

Zihinsel gelişimlerinin akranlarından farklı ve hızlı olması, üstün yetenekli çocukların kendilerini sosyal açıdan yalnız ve dışlanmış hissetmelerine de neden olabilmektedir. Üstün yetenekle bağlantılı olan yüksek düzeyde zihinsel, sosyal ve duygusal ilgi ve ihtiyaçlar, bu çocukların yaşlıları olan ancak normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte iş yapma, oyun oynama ve iletişim kurma gibi etkinliklere katılma olanağını zorlaştırarak, çevreye uyum konusunda engelleyici bir etken oluşturabilmektedir (Silverman, 1990). Mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönleri ile baş edemeyen üstün yetenekli çocuklarda; başarısızlık, suçluluk, kaygı, depresyon (Silverman, 1993) hatta intihara (Hyatt, 2010) kadar varabilen sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

2.27.3. Kişilik özellikleri

Meraklı olma, kitap okumayı sevme, merhametli ve sabırlı olma, liderlik yönlerinin kuvvetli olması, otoriteyi sorgulama eğilimi, çok soru sorma, yüksek özgüven, rekabetten hoşlanma, yüksek kişisel farkındalık, risk almayı sevme, doğal olma, kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise üstün yetenekli çocukların kişilik özellikleri arasında sayılabilmektedir. Aynı zamanda kendilerine ulaşılması zor hedefler koymaları en belirgin özellikleri olan mükemmeliyetçiliğe zemin hazırlamaktadır (Clark, 2015).

Üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları problemlerin temel nedenleri arasında; mükemmel olma eğilimi, yetişkinlerin yüksek beklentileri, aşırı duyarlılık, yabancılaşma, sağlıklı olmayan çevre koşulları, rol çatışmaları ve eş zamanlı olmayan gelişim yer almaktadır. Hem olumlu hem olumsuz görünümlere sahip olan mükemmeliyetçilik olumlu formunda üstün başarıya yol açan bir enerji sağlarken, mükemmeliyetçiliğin bir boyutu olan ayrıntılar karşısında dikkatli olmakda bilimsel araştırmalar için vazgeçilmez bir unsurdur (Roedel, 1984).

Mükemmeliyetle takıntılı bir şekilde meşgul olmak, kişiyi başarısız olma endişesiyle yeni deneyimler edinmekten alıkoyar. Sağlıksız mükemmeliyetçilik olarak tanımlanan bu durum, üstün yetenekli öğrenciler arasında ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Clark, 2015). Greenspon (2000) mükemmel olamadığı takdirde bireyin kendisini değersiz olarak düşünmesine neden olan bir korkudan bahsetmektedir. Üstün yetenekli çocuklarda görülen mükemmeliyetçiliğin olumsuz sonuçları arasında; beklenmedik başarısızlık (Peterson ve Colangelo, 1996), özsaygının yitilmesi (Delisle, 1990), mükemmel olarak yapamayacağına inandığı işlerde erteleme (Adderholdt-Elliott, 1987), depresyon (Kaiser ve Berndt, 1985), intihar (Hyatt, 2010; Delisle, 1990) sayılmaktadır.

2.27.4. Üstün yetenekli çocukların okuma özellikleri

Clark'ın (1979) yüksek başarılı kişilerle üstünler arasındaki ayrımı, üstün okuyucu ile iyi okuyucu farkını görmek amacıyla da kullanılabilir. Okuma sürecinin sonuçları incelendiğinde ise bu farkın belirginleştiği daha net görülmektedir. Üstün okuyucular, metindeki bilgi ve deneyimleri daha önce okuduklarıyla daha çabuk bütünleştirmekte; analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek seviyede düşünme becerilerinde üretken olabilmektedirler. Üstün okuyucular, okumayı öğrenmenin ötesine geçerek, öğrenmek için okumaktadırlar (Catron ve Wingebach, 1986). Buna rağmen üstün olarak etiketlenmenin üstün okuyucu olmakla alakası olmadığı gibi, bazı üstünler de okumakla ilgili zorluk çekebilmektedir (Reis, Gubbins, Briggs ve Schreiber, 2004).

Reis üstün okuyucuların özelliklerini; okumaya ilişkin aktivitelerde istekli olma, önceki okunan edebi fikirleri yeni deneyimlere uygulama, okumaya uzun süre odaklanma, ileri okuma materyali peşinde koşma, zorlu okuma materyali ile engellendik-

lerinde sebat gösterme ve ilginç okuma materyallerine ilgi duyma olarak sıralamaktadır (Reis ve diğ., 2004).

Üstün okuyucular, ilgi duydukları konuyla ilgili geniş nitelikte bilgiyi derleyebilmektedirler. Dilin inceliklerini anlamaları sebebiyle bağlantı kurar, özetlemeyle ilgilenir ve kışkırtıcı hikayelerdeki entrikaları çözmeyi severler. Üstün ya da çok boyutlu karakterlere sahip kitapları da çekici bulurlar (Weber ve Cavanaugh, 2006).

Abilock'un (1999) üstün okuyucularla ilgili saptamış olduğu 5 gerçek şöyledir: 1.Sık okuyan, yetenekli ve esnek okuyuculardır. 2. Okuduklarını kontrol ve takip ederler. 3. Tutkulu okuyuculardır. 4. Edebi olarak zengin eserleri tercih ederler. 5. Okudukları metne özgü gereksinimlerine yanıt vermek için güçlü yanlarını kullanırlar (Weber ve Cavanaugh, 2006).

Üstün okuyucuların sahip oldukları özel beceriler; anlamla ilgili görsel ipuçlarına dayalı önsezi, önceki bilgi ve deneyimleri kullanma ve kişisel özdeşleşme, bilgi toplamak için metindeki bilişsel süreçlerin farkında olma, önceki ve şu an okuduğu metin arasındaki bağlantıları kurma sonucunda düşüncenin gelişimi ve düzenlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Catron ve Wingeback, 1986). Üstün okuyucuların metabilişsel stratejiler, kelime ve sözcük oyunları, eleştirel okuma ve sorgulama ve yaratıcı okuma şeklinde birçok anahtar stratejiye sahip oldukları da söylenmektedir (Eber, 2010)

Yapılan bir araştırmada kız ve erkek üstün okuyucuların, fantezi ve bilim kurgu tarzındaki kitapları tercih ederken; kızların tarihsel romanlara ilgi duyduğu belirlenmiştir. Ayrıca okudukları kitapları daha çok kendilerinin seçtikleri ve arkadaşlarının tavsiyelerinin de kitap seçiminde önemli bir faktör olduğu görülmüştür (Larsen, 1999).

Okumaya dayalı bir yöntem olan bibliyoterapi tüm zeka düzeyindeki çocuklar için etkili bir yöntemdir. Ancak okumaktan keyif alma, erken yaşta okumayı öğrenme ve genellikle kendi başına sökmeye, yaşlılarından en az 2 yıl ileri düzeyde okuma becerisi ve ileri düzey kavrama ve dil becerilerine sahip olma gibi özellikleri sebebiyle (Reis ve diğ., 2004) üstün yetenekli çocuklardaki etkisinin daha fazla olacağı

beklenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, bibliyoterapiden maksimum faydanın sağlanabilmesi için, bibliyoterapide temel aşamayı oluşturan kitap

seçiminde genel kriterlere ek olarak, özellikle üstün yetenekli çocuklar için dikkat edilmesi gerekenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Dil, düşüncenin algılanması ve ifadesi için bir araçtır. Bu sebeple seçilen kitaplardaki dilin zengin, değişik, titiz, karmaşık ve heyecanlı olması önemlidir.
- Kitapların sonlarının; açık uçlu, düşünmek için ilham verici, anlatıcıları değiştiren, karakterlere sıra dışı konuşma örüntüleri yaratan kitaplar olmasına dikkat edilmelidir.
- Karakterlerin davranışları, okuyanların yorumlayabilecekleri ve değerlendirebilecekleri kadar karmaşık olmalıdır.
- Problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmelerine katkı sağlamalıdır.
- Kitapların içerisindeki karakterlerin özellikleri, onları örnek almayı özendirerek şekilde olmalıdır.
- Kitaplar; çizgi romandan hikâyeye, mitlerden gerçek yaşam hikâyelerine, biyografiden şiire ve kurguya kadar geniş bir yelpazede olmalı ve farklı yazım türlerini içermelidir (Leana-Taşçılar, 2012).

2.28. Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Aldığı Kurumlar

2.28.1. Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (TEVİTÖL)

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik tek ortaöğretim kurumu olan TEVİTÖL (1990) yoksul öğrencilere burslu ve kısmi burslu olarak yatılı hizmet vermekte olup, yabancı dille eğitim yapmaktave Anadolu Liseleri’nin müfredatının yanı sıra Uluslararası Bakalorya programı uygulamaktadır (www.tevitok.k12.tr).

2.28.2. Fen Liseleri

Fen ve matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla, 1963-1964 eğitim-öğretim yılında, Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Daha önce ortaokulu bitirenler arasından üstün yetenekli öğrencilerin sınavla seçildiği okullar, şu an ortaöğretime geçiş sınavı ve not ortalamasına göre öğrenci almakta olup; normal liselere göre, birkaç ek matematik ve fen dersi dışında, farklılaştırılmış bir eğitim vermemektedir (Levent, 2011).

2.28.3. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri

Anadolu güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar alanında yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim görmeleri ve yükseköğretime alt yapı oluşturulması amacıyla açılmış olup yatılı ve gündüzlü eğitim veren okullardır. Yetenek sınavıyla öğrenci alırlar. Yapılan sınavda öğrenciler, müzik ya da resim alanlarından başvurdukları alanla ilgili 3 aşamalı yetenek sınavına girmektedirler (www.mebk12.meb.gov.tr).

2.28.3.1. Pera Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

Türkiye'nin ilk özel güzel sanatlar lisesi olarak (1996); müzik, resim, tiyatro ve bale-dans olmak üzere dört bölümde eğitim vermektedir. Okula öğrenci seçimi için öncelikle eğitim danışmanının mülakatından geçmek, sonrasında da okul kabulleri için öğrencinin yeterliliğinin belirlenmesi gerekmektedir.

2.28.4. Bilim ve Sanat Merkezleri

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (1995)'nce açılan merkezlerdir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün ve özel yetenekli öğrenciler, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaktadır. Merkeze öğrenciler, örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Bakanlıkça hazırlanan gözlem formatı kriterlerine göre, aday gösterilirler. Sonrasında uzmanlar tarafından grup değerlendirme testine alınır, uygun görülen öğrenciler eğitime kabul edilirler (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2009).

2.28.5. Beyazıt Ford-Otosan İlköğretim Okulu

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekalılar Eğitimi Projesi için 2002’de uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. Bu okulda üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere farklılaştırılmış bir eğitim programı, diğer programlardan farklı olarak, üstün yetenekli öğrencileri normal zeka düzeyindeki yaşlılarından ayırmadan uygulanmaktadır. Normal müfredat programının içeriği, hem normal hem de üstün yetenekli öğrenciler için, temelde olduğu gibi korunurken; gerektiğinde zenginleştirilmekte, derinleştirilmekte ve özellikle de derslerin işlenişinde yöntem açısından farklılıklar getirilmektedir (Davaslıgil ve Leana, 2004).

Aritmetik ve fen bilgisi gibi öğrenme hızının öne çıktığı derslerde, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine fırsat tanımak amacıyla, günün bir bölümünde normal yaşlılarından ayrı sınıflarda destek eğitimi almaktadırlar. Daha önceden okumayı öğrenmiş üstün gruptaki öğrenciler, Türkçe derslerinde de, diğerleri okumayı öğrenene kadar ayrılmaktadırlar. Tüm öğrenciler müzik, resim gibi alanlarda taranarak özel yeteneği olanlar yetenekli oldukları alanda ileri düzeyde eğitim alarak desteklenmektedir.

2.28.6. Üniversite Bünyesinde Yürütülen Çalışmalar

2.27.6.1.Çocuk Üniversiteleri

Çocuk Üniversitesi çocuklara üniversite ile etkileşim içerisinde yaparak, yaşayarak; bilimsel ve eleştirel düşünme, yargılama, sorgulama, soru sorma, merak duyma, problem çözme gibi temel becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple de onları erken yaşta bilimin ve sanatın eğlenceli yüzü ile tanıştırmayı hedefler.

Ankara, İstanbul, Trakya, Anadolu, İnönü, Uludağ, İstanbul Medeniyet Üsküdar Çocuk Üniversitesi), Namık Kemal, Ondokuz Mayıs, Mehmet Akif, Ortadoğu Teknik, İstanbul Aydın, İstanbul Kemerburgaz, Düzce, Sinop, Ordu Üniversitelerine bağlı çocuk üniversiteleri ve bunlardan bir kısmına ait de Çocuk Uygulama ve Araştırma Merkezleri bulunmaktadır (Levent, 2013).

2.27.6.1.1. Enderun Çocuk Üniversitesi

Fatih Sultan Mehmed Üniversitesi Medeniyetler İttifakı Enstitüsü aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim programı üç kademeli olup, 1. ve 2. kademesini Enderun Çocuk Üniversitesi, 3. kademesini ise Gençlik Enstitüsü kapsamaktadır. Her kademe sonrası yapılan değerlendirmelerin sonucunda öğrenciler mezuniyet belgelerini almaktadır.

Çocuk Üniversitesi 1. kademe eğitim programı ilköğretim, 2. kademe orta öğretim çocukları, 3. kademe ise lise öğrencileri içindir. Atolye çalışmaları hafta sonu gerçekleştirilmekte olup değerler eğitimi, tarih, kitap münazaraları, matematik, sanat ve spor etkinlikleri, dil öğretimi, kimya-fizik-biyoloji laboratuvarları, satranç, cam üfleme, ahşap, fotoğraf ve pasta, yaratıcı yazarlık, problem çözme, liderlik ve düşünme becerileri, liderlik iktisadi ve idari bilimler proje atolyeleri gibi birçok alanı kapsamaktadır (www.enderuncocukuniversitesi.com).

2.27.6.1.2. Üsküdar Çocuk Üniversitesi

Yüksek Öğrenim Kurumu onayı ve İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin desteği ile 2012-2013 eğitim döneminde başlatılmış bir sosyal sorumluluk projesidir. Üsküdar'da ikamet eden ve eğitim gören 8-12 yaş grubundaki zeka ve yetenek testleri yapılarak seçilen üstün yetenekli çocukları bilimsel, eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerileri kazandırma ve zeka seviyeleri, yetenek ve ilgileri doğrultusunda geliştirmek amaçlanmaktadır. Temel Bilimler Akademisi (fizik-kimya-biyoloji ve deney, elektrik/elektronik ve robot teknolojileri, zihin haritaları, dil-edebiyat ve deha okulları, eğitici drama, hızlı okuma ve algılama, etkili iletişim ve liderlik, akıl oyunları, hafıza teknikleri, duyu-beden-beyin koordinasyon okulları), Güzel Sanatlar Akademisi (ebru, tezhib, kaligrafi) ve Spor Akademileri (eskrim, okçuluk, tenis) olmak üzere farklı alanlarda eğitim vermektedir (www.usgem.org).

2.27.6.2.Üstün Yetenekliler Eğitimi Programı (ÜYEP)

Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteği ile Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulmuş bir program olan ÜYEP, üstün yetenekli öğrencilerin üniversitede çalışan öğretim üyelerinden ve bilim insanlarından ders almalarını sağlamaktadır. İlk kez 2007-2008 eğitim öğretim yılında altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulamaya geçirilmiş olan programın ilerleyen yıllarda tüm öğrencileri kapsamı hedeflenmektedir (www.uyep.anadolu.edu.tr, 2015).

2.28.7. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)

Bir grup anne baba ve üstün yeteneğin geliştirilmesine gönül vermiş bilim adamı, eğitimci ve işadamı tarafından İstanbul’da (1993) kurulmuştur. Amaçlarını “Ülkemizdeki üstün yetenekli çocukların doğumlarından, yüksek öğrenimlerini tamamlamalarına kadar geçen süre içinde, aile ve okullardaki eğitim ve gelişme ortamına katkıda bulunmak” olarak ifade etmektedirler. Üstün yetenekli çocuklara okul dışı zenginleştirme etkinlikleri sunmakta olan vakıf, çeşitli atölye çalışmaları (go, mini lab çocuk, sanat, ritim, oyuncak tasarım vb.) ve geziler düzenlemektedir (www.tuycev.org).

Türkiye geneline bakıldığında eğitim alma noktasında sınırlı imkanlara sahip olan üstün yetenekli çocuklar, sosyal duygusal bağlamda yaşadıkları sorunlara çözüm olacak danışmanlık anlamında da birçok sorun yaşamaktadırlar. Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin belirgin bir özelliği olarak bilinen mükemmeliyetçilik, başarısızlık hatta intihara kadar varabilen olumsuz sonuçlara yol açmasına rağmen müdahale noktasında sınırlı kalınan bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile hedeflenen ise, zihinsel ve bilişsel farklılıkları nedeniyle de okumaya karşı daha tutkulu olabilen, üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik sorununa yine okumaya dayalı bir teknik olan bibliyoterapi ile çözüm aramaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu 2x2'lik deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen deney gruplarını (deney-kontrol), ikinci etmen ise bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümleri (ön test-son test) göstermektedir (Güriş ve Astar, 2014). Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 7 oturumlu bibliyoterapi eğitim programı uygulanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubuna ÇBMÖ son test olarak verilmiştir. ÇBMÖ puanları araştırmanın bağımlı değişkenini oluştururken, bibliyoterapi uygulaması bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesi Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim alan, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 64 üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerinin tümüne (n=64) Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek puanları değerlendirildikten sonra ÇBMÖ ($\bar{x}=109,02$) ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden ($\bar{x}=102,43$) aritmetik ortalamanın üzerinde ve yüksek puan alan öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Programa katılmaya istekli olan ve çalışmanın sonuna kadar devam edeceklerini taahhüt eden 7 öğrenci deney grubuna seçilmiştir. Bu öğrencilerden üçünün, okuma ölçeği puanı ortalamanın biraz altında olsa da, aileleri tarafından okumayla ilgili bir ödev verildiğinde yapacağı konusundaki taahhütleri sebebiyle, deney grubunda yer almıştır. Çalışma grubuna alınan 7 deney grubu öğrencisinin, 4'ü kız 3'ü erkektir. ÇBMÖ ölçeğinden ortalamanın üzerinde puan alan, ancak çok fazla okuma alışkanlığı olmayan 7 kişi de kontrol grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol grubu, iki

grubun ÇBMÖ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmaması esasına göre oluşturulmuştur (bkz. Tablo.4).

Silverman 3 ve 4. sınıfların çocuklar için, hayatlarının katı kurallarla sarılmaya başlaması açısından kritik bir dönemi olduğunu söylemektedir. Bu dönemde çocuklar, yaşamlarında kolaylık sağlaması sebebiyle, kuralları aşırı kullanma eğiliminde olmakta ve her şeyi siyah-beyaz, doğru-yanlış açısından görmektedirler. İçlerinde buldukları sosyal gruplar, doğru davranışı belirlemekte ve üyelerin üzerinde de akran baskısı uygulamaktadır. Bu durum üstün yetenekli kız ve erkekler için farklı şekillerde sonuçlanabilmektedir. Ergenlik öncesi akran grupları çok başarılı ve zeki görünen kızları reddetme eğiliminde olmaktadır. Bu da üstün yetenekli kızların, 4. sınıfta kendilerine güvenlerini kaybetmelerine ve kendilerine karşı eleştirel olmalarına yol açabilmektedir. Yüksek potansiyele sahip kızlar arasında başarısızlık da, 4 ve 5. sınıflarda ortaya çıkarak lise döneminde yaygınlaşabilmektedir. Erkekler yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışırken, kızlar bildiklerini göstermek istemeyebilmektedirler (Silverman, 1993).

Tüm bu bilgiler, yapılan araştırmada 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesi noktasında etkili olmuştur. Kişilik yapısı olarak da görülen mükemmeliyetçilik, ilerleyen yaşlarda birçok psikolojik probleme de alt yapı oluşturması açısından müdahale gerektiren bir alandır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğrencilerin zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Wisc-R çocuklar için zeka ölçeği, Enderun Çocuk Üniversitesi'nde görevli uzman psikologlar tarafından uygulanırken; araştırmacı tarafından, bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, mükemmeliyetçilik düzeylerini belirlemek amacıyla Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Özbay ve Mısırlı-Taşdemir, 2003) ve okuma ile ilgili tutumlarını ortaya koymak için Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (Ünal, 2006) kullanılmıştır.

3.3.1. WISC-R çocuklar için zeka ölçeği

WISC-R Çocuklar için Zeka Ölçeği, 6-16 yaş aralığındaki çocukların bilişsel yeteneklerini ölçmek amacıyla, Wechsler tarafından geliştirilmiş olup; Savaşır ve Şahin (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Sözel ve Performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölüm genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi olmak üzere 6 alt testi içerirken; performans bölümü de resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler olmak üzere yine 6 alt testi içermektedir. İki yarım test güvenilirliği, Sözel Zekâ Bölümü için 0,98, Performans Zekâ Bölümü için 0,96 ve Toplam Zekâ Bölümü için 0,98'dir. Alt testler arası korelasyon, 0,51 ile 0,86 arasında değişmektedir.

Bu test Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim alan tüm çocuklara, zekâ düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, alanında uzman psikologlar tarafından program öncesinde, bireysel olarak uygulanmış ve eğitime kabulde ölçekten 130 ve üzeri puan almış olmaları kriter olarak konulmuştur. Etik olarak öğrencilerin zeka puanları araştırmacıyla paylaşılmamış olsa da, bu bilgiler doğrultusunda araştırmada çalışılan evrenin üstün yetenekli çocuklar olduğu varsayılmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyeti, okulu, sınıf düzeyi, ders başarısı, anne- baba öğrenim durumu ve anne- baba mesleği, ailenin gelir düzeyi ve okuma alışkanlıklarına ilişkin sorulardan oluşmaktadır (Ek - 1).

3.3.3. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

1990 yılında Frost ve arkadaşları tarafından oluşturulan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, ilk denemede 47 maddeden oluşmuş ancak yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 36'ya düşürülmüştür. Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Smith Koleji kız öğrencileri ile yapılmış olup toplam iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları .77 ile .93 arasında değişmektedir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin geçerliği, ölçek puanlarının, kendisinden önce geliştirilmiş olan üç mükemmeliyetçilik ölçeği Burns Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Burns, 1980) Mantık Dışı İnanışlar Testi'nden alınan Kendini Değerlendirme Ölçeği (Jones, 1968) ve Beslenme Bozuklukları Anketi'nden alınan Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Garner, Olmstead ve Polivy, 1983) puanları arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması ile belirlenmiştir. Geçerlilik için kullanılmış olan ölçeklerin puanları ile Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam puanı arasındaki korelasyonlar, sırası ile .85, .57 ve .65'dir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin adaptasyon çalışmaları Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından fen liselerinde okuyan 489 öğrenci ile yapılmıştır. Karşıt tercüme işlemlerinden sonra, testin geçerliliğine ilişkin çalışmalar, yapı geçerliliğine dayalı olarak yapılmıştır. Faktor analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Orijinal ölçekten farklı olarak 4. ve 34. maddeler farklı faktör yapıları içerisinde açıklanmıştır. Kişisel standartlar alt ölçeğinde yer alan 4. madde orijinal ölçekten farklı olarak hatalara aşırı ilgi, hatalara aşırı ilgi boyutunda yer alan 34. madde davranışlardan şüphe alt ölçeği altında ele alınmıştır. Düzen/Tertip, Davranışlardan Şüphe, Ailesel Eleştiri, Hatalara Aşırı İlgi, Aile Beklentileri ve Kişisel Standartlar olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörlerin, toplam varyansın 47.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve ölçeğe ait alfa değerlerinin genel ve alt testler için .63 ile .87 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83 ve yarıya bölme güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur (Özbay ve Taşdemir, 2003). Mevcut tez çalışmasındaki örneklem için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 ve yarıya bölme güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Alt testlerin güvenilirliği ise .39 ile .84 arasında değişmektedir.

35 maddeden oluşan ölçeğin 9 maddesi *hatalara aşırı ilgi*, 6 maddesi *ailesel beklentiler*, 6 maddesi *ailesel eleştiri*, 5 maddesi *davranışlardan şüphe duyma* ve 6 maddesi *düzen* alt ölçeklerine ait puanlar vermekte olup, her bir boyutun içerdiği maddeler şunlardır:

Tablo 8. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlara Ait Maddeler.

Hatalara Aşırı İlgi	9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 25, 34
Ailesel Eleştiri	3, 5, 22, 35
Ailesel Beklentiler	1, 11, 15, 20, 26
Kişisel Standartlar	4, 6,12, 16, 19, 24, 30
Davranışlardan Şüphe Duyma	17, 28, 32, 33
Düzen	2, 7, 8, 27, 29, 31

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175'dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. 5'li likert tipi ölçek, "1=Kesinlikle Katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Kararsızım", "4=Katılıyorum", "5=Kesinlikle Katılıyorum" şeklindeki seçeneklerden oluşmaktadır (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate,1990).

ÇBMÖ ile ilgili yapılan deneysel araştırmalarda bu ölçeğin üstün yetenekli kişilerde en sık kullanılan ölçek olduğu görülmüştür (Mendaglio, 2007).

3.3.4. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, Ünal (2006) tarafından geliştirilen "Okumaya ilişkin tutum ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 11'i olumsuz, 14'ü olumlu toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Tek boyuta sahip olan ve 5'li likert tarzda düzenlenen ölçekteki maddeler "çok katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılıyorum" şeklinde işaretlenmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 5. sınıfa devam eden 1017 öğrenciyle yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısının Cronbach Alpha değeri .90 olduğu, test tekrar test güvenilirliği için iki uygulama arasındaki maddelerin korelasyon katsayılarının 0.001'in üzerinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde maddelerin madde faktör yük değerlerinin .73 ile .43 arasında değiştiği görülmüştür. Okumaya ilişkin tutum ölçeğinin toplam açıklanan varyans oranı %32.38 olarak bulunmuştur. Mevcut tez çalışmasındaki örneklem için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 ve yarıya bölme güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı

Bu program, araştırmacı tarafından ikinci danışman hocanın süpervizörlüğünde, 7 oturum olarak hazırlanmıştır. Programın genel amacı, mükemmeliyetçiliğin oluşmasında katkısı bulunan faktörlerin fark edilmesi ve bunlarla baş etmek için alternatif yolların keşfedilmesidir. Tüm oturumlarda önceden belirlenmiş olan ve katılımcılara ödev olarak okutulan bir kitap temel alınmıştır. Bu kitap üzerinden uygulayıcının önceden hazırladığı tartışma soruları cevaplanmış, kısa bir ara verildikten sonra soruların tartışılmasına geçilmiştir. Tartışma kısmı farklı aktivitelerle desteklenmiş olup, oturumlar 80-90 dakika sürmüştür.

Uygulama öncesinde, Pardeck ve Pardeck'in (1997) önerdiği gibi, ilk aşamayı oluşturan kitap seçimi oldukça zorlayıcı bir süreci içermiştir. Türkçe yazılmış roman, hikaye ve/veya Türkçeye çevirisi olan eserler arasında, konu olarak mükemmeliyetçiliği ele alanlarını bulmak ve bunların çalışılacak grubun yaş ve gelişim düzeyine uygun olma şartlarını taşıması gerekliliği, süreci uzatan etkenler arasında sayılabilir. Oturumlarda okunan kitaplar, ihtiyaca uygun kitaba ulaşmanın (Pardeck, 1993) bibliyoterapinin ilk aşaması olan özdeşleşme açısından taşıdığı önem göz önünde bulundurularak ve ÇBMÖ ölçeğinde yer alan mükemmeliyetçiliğin 6 boyutu temel alınarak seçilmeye çalışılmıştır.

Kitapların seçim aşaması birçok sebeple kritik kabul edilmektedir. Kitabın çok uzun olmaması, yaratıcı problem çözmeyi içermesi (Aix,1993), okuyucunun kendi geçmişiyle özdeşleşmesi, çocuklarla kullanılırken yazı yanında çizimleri de içermesi (Cornett ve Cornett, 1980), duygusal olarak yüklü hikayelerden kaçınılması, süper kahramanlar gibi uç karakterleri içermemesi (Health ve diğ., 2005) şeklindeki faktörlere dikkat edilmeye çalışılsa da tüm bu kriterleri karşılayan kitapları bulmanın zor olduğu literatürde de vurgulanmaktadır (Pardeck ve Markward, 1995).

Çalışmaya katılmayı taahhüt eden üye sayısı başta 11 olmasına rağmen çeşitli sebeplerle oturumlar 7 kişiyle sürdürülmüştür, bu da katılan her kişiye söz düşmesi açısından önerilen sayının 5-8 kişi olması önerisiyle uyuşmuştur (Schreur, 2006). Üyelerin ilk ve üçüncü oturum dışında, diğer oturumlara önerilen kitapları önceden

okuyarak gelmiş olmaları literatürde önerilen “kuluçka süresinin artırılması” açısından faydalı olmuştur (Forgan, 2002).

Bibliyoterapide okunan materyal için, normal zamandan daha uzun bir zamana ihtiyaç duyması bilgisinden yola çıkılarak (Aiex, 1993), kitapların daha uzun olanları için 15 gün kısa olanları için ise bir hafta okuma süresi verilmiştir. Literatürde tavsiye edildiği şekilde, katılımcıların güvenli bir ortamda hissedebilmeleri için, ortam ve zaman sabit tutulmaya çalışılmıştır (Cook ve ark., 2006). Aiex’in (1993) önerdiği gibi katılımcıları motive etmek için, oturumların bir kısmında duvara mükemmeliyetçilik temalı sözler ve resimler asılmış ve bunlar üzerinde konuşularak oturuma başlanmıştır. Başlangıç aktivitelerine bir başka örnek de, kitabın kapağında ki resmi göstererek konu ile ilgili tahminlerin sorulması olmuştur. Sonrasında tartışma sorularına geçilmiş, sorular öğrencilere yazılı şekilde verilerek cevaplamaları için yeterli süre sağlanmıştır. Bu süreçte yer alan soruların bir kısmı özdeşleşme (Kendini hikayedeki kahramanlardan herhangi birisine benzettin mi? Eliza ile aradaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Nora gibi erken yaşta diğer çocukların yapamadığı ama senin yapabildiğin şeyler oldu mu?), bir kısmı katarsisi (Senin de başından benzer bir olay geçti mi? Bu durumda ne hissettin? Sizin evinizde senin ve kardeşinin notları kıyaslanır mı? Sence anne ve babanın notlarınızla ilgili beklentileri neler?) sağlama-ya yönelik olarak uygulayıcı tarafından hazırlanmıştır.

Ayrıca çalışılan grubun üstün yetenekli çocuklar olduğu göz önüne alındığında, kahramanların üstün yetenekli kişileri içermesi gibi ek birtakım faktörler de dikkate alınmaya çalışılmıştır. Uygulama aşamasında üyelerden birkaçının karakterle arasındaki farkları sıralarken “o kız, ben erkeğim” ifadesini kullanması, karakterin cinsiyetinin bile özdeşleşme noktasında etkili olduğunun bir göstergesi olmuştur. Çoğu kitapta var olan karakterlerin katılımcıların yaşlarına yakın olmasının da özdeşim sürecine katkı yapmış olduğu düşünülmektedir.

3.3.5.1. Birinci Oturum

Oturumun amacı:

*Genel amaç :*Başarısızlık korkusu

Alt amaçlar: Hata yapma korkusu ile baş etmek.

Kazanımlar:

- Hata yapma korkusunun üzerinden gelebilir.
- Başarısızlık korkusu karşısında neler yapılması gerektiğini farkeder.

Kullanılan materyaller:

“Eliza Başarısız Olmaktan Korkuyor” (Noreau ve Masse, 2015) isimli kitap (özet için bkz.Ek-4), projeksiyon cihazı, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıdı, kurşun kalem ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma “Adımı Kim Koydu” isimli tanışma oyunu (Voltan Acar, 2007/ Bkz. Ek-5) ile başlanmıştır. Katılımcılar tek tek isimlerini ve eğer biliyorlarsa anlamlarını diğer üyelerle paylaşımlarının ardından, uygulayıcı tarafından grup kuralları açıklanmıştır. Oturumlara devam konusunda istikrarlı olunması, eğer verilecek olursa ödevlerin yapılması, bir kişi konuşurken diğerinin dinlemesi, söz alarak konuşulması, diğer üyelerin söylediklerine karşı saygılı olunması, oturumlarda paylaşılanların dışarıda konuşulmaması yani gizlilik ilkesi üzerinde konuşularak grup kurallarına uyulacağına dair söz alınmıştır.

Oturumların çerçevesi öğrencilere kısaca anlatılmıştır. İlk oturum olması sebebiyle bu oturumda okuma işini uygulayıcının üstleneceği belirtilmiş, katılımcılar da hazırlanan power point sunu ile okunan kitabı takip etmiştir. İlerleyen oturumlarda uygulayıcının da okuyacağı zamanlar olacağı gibi, çoğu oturumlarda okuma görevinin kendilerine ait olacağı belirtilmiştir. Katılımcılara okunacak kitapların listesi verilmiş ve her kitabın okunması için en az bir 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 soruların tartışılması için 20-25 dakika sürelerinin olduğunu belirtmiştir.

şılma aşamasına geçilmiş, katılımcıların hepsine tek tek söz verilerek tartışma kısmı yapılmıştır. Kitap okuma sonrası etkinlik olarak, başarısızlıktan korkulan durumlarda, üyelere güç verecek bir slogan bulmaları (bir resim ya da söz) ve bunu yazmaları istenmiştir.

3.3.5.2. İkinci Oturum

Oturumun amacı:

Aşırı düzen ve organizasyondan kaynaklanabilecek zararların fark edilmesi. Düzen ve disiplinin avantaj ve dezavantajlarının tespit edilmesi.

Kazanımlar:

- Düzen ve disiplinin avantajlarını ve dezavantajlarını fark eder.
- Aşırı düzenli olmaktan kaynaklanabilecek olumsuzlukları fark eder.

Kullanılan materyaller:

“Puldan Taştan Lahanadan” (Ak, 2014) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, simetrik resim örneğinin basılı olduğu kağıtlar, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, kurşun kalem.

Süreç:

Oturuma, kitabı okuyamadan gelen birkaç katılımcı sebebiyle, üyelere birinin kitabı özetlemesiyle başlanmıştır. Tartışma kısmına geçilmeden önce üyelere “Kıyafetlerinde renk uyumuna dikkat eder misin?”, “Bu sebeple zorluk yaşadığın oldu mu?”, “Uyumsuzluk ya da eğri duran nesnelere seni rahatsız eder mi?”, “Senin değerli ya da değersiz biriktirmeyi sevdiğin şeyler var mı? Varsa neler?” şeklinde sorular sorulup fikirleri alınmıştır.

Sonra tartışma soruları dağıtılmış, soruların cevaplanması için yeterli zaman verilmiştir. Tartışma kısmından sonra katılımcılara simetrik bir resim gösterilerek çizimleri istenmiştir. Başta bunun imkansız olduğunu söyleyerek yapmak istemeseler de, uygulayıcı tarafından denemeleri için teşvik edilmişlerdir. Sonrasında simetrik bir resmi çizmenin zorluğu hakkında konuşulmuştur. Uygulayıcı bir sonraki hafta yapı-

lacak oturumda kitabı kendisinin okuyacağını belirterek, iki hafta sonraki oturumda okuyacakları kitap için sürelerini 15 gün olarak belirlemiştir.

3.3.5.3. Üçüncü Oturum

Oturumun amacı:

Hata yapma korkusu sebebiyle ortaya çıkabilecek olumsuzluklarla mücadele etmek için alternatif yolların keşfedilmesi. Olumsuz iç seslerin fark edilmesi.

Kazanımlar:

- Olumsuz iç seslerin farkına varır.
- Hata yapma korkusu sebebiyle ortaya çıkabilecek olumsuzluklarla mücadele eder.

Kullanılan materyaller:

“Hiç Hata Yapmayan Kız” (Pett ve Rubinstein, 2013 (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, projeksiyon cihazı, bilgisayar, duvara asılmak için hazırlanan renkli kartonları yapıştırmak için çift taraflı bant, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, kurşun kalem.

Süreç:

Katılımcılar oturuma geldiklerinde duvarlara asılmış yazılarla karşılaşmış ve ilgilerini çektiklerini söyleyerek, beğenilerini belirtmişlerdir. “Başarısızlık başarının ilk adımıdır”, “Başarının kuralı yoktur fakat başarısızlıktan çok şey öğrenebilirsin”, “Asla hata yapmayan kişi asla bir keşif yapamaz” şeklinde olan yazılardan hangilerini daha önce duydukları, hangilerini daha çok beğendikleri konusunda konuşulmuştur. Katılımcılardan biri, başarısızlıktan bir şey öğrenilebileceği fikrinin kendisine garip geldiğini belirtmiş; bir diğeri ise bu durumun mümkün olabileceğiyle ilgili örnek vermiştir.

Uygulayıcı kitabı okurken, katılımcılarda hazırlanan power point sunu ile kitabı takip edebilmişlerdir. Okuma sonrası uygulayıcı tarafından hazırlanan sorular cevaplanmış, oturuma 5 dakika ara verildikten sonra ise soruların tartışma kısmına geçilmiştir. İzleme aktivitesi olarak katılımcılardan şimdiye kadar yaptıkları 5 hatayı ve bu hatalardan neler öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Katılımcılardan biri hata olarak kaleciyle karşı karşıya kaldığında ayakkabısının bağcığına basarak atamadığı golü örnek verirken, bundan çıkardığı dersi futbola daha uygun bir ayakkabı almak olarak belirtmiştir.

Oturumu bitirmeden önce “Süpürme Oyunu” isimli grup oyunu (Voltan Acar, 2007/ Bkz.Ek.6) oynanmıştır. Oyun esnasında katılımcılar genellikle yüksek not alma ile ilgili beklentilerini yazmışlar ve bunları atmanın onlara zor geldiğini belirtmişlerdir.

3.3.5.4. Dördüncü Oturum

Oturumun amacı:

Üstün yeteneklilikten kaynaklı farklılıkların anlaşılması ve kabul edilmesi. Yüksek notun her zaman başarının bir kriteri olmadığını vurgulanması. Öğretmen ve ailelerin notlar konusunda çocukları yarış içine sokarak, yaptıkları baskı ve kıyaslamaların sonuçlarının tartışılması.

Kazanımlar:

- Anne babaların çocuklardan yüksek beklentilerinin baskı ve kıyaslamalarının olumsuz sonuçlarını fark eder.
- Yüksek notun her zaman başarının bir göstergesi olmayabileceğini anlar.
- Her bireyin kendisine ait özellikleri olduğunu kabul eder.

Kullanılan materyaller:

“Karne Oyunu” (Clements, 2008) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap. Tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, boş A-4 kağıtları, kurşun kalem ve boya kalemleri.

Süreç:

Oturuma başlamadan önce katılımcılardan, kendi özelliklerini en çok yansıttığını düşündükleri ya da sevdikleri bir hayvanın resmini çizmeleri istenmiştir. Daha sonra kitabın tamamını okuyamadan gelen katılımcılar için bir kişi kitabı özetlemiştir. Sonrasında soruların cevaplanması ve tartışılması kısımlarına geçilmiştir. Tartışma kısmına “Acaba bu kitap senin hikayeni anlatıyor olabilir mi?” sorusu ile başlanmıştır. Tartışma sonrasında üyelere “Sizce not sistemi gerekli mi?”, “Sen eğitimle ilgili bir alanda yönetici olsaydın not sistemi ve sınavlarla ilgili bir değişiklik yapar mıydın?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve bu çerçevede katılımcılardan yeni bir not sistemi ve bir karne tasarımları istenmiştir.

Katılımcıların oturumlar sonunda bir sınav yapılmayacağı fikrine alışmakta zorlanmaları sebebiyle, uygulayıcı bunu pekiştirmek amacıyla bu oturumdan itibaren üzerinde vurgu yapmak istediği soruların cevaplarının olduğu sayfa numaralarını da tartışma sorularının bulunduğu metne eklemiştir.

3.3.5.5. Beşinci Oturum

Oturumun amacı:

Ebeveynlerin beklenti ve eleştirilerinin olumsuz yansımalarının tartışılması.

Kazanımlar:

- Anne babaların yüksek beklentilerine karşı nasıl davranabileceği konusunda problem çözme becerilerini geliştirir.
- Kaygı sebebiyle vücudunda oluşan belirtileri tanıır.
- Kaygının oluşturduğu sıkıntı ile baş etmek için gevşeme tekniklerini uygular.

Kullanılan materyaller:

“Annem Babam Okul 1.incisi” (Güneş, 2013) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, basılı resimleri duvara asmak için çift taraflı bant, boş A-4 kağıtları, kurşun kalem.

Süreç:

Katılımcılar oturuma geldiklerinde duvarlara asılmış resimlerle karşılaşmışlardır. Resimler, anne-babaların çocuklar üzerinde ders çalışma ve meslek edinme konusunda yaptıkları baskılarla ilişkili olarak seçilmiştir. Resimler üzerine fikirleri, anne babaların olmadıkları meslekleri çocuklardan beklentilerinin olumsuz sonuçları üzerine konuşulmuştur. Kültürümüzde yer alan “diş buğdayı” merasimini bilip bilmedikleri sorulmuş, ailelerin çocuklar üzerindeki beklentilerinin çok erken zamanlarda başlaması üzerinde durulmuştur.

Oturumun devamında kitabı okuma esnasında anlayamadıkları kelimeler olup olmadığı sorulmuştur. Diğer zamanlarda kitap okurken bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında neler yaptıkları hakkında konuşulmuştur. Her oturumda olduğu gibi kitabın özetlenmesinin ardından tartışma aşamasına geçilmiştir. Tartışma soruları içerisinden bir soruya, katılımcılardan üçerli gruplar oluşturarak, yaratıcı sorun çözme tekniklerinden beyin fırtınası yoluyla çözüm bulmaları istenmiş, bulunan çözümler tartışılmıştır. Her grup kendi çözümlerini konuşup yazdıktan sonra, bulunan çözümler puanlanarak aralarından en işlevsel çözüm seçilmiştir. Kaygı ve bedensel belirtileri üzerinde konuşulduktan sonra oturum gevşeme egzersizi ile sonlandırılmıştır (Ek-7).

Oturum sonunda tartışma sorularının içerisinde bulunan “Sen Özlem’in yerinde olsaydın anne babana yüksek beklentileri, seni arkadaşlarınla kıyaslamaları ve oyun-suz bırakmalarıyla ilgili neler söylemek isterdin? Bu durum karşısında neler hissettiğin ve desteğe ihtiyacın olduğuyla ilgili onlara bir mektup yazar mısın?” sorusu ev ödevi olarak verilmiştir (Ek-8).

3.3.5.6. Altıncı Oturum

Oturumun amacı:

Genel amaç: Hata yapmanın öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunun fark edilmesi.

Alt amaçlar: Sistemli çalışmanın öneminin anlaşılması. Yeni bir şeyler üretmek için gerekli olanın uzun bir süreç ve yoğun emek olduğunun fark edilmesi.

Kazanımlar:

- Hata yapmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu fark eder.
- Başarıya ulaşmanın yolunun sistemli çalışma uzun bir süreç ve yoğun emek gerektirdiğini anlar.

Kullanılan materyaller:

“Yaratıcı Olmanın Önemi: Thomas Edison’un Öyküsü” (Johnson, 2014) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, uygulayıcının oturum öncesinde renkli kartonlara yazarak hazırlamış olduğu sözlerin duvara asılması için çift taraflı bant, tartışma

sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, kurşun kalem, akıl oyunları sınıfından temin edilen 3 adet tetriso oyunu.

Süreç:

Oturum öncesinde duvara sağduyu ve başarı ile ilgili sözler asılmıştır. Katılımcılara daha önce “sağduyu” kelimesini duyup duymadıkları sorulmuş, anlamı üzerinde konuşulmuştur. Kitabın özetlemesi sonrasında soruların cevaplanması ve tartışma aşamasına geçilmiştir. Kitapta yer alan karakterin, yine üstün yetenekli ve tarihe de damgasını vurmuş bir kişi olması üyelerin özdeşimini kolaylaştırırken, benzer deneyimlerini paylaşmalarını sağlamıştır. Ardından daha önce uygulayıcı tarafından belirlenmiş olan tetriso oyunu oynanmıştır. Katılımcılar üçerli gruplara ayrılmış, yapmaları gereken görev belirtilmiş ve süre üç dakika olarak belirlenmiştir. Mükemmeliyetçi kişilerin grup çalışmalarından çok hoşnut olmadıkları bilgisinden yola çıkarak, üyelerin grup deneyimini yaşamaları amaçlanmıştır. Grupların hiçbiri verilen süre içerisinde görevi tamamlayamayınca, katılımcıların birçoğu bireysel olarak oynadıkları takdirde başarabileceklerini ifade ederek görevi tamamlayamama sebebi olarak da grup olmayı öne sürmüşlerdir. Uygulayıcı bu aşamada grup olmanın ve liderin önemini tekrar vurgulayarak, oyunda kazanmanın ve kaybetmenin hissettirdikleri üzerinden üyelerle konuşarak oturumu sonlandırmıştır.

3.3.5.7. Yedinci Oturum

Oturumun amacı:

“Mükemmel performans” için aşırı çaba göstermenin olumsuz sonuçlarının fark edilmesi.

Kazanımlar:

- Mükemmel olmak için aşırı çaba göstermenin kişiyi her zaman mutlu etmeyebileceğini ve yoracağını fark eder.
- Mükemmel olma çabasının, tek başına, kişinin etrafı tarafından sevilme sebebi olmayacağını anlar.

Kullanılan materyaller:

“Ramona'nın Dünyası” (Cleary, 2011) (özet için bkz. Ek-4) isimli kitap, tartışma sorularının basılı olduğu etkinlik kağıtları, her öğrenci için bir adet ÇBMÖ formu, uygulayıcı tarafından hazırlanan değerlendirme formları.

Süreç:

Oturuma kitabı okuyamayan ve tam olarak bitiremeyenler için özet ile başlanmıştır. Tartışma kısmında öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri üzerine konuşulmuş, üyeler kendi öğretmenleriyle yaşadıklarından örnekler vererek yaşantılarını paylaşmışlardır. Hatalara karşı dikkatli olmaları sebebiyle, zaman zaman öğretmenlerinin hatalarını da buldukları durumlar olup olmadığı ve bu durumda nasıl tepki gördükleri üzerinde konuşulmuştur. Problem çözme becerilerini artırmak adına “Susan'ın arkadaşı olsaydınız pastayı üzerine döktüğünde ona rahatlaması için ne söylediniz?” sorusu ile tartışma bölümüne devam edilmiştir.

Son oturum olması sebebiyle, uygulayıcı tarafından hazırlanan ve tüm oturumları değerlendirme amaçlı oluşturulan form katılımcılara dağıtılmıştır. Sonrasında eğitim

programına başlamadan önce uygulanmış olan ÇBMÖ, katılımcılar tarafından tekrar doldurulmuştur. Oturum sonrası üyelerin aileleriyle kısa bir değerlendirme toplantısı yapılmış, üyelerde gözlemledikleri değişiklikler hakkında bilgi alınmıştır. Aileler genel olarak çocuklarının hatalara karşı daha toleranslı hale geldiklerini, en yüksek notu alamadıklarında ya da kendilerinden daha başarılı birisiyle karşılaştıklarında eskiden olduğu gibi hemen pes etmeyip, daha esnek davranabildiklerini paylaşmıştır. Uygulayıcı bu değişimin kalıcı olması adına ailelerin tutum ve beklentilerinin önemini vurgulayarak görüşmeyi sonlandırmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini araştırmaktır. Uygulanan eğitim programının bulguları verilmeden önce bu araştırmada yer alan Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören 65 öğrencinin demografik bilgileri Tablo 9.'da, ön test olarak tüm gruba uygulanan ÇBMÖ ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamaları Tablo 10.'da bu grup içerisinde mükemmeliyetçilik düzeyi ortalamasının üzerinde olanlardan seçilen 14 deney ve kontrol grubu öğrencisinin demografik bilgileri ise Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 9. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde Eğitim Gören Üstün Zekalı Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.

Değişkenler	Gruplar	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	33	51.6
	Erkek	31	48.4
Yaş	9	44	68.8
	10	20	31.2
Sınıf	3	44	68.8
	4	20	31.2
Anne eğitim	İlkokul-ortaokul	16	28.1
	Lise	15	26.3
	Üniversite-yüksek lisans	26	45.6
Anne meslek	Ev hanımı	40	65.6
	Çalışan	21	34.4
Baba eğitim	İlkokul-ortaokul	12	21.1
	Lise	13	22.8
	Üniversite-yüksek lisans	32	56.1
Baba meslek	Özel	33	54.1
	Devlet	9	14.8
	Serbest	19	31.1
Kardeş sayısı	1-2	41	65.1
	3-5	22	34.9
Kardeş sırası	1	39	62.9
	2 ve üzeri	23	37.1
Maddi gelir	Orta	27	42.2
	İyi	37	57.8
Toplam		64	100.00

Tablo 9.'a bakıldığında Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören üstün zekalı 64 öğrencinin cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim ve meslekleri, kardeş sayıları ve sıraları ve maddi gelir durumlarına ait bilgiler görülmektedir.

Tablo 10. Enderun Çocuk Üniversitesi'nde Eğitim Gören Üstün Zekalı Öğrencilerin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nin Betimleyici İstatistikleri.

Değişken	N	En küçük değer	En büyük değer	Ortalama	Standart sapma
ÇBMÖ	64	56	141	109.02	18.868
Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	63	49	121	102.43	14.653

Tablo 10.'a bakıldığında Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören üstün zekalı 64 öğrencinin Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamasının 109.02, Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamasının ise 102.43 olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Sayı Yüzde Dağılımı.

Değişkenler	Gruplar	Deney		Kontrol	
		Sayı(n)	Yüzde(%)	Sayı(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	4	57.1	2	28.6
	Erkek	3	42.9	5	71.4
Yaş	9	2	28.6	4	57.1
	10	5	71.4	3	42.9
Sınıf	3	2	28.6	4	57.1
	4	5	71.4	3	42.9
Anne eğitim	İlkokul-ortaokul	2	28.6	4	66.7
	Lise	2	28.6	0	0.0
	Üniversite	3	42.9	2	33.3
Anne meslek	Ev hanımı	4	57.1	5	71.4
	Çalışan	3	42.9	2	28.6
Baba eğitim	İlkokul-ortaokul	3	42.9	0	0.0
	Lise	2	28.6	2	28.6
	Üniversite-yüksek lisans	1	14.3	4	57.1
Baba meslek	Özel	4	57.1	4	66.7
	Devlet	1	14.3	2	33.3
	Serbest	2	28.6	0	0.0
Kardeş sayısı	1-2	4	57.1	5	71.4
	3-5	3	42.9	2	28.6
Kardeş sırası	1-2	7	100.0	6	85.7
	4	0	0.0	1	14.3
Maddi gelir	Orta	1	14.3	3	42.9
	İyi	6	85.7	4	57.1
	Toplam	7	100.0	7	100.0

Tablo 11.'e bakıldığında deney grubundaki çocukların 4'ünün kız (%57.1) 3'ünün erkek (%42.9), 2'nin 9 (%28.6) 5'inin ise 10 yaşında (%71.4), 2'sinin 3.sınıf (%28.6), 5'inin ise (%71.4) 4.sınıf, 2'sinin anne eğitim durumu ilkököl-ortaokul düzeyindeyken (%28.6), 2'sinin lise (%28.6) diğer 3'ünün ise üniversite (%42.9) olduğu, 4'nün annesi ev hanımıyken (%57.1), 3'ünün annesinin çalıştığı (%42.9), babaların 3'ünün eğitim düzeyi ilkököl-ortaokulken (%42.9), 2'sinin lise (%28.6), 1'nin ise yüksek lisans (%14.3), 4'ünün özel sektör çalışanı (%57.1), 1'nin devlet (%14.3) diğer 2'sinin ise serbest meslek sahibi(%37.5), 4'ünün kardeş sayısı 1-2 iken (%57.1), diğer 3'ünün kardeş sayısı 3-5 arasındadır (%42.9) ve tümü ilk yada ikinci çocuktur (%100.0). 1'i maddi durumunu orta (%14.3) olarak belirtirken 6'sı iyi (%85.7) olarak belirtmiştir. Kontrol grubundakilerin ise 2'sinin kız (%28.6) 5'inin erkek (%71.4), 4'ünün 9 (%57.1), 3'ünün 10 yaşında (%42.9), 4'ünün 3.sınıf

(%57.1), 3'ünün ise 4.sınıf (%42.9) düzeyinde olduğu görülmektedir. 4'ünün anne eğitim durumu ilkokul-ortaokul düzeyindeyken (%66.7), 2'sinin üniversite (%33.4) olduğu, 5'inin annesi ev hanımıyken (%71.4), 2'sinin annesinin çalıştığı (%28.6), babaların ise 2'sinin eğitim düzeyi lise (%28.6), 4'ünün ise üniversite (%57.1) iken, 4'ü özel sektör (%66.7) 2'si ise devlet çalışanıdır (%33.3). 5'inin kardeş sayısı 1-2 iken (%75.0), diğer 2'sinin 3-5 arasındadır (%28.6). 6'sı ilk ya da ikinci çocukken (%85.7) 1'i 4.çocuktur (%14.3). 3 öğrenci maddi durumunu orta olarak belirtirken (%42.9), 4'ü iyi (%57.1) olarak belirtmiştir. Deney ve kontrol grubundan birer kişi babalarının eğitim düzeyini bildirmemiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden (ÇBMÖ) Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

Grup	n	Ölçüm			
		Ön test		Son test	
		Ortalama	Standart sapma	Ortalama	Standart sapma
Deney	7	127.71	8.200	98.43	13.126
Kontrol	7	123.00	8.466	123.00	11.605

Tablo 12.'ye bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 127.71 iken, son test puanlarının aritmetik ortalamasını 98.43 olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamasının 123.00 olduğu görülmektedir. Grupların ÇBMÖ'den almış oldukları puanlar incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim programı uygulanmadan önce mükemmeliyetçilik puan ortalamaları arasında fark olduğu gözlemlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. İlişkisiz örneklem için Mann Whitney U testi ile deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	7	9.21	64.50	12.500	.125
Kontrol	7	5.79	40.50		

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ÇBMÖ'den aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 13.'te verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=12.500, p>.05).

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Son Test Puanlarına Göre Mann Withney U-Testi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	7	4.64	32.50	4.500	.010*
Kontrol	7	10.36	72.50		

*p<.01

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin mükemmeliyetçilik öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇBMÖ son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Buna göre bibliyoterapi uygulaması sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=4.500, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bibliyoterapi uygulamasının, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olanların mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın “Bibliyoterapi uygulamasına katılan üstün yetenekli çocukların (deney grubu) mükemmeliyetçilik düzeyleri, katılmayanların (kontrol grubu) mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı ölçüde azalır” biçimindeki denencesini desteklemektedir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.

ÇBMÖ Alt Boyutlar	Deney				Kontrol			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Hatalara Aşırı İlgi	28.71	5.736	17.29	5.707	25.71	6.020	26.14	5.551
Ailesel Eleştiri	8.00	3.109	6.00	1.732	9.29	3.861	10.57	2.936
Ailesel Beklentiler	19.57	3.780	15.57	4.429	21.29	4.192	21.43	3.259
Kişisel Standartlar	25.00	2.336	20.29	4.152	24.71	2.498	23.29	3.147
Davranışlardan Şüphe	17.43	2.440	13.86	2.795	17.86	2.193	16.29	4.192
Düzen	29.00	1.826	25.43	3.047	24.14	5.815	25.29	5.090

Tablo 15.'e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ alt boyutlardan hatalara aşırı ilgi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 28.71 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasını 17.29, ailesel eleştiri alt boyutu ön test puan ortalamasının 8.00 iken son test puanlarının 3.109, ailesel beklentiler alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 19.57 iken son test puanlarının 3.780, kişisel standartlar alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 25.00 iken son test puanlarının 2.336, davranışlardan şüphe alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 17.43 iken son test puanlarının 2.440, düzen alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 29.00 iken son test puanlarının 1.826 olduğu bulunmuştur.

Buna karşılık kontrol grubundakilerin ÇBMÖ alt boyutlardan hatalara aşırı ilgi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 25.71 iken son test puanlarının aritmetik ortalamasının 26.14, ailesel eleştiri alt boyutu ön test puan ortalamasının 9.29 iken son test puanlarının 10.57, ailesel beklentiler alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 21.29 iken son test puanlarının 21.43, kişisel standartlar alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 24.71 iken son test puanlarının 23.29, davranışlardan şüphe alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 17.86 iken son test puanlarının 16.29, düzen alt boyutu ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 24.14 iken son test puanlarının 25.29 olduğu bulunmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları Ön Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇBMÖ Ölçeği Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hatalara Aşırı İlgi	Deney	7	10.13	81.00	19.000	.171
	Kontrol	7	6.88	55.00		
Ailesel Eleştirisi	Deney	7	7.38	59.00	23.000	.339
	Kontrol	7	9.63	77.00		
Ailesel Beklentiler	Deney	7	7.25	58.00	22.000	.291
	Kontrol	7	9.75	78.00		
Kişisel Standartlar	Deney	7	8.63	69.00	31.000	.915
	Kontrol	7	8.38	67.00		
Davranışlardan Şüphesi	Deney	7	7.38	59.00	23.000	.332
	Kontrol	7	9.63	77.00		
Düzen	Deney	7	10.19	81.50	18.500	.129
	Kontrol	7	6.81	54.50		

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ÇBMÖ alt boyutlarından aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Buna göre bibliyoterapi uygulaması öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇBMÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutları Son Test Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

ÇBMÖ Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hatalara Aşırı İlgi	Deney	7	4.1	33.00	3.000	.013*
	Kontrol	7	10.29	72.00		
Ailesel Eleştirisi	Deney	7	4.29	30.00	2.000	.004**
	Kontrol	7	10.71	75.00		
Ailesel Beklentiler	Deney	7	5.14	36.00	8.000	.034*
	Kontrol	7	9.86	69.00		
Kişisel Standartlar	Deney	7	6.36	44.50	16.500	.304
	Kontrol	7	8.64	60.50		
Davranışlardan Şüphesi	Deney	7	5.71	40.00	12.000	.107
	Kontrol	7	9.29	65.00		
Düzen	Deney	7	7.14	50.00	22.000	.748
	Kontrol	7	7.86	55.00		

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

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÇBMÖ alt boyutları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Tablo 17'ye bakıldığında ÇBMÖ alt boyutları son test puanlarında, deney ve kontrol grubu arasında bibliyoterapi uygulamasına katılanların lehine bir fark olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla, öğrencilerin ÇBMÖ alt ölçeklerinde aldıkları son test puanları Mann Whitney-U testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Buna göre bibliyoterapi eğitimi sonunda, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayanların ÇBMÖ hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler ve ailesel eleştiri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=12.500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bibliyoterapi uygulamasına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre ÇBMÖ'nin alt ölçeklerinin tümünden aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Kontrol Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.

ÇBMÖ Alt Boyutlar	Sıralar	n	Ortalama Sırası	Sıralar Toplamı	Z	p
Hatalara Aşırı İlgi	Negatif Sıralar	2	4.00	8.00	-1.018	.309
	Pozitif Sıralar	5	4.00	20.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Ailesel Eleştirisi	Negatif Sıralar	2	3.00	6.00	-.943	.345
	Pozitif Sıralar	4	3.75	15.00		
	Eşit	1				
	Toplam	7				
Ailesel Beklentiler	Negatif Sıralar	2	3.50	7.00	-.135	.893
	Pozitif Sıralar	3	2.67	8.00		
	Eşit	2				
	Toplam	7				
Kişisel Standartlar	Negatif Sıralar	4	5.25	21.00	-1.192	.233
	Pozitif Sıralar	3	2.33	7.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Davranışlardan Şüphe	Negatif Sıralar	4	2.88	11.50	-1.084	.279
	Pozitif Sıralar	1	3.50	3.50		
	Eşit	2				
	Toplam	7				
Düzen	Negatif Sıralar	2	1.50	3.00	-.736	.461
	Pozitif Sıralar	2	3.50	7.00		
	Eşit	3				
	Toplam	7				

Tablo 18.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ÇBMÖ alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan parametrik olmayan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır. Kontrol grubundakilerin ÇBMÖ tüm alt boyutlarından aldıkları ön-test ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 19. Deney Grubunun Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlardan Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Sonuçları.

ÇBMÖ Alt Boyutlar	Sıralar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Hatalara Aşırı İlgi	Negatif Sıralar	6	4.50	27.00	-2.197	.028*
	Pozitif Sıralar	1	1.00	1.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Ailesel Eleştirisi	Negatif Sıralar	3	3.00	9.00	-1.461	.144
	Pozitif Sıralar	1	1.00	1.00		
	Eşit	3				
	Toplam	7				
Ailesel Beklentiler	Negatif Sıralar	6	3.50	21.00	-2.214	.027*
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	7				
Kişisel Standartlar	Negatif Sıralar	6	4.50	27.00	-2.201	.028*
	Pozitif Sıralar	1	1.00	1.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Davranışlardan Şüphe	Negatif Sıralar	7	4.00	28.00	-2.384	.017*
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Düzen	Negatif Sıralar	6	3.50	21.00	-2.214	.027*
	Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	7				

*p<.05

Tablo 19.'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ÇBMÖ alt boyutlarından aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş SıraTesti sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak hatalara aşırı ilgi ($z=-2.197$ $p <.05$), ailesel beklentiler ($z=-2.214$ $p <.05$), kişisel standartlar ($z=-2.201$ $p <.05$), davranışlardan şüphe ($z=-2.384$ $p <.05$) ve düzen ($z=-2.214$ $p <.05$) alt boyutlarında son test lehine .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar da ailesel eleştiri boyutu dışındaki tüm boyutlarda azalmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMAVE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Sosyal bilimler alanında sıkça çalışılan bir konu olan mükemmeliyetçilik, ülke nüfusunun yaklaşık %2 gibi az bir bölümünü oluşturan üstün yetenekli çocuklar için bir kişilik özelliği olarak kabul görmesine rağmen, olumsuz yansımaları sebebiyle de çalışılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple gerek ülkemizde (Çalikoğlu, 2009; Altun, 2010; Çelik, 2013; Oğurlu ve diğ., 2015) gerekse yurt dışında (Siegle ve Schuler, 2000; Mofield ve Ghosh, 2010) üstün yetenekli çocuklarla yapılmış birçok araştırmaya rastlanılmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin olumsuz yönlerini azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar, genellikle bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde mükemmeliyetçilik ile ilgili bilişsel davranışçı yaklaşım temelli psikoeğitim programını içeren (Şirin, 2011) ve bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş bibliyoterapinin kullanıldığı (Aracı, 2007) çalışmalar da mevcuttur. Mükemmeliyetçilik üstün yetenekli bireylerde, her ne kadar çok çalışılan bir alan olsa da, olumsuz yönleriyle mücadele ederken bibliyoterapinin kullanımına ilişkin dünyada da Türkiye’de de yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Dünyada normal zeka düzeyine sahip bireylerle yapılan yalnız iki çalışmaya rastlanırken (Zousel ve diğ., 2013 Mofield ve Chakraborti-Ghosh, 2010) Türkiye’de üstün yetenekli çocuklarda bibliyoterapinin sınıf içinde kullanımını öneren (Leana-Taşcılar, 2012) yalnız bir çalışma bulunmuştur.

Üstün yeteneklilerde sıklıkla görülen mükemmeliyetçilik, olumsuz sonuçlarını genellikle ergenlik döneminde gösteriyor olsa da, üstbenliğin oluşmaya başladığı yaşlardan itibaren müdahale edildiğinde bu olumsuz sonuçlarla karşılaşmanın sıklığının azalacağı düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada intihar eden üstün yetenekli bir ergenin ailesi ile yapılan görüşmelerde, buna sebep olan kişisel çevresel ve kültürel değişkenler incelenmiştir (Hyatt, 2010). İntiharın sebepleri ile bağlantılı teoriler incelendiğinde biyolojik (genetik, nörolojik ve cinsiyet), psikolojik ve bilişsel (depresif ruh hali, zayıf kendine güven, baş etme stratejilerinin eksikliği, varoluşsal

sorunlar ve mükemmeliyetçilik) faktörlerin etkisi görülmektedir (Neumeister, 2004). Silverman'a göre (1993), mükemmel olmak için çabalama üstün ergenler için ne kadar takdir edilen bir özellik olsa da; algılanan başarısızlık, suçluluk, depresyon ve anksiyete hatta intihara bile sebep olabilmektedir.

Hyatt'ın (2010) çalışmasında, aileyle yapılan görüşmeler sonucunda oluşan kanılardan biri de, sınıf birincisi olma hedefinin gerçekleşmemesi üzerine yaşanan başarısızlık hisleri sonucu mükemmeliyetçiliğin hayatın değerini görmeye engel oluşturacak bir boyuta ulaşmış olmasıdır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, intiharı önlemek için yapılabilecekler arasında, benlik değerini mükemmel olmayla tanımlanmaması önerilmektedir.

Bibliyoterapinin psikoloji bilimi içerisinde terapiye ek bir teknik olarak kullanımı yeni olsa da, kültürümüzde binbirgece masalları, sufi hikayeleri, mesneviden hikayeler ve Nasreddin Hoca fıkraları şeklinde oldukça yaygın olarak kullanıldığını bilmekteyiz (Aracı, 2007). Yetişkinlerde bibliyoterapi ile yapılan çalışmalar, çoğunlukla kendine yardım kitaplarının kullanımı ve etkinliğinin test edildiği (Hirai ve Clum, 2006; Redding, Hebert, Forman ve Gaudiano, 2008; McKendree-Smith, Floyd ve Scogin, 2003) deneysel araştırmaları içerirken (Bowman ve ark, 1995; Malouff ve diğ., 2010; Brenes ve diğ., 2010) , çocuklarla yapılan çalışmalar daha çok betimsel niteliktedir (Pardeck ve Pardeck, 1997). Bu çalışmalar çoğunlukla bibliyoterapinin uygulama aşamalarını anlatırken, kitap seçimi konusunda dikkat edilmesi gerekenler (Holmes, 2004; Pardeck ve Pardeck, 1989), uygulayıcıda bulunması gereken özellikler, okuma öncesi aktiviteler, tartışma aşaması için örnek sorular (Forgan, 2002) izleme aktiviteleri (Pardeck, 1989; Pardeck ve Pardeck, 1984) ve hatta spesifik problemler ve farklı yaş grupları için kitap önerileri (Pehrsson ve ark., 2007; Kim ve diğ., 2006; Tussing ve diğ., 2001) şeklinde bilgiler vermektedir. Bunların dışında sınırlı da olsa çocuklarda özgüven, agresyon, uyum zorlukları ve yatma zamanına gösterilen direnç gibi farklı konularda bibliyoterapinin kullanıldığı deneysel çalışmalar da bulunmaktadır (Burke ve diğ., 2004; Shechtman, 1999; Betzalel ve Shechtman, 2010; Karacan ve Yerin-Güneri, 2010).

Bibliyoterapi ve üstün yetenekli çocuklar ile ilgili literatür incelendiğinde ise yapılan çalışmaların betimsel çalışmalar (Frank ve McBee, 2003; Frasier ve

McCannon, 1981; Hebert ve Fumer, 1997) ya da vaka örneklerinden (Hebert, 1991; Hebert ve Kent, 2000; Hebert ve diğ., 2001) oluşurken, deneysel araştırmaların yine oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Tofaha, 2012; Zousel, 2013). Var olan problemlerin sıklıkla tekrarlanması, ancak çözüm üretebilecek deneysel çalışmaların azınlıkta olması sebebiyle, alandaki büyük bir boşluğu kapatması adına, yapılan bu çalışmanın önemi bir kez daha açığa çıkmaktadır.

Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisini görebilmek amacıyla, Enderun Çocuk Üniversitesi'nde eğitim gören 3 ve 4. sınıfa devam eden 64 üstün yetenekli öğrenciye, mükemmeliyetçilik seviyelerini belirleyebilmek için ön test olarak Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca bibliyoterapi çalışmasına uygun olup olmadıklarını tespit edebilmek adına da Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği tüm öğrencilere verilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan bu 64 üstün yetenekli çocuğun, anne ve babalarının (% 45.6 - % 56.1) büyük çoğunlukla üniversite mezunu ve yine yarısından fazlasının (% 62.9) ilk çocuk olduğu, öğrencilerin tamamının ise maddi durumunu orta ya da iyi olarak bildirdiği saptanmıştır. Ülkemizde üstün yetenekli çocuk ve ergenlerle mükemmeliyetçilik üzerine yapılan araştırmalara baktığımızda, çalışılan örneklemin de anne-babalarının eğitim durumlarının çoğunlukla yüksek okul (Toplu, 2013; Kahraman, 2013; Uyanık, 2007), kardeş sayılarının 1-2 (Altun, 2010), maddi gelirleriyle ilgili verilen bilginin de orta-yüksek (Altun, 2010) arasında olduğu bilinmektedir. Bu açıdan yapılan mevcut çalışma, Türkiye'deki diğer çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlasının (% 51.6) mükemmeliyetçilik puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür ki, bu bulgu da mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli çocukların bir kişilik özelliği olduğu bilgisiyle uyumaktadır (Silverman, 1993; Clark, 2015)

Daha sonra bu grup içerisinde seçilen 14 kişiden deney grubunda olan 7 öğrenci bibliyoterapi temelli eğitim programına katılırken, 7 kişilik kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Eğitim programı hazırlanırken mükemmeliyetçilik ile baş etme konusunda yapılan grup çalışmaları taranarak farklı yaklaşımlar incelenmiştir (Kıral, 2012; Şirin, 2011; Kağan, 2006; Schell, 2006; Antony ve Swinson, 2009; Barrow ve Moore, 1983). Bu çalışmaların çoğunluğunun ergen grupla yapılmış olması (Şirin, 2011) ve ergenlik döneminin kişilerin kendi mükemmeliyetçiliklerinin

olumsuz sonuçları ile yüzleşmeye başladıkları bir dönem olması sebebiyle dikkate değerdir. Bu durumun aksine mevcut çalışmadaki öğrencilere, içerisinde buldukları gelişim dönemi düşünüldüğünde mükemmeliyetçilik kavramına yabancı olmaları sebebiyle, yalnızca okumaya yönelik bir çalışmaya katıldıkları bilgisi verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre deney grubunda yer alan üstün yetenekli çocukların uygulama sonucunda mükemmeliyetçilik düzeylerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşünüş yalnız toplam puanda olmayıp ÇBMÖ alt ölçeklerinden *hatalara aşırı ilgi, ailesel beklentiler, kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, düzen* boyutlarında da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Azalmanın anlamlı olmadığı tek boyutun ise *ailesel eleştiri* boyutu olduğu saptanmıştır.

Araştırma grubunun üstün yetenekli çocuklardan oluşması, okuma konusunda istekli olmaları (Frasier & McCannon, 1981), empati düzeylerinin, problem çözme ve muhakeme yeteneklerinin yüksek olması (Clark, 2015) sebebiyle çalışmayı kolaylaştırırken; bibliyoterapinin bu grupla etkili bir şekilde kullanılabileceğini de göstermiştir (Jeon, 1992). Yapılan bu çalışma ile, hikaye aracılığıyla kişinin kendisinden güvenli bir mesafe alarak, hayali bir kahraman üzerinden yaşadığı sorunlara benzer bir sorun üzerinden tartışmaları sağlanarak (Stamps, 2003), bibliyoterapi tekniğinin etkisi desteklenmiştir.

Oturumlarda okunması için seçilen kitaplarda, ÇBMÖ’de yer alan 6 boyuttan (Frost, 1990) birini yada bir kaçını içermesi kriter alınmıştır. En büyük azalma Frost’un (Frost, 1990) sağlıklı mükemmeliyetçiliğin merkezi olarak değerlendirdiği *hatalara aşırı ilgi* boyutunda görülmüştür. 7 oturum içerisinde iki oturumun hata yapma korkusu ve bununla mücadele ederken yapılabileceklere odaklanmış olması, duvara asılan yazılarla hata yapmanın öğrenmenin bir parçası ve normal bir süreç olduğunun vurgulanması ve çeşitli etkinliklerle de (5 hatayı ve bu hatalardan öğrendiklerini yazma, hata yapma korkusuyla baş etmek için bir slogan bulma) bu konunun desteklenmiş olmasının bu değişimi oluşturmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu boyuttaki azalma literatürde benzer olarak rastlanan tek çalışma olan Mofield ve Chakraborti-Ghosh (2010) ’un bulgusuyla tutarlıdır.

Düzen alt boyutu, sağlıklı mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilse de, aşırı olduğunda birtakım psikolojik rahatsızlıklara temel teşkil etmesinden ötürü azalmanın beklendiği bir diğer boyuttur. 2. oturum bu alt boyutta bir değişiklik oluşturulması hedeflenerek düzenlenmiş olup, diğer oturumlarda da zaman zaman yapılan tartışma sorularıyla bu konuya değinilmiş ve beklenen azalmaya da ulaşılmıştır. Bu sebeple öğrencilere düzen, disiplin ve kuralların hayatımızı zorlaştıran ve kolaylaştıran yönleri; simetri ve uyumun avantaj ve dezavantajları ile ilgili tartışma soruları yöneltile-rekdüzen ve simetrinin olumlu ve olumsuz yönlerinin fark edilmesi amaçlanmıştır.

Bir diğer değişimin olduğu alt boyut ise *kişisel standartlar* boyutu olmuştur. Oturumlarda tartışılan kitapların konuları temel olarak bu boyutu kapsamıyor olsa da, yapılan tartışmalar esnasında öğrencilerin yüksek not ile ilgili standartları üzerinde sık sık tartışılmış, sınavdan alınan not 100 değil de 90 olduğunda bunun bir başarısızlık olarak algılanmasının nedenleri üzerinde durulmuştur.

Davranışlardan şüphe duyma alt boyutunda da beklenen anlamlı azalma gerçekleşmiştir. Okunan kitaplardan hiçbirinin konusu doğrudan bu alt boyutu içermiyor olsa da, her şeyin en iyisinin yapılmasının zorunlu olmadığı ile ilgili verilen mesajlar ve mükemmel performansın olumsuz sonuçları üzerinde konuşulmasının bu boyuttaki değişime etki ettiği düşünülmektedir. Bu boyut bir yönüyle yapılan hataların değerlendirilmesini de içerdiğinden, hatalara ilgi konusunda yapılan etkinlikler ve tartışma sürecinin dolaylı olarak bu boyuttaki değişime de katkı sağlamış olması muhtemeldir. Ayrıca yapılan işlerde bir şeylerin eksik kaldığı hissi ve daha yüksek performans beklentisi de bu boyutun kapsamında görülmektedir. Son oturumda işlenen “Ramonanın Dünyası” kitabı mükemmel olma çabasının kişiye yaşatabileceği olumsuz duygulara ve tartışma sorularında bu durum karşısında baş etme yöntemi olarak neler yapılabileceğine odaklanması sebebiyle bu boyuttaki değişime katkı sağladığı düşünülmektedir. *Kişisel standartlar* ve *davranışlardan şüphe duyma* alt boyutlarındaki anlamlı azalma Mofield ve Chakraborti-Ghosh (2010)’un bulgularıyla da tutarlı bulunmuştur.

Değişimin anlamlı olduğu son alt boyut *ailesel beklentiler* boyutu olmuştur. 4 ve 5. oturumlarda tartışılan kitapların büyük ölçüde bu alt boyutla ilişkili olduğu

görülmektedir. Katılımcıların zaman zaman ailelerinin beklentileri ile ilgili kendi yaşadıkları deneyimleri paylaşarak katarsis yaşamış olmaları, ayrıca duvara asılmış ailesel beklentileri yansıtan resimler üzerinden yapılan tartışmalar ve bu beklentiler karşısında nelerin çözüm olabileceği ile ilgili yapılan beyin fırtınası tekniğinin bu değişimde etkili olabilecek faktörler olarak görülmektedir. 5. oturum sonrasında verilen Özlem'in ailesine mektup yazma ev ödevinin de yapılan çalışmaları pekiştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca uygulayıcının, uygulamanın başında ailelere kısa da olsa mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili verdiği tanımlayıcı bilgi ve olumsuz etkilerinin neler olabileceği ile ilgili yaptığı açıklamanın, ailelerin beklentilerini şekillendirmiş olması ve bunun da çocuklara yansımaları ihtimal dahilinde görülmektedir.

Azalmanın olduğu ancak anlamlı düzeye ulaşmadığı tek boyut *ailesel eleştiri* boyutu olmuştur. Bu alt boyuttayer alan maddeler incelendiğinde soruların genellikle geçmişe yönelik deneyimlere ilgili olduğu görülmektedir (“Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmediğimde cezalandırıldım.”, “Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar.”, “Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarını karşılayabildiğimi düşünmedim.”, “Asla ebeveynlerimin beklentilerini karşıladığımı hissetmedim.”). Geçmişe yönelik yaşantıları değiştirmenin eğitim programının hedefleri dahilinde olmamasının, bu boyuttaki azalmanın da anlamlı olmamasını açıklayabileceği düşünülmektedir.

Mükemmeliyetçiliğin nedenleri ile ilgili literatür incelendiğinde ailesel faktörlerin rolünün belirgin olduğunu görmekteyiz (Barrow ve Moore, 1983; Fisak ve Grills, 2007; Cook, 2012). Seçilen iki kitap *ailesel eleştiri* boyutundan bahsetmiş olsa da, ailelere yapılan direk bir eğitim programının olmayışınınbu boyutta anlamlı bir değişikliğin olmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca *ailesel eleştiri* boyutunun çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinden çok ailelerin eleştirel tutumlarını yansıttığı göz önünde bulundurulursa, ailelerle yürütülecek ek bir programa olan ihtiyaç daha iyi anlaşılacaktır. Uygulamanın yapılması için araştırmacının süresinin kısıtlılığında ailelerle ek bir çalışmanın düzenlenmesini zorlaştıran bir etken olmuştur. Bu sebeple ileride yapılacak çalışmalarda, daha kalıcı bir etki oluşturabilmek adına, ailelerle yürütülecek ek bir çalışma da önemli görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklarla bibliyoterapinin özgüveni artırıp artırmadığının incelendiği bir araştırmada, sonuçların anlamlı olmamasının sebepleri arasında seçilen kitapların çocukların bir kısmı tarafından beğenilmemesi görülmüştür. Ayrıca 6 haftalık yapılan çalışma süresinin de yeterli gelmemiş olma ihtimali üzerinde durulmuştur (Spear, 1996). Bu çalışmanın 7 haftayı içermesine rağmen anlamlı sonuçlara ulaşmasında en büyük etkenin, oturum sonunda da yapılan değerlendirmede görüldüğü üzere, çocukların seçilen kitaplardan hoşnut olmaları olduğu düşünülmektedir.

Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerle farklı konularda yapılabilecek sayıda çalışmanın sonuçları bu çalışmada olduğu gibi bibliyoterapinin etkisini desteklemektedir (Zousel ve diğ., 2013; Tofaha, 2012). Sonuçların anlamlı çıkmadığı araştırmaların ise bibliyoterapinin temel uygulama alanlarında eksikliklerin olduğu çalışmalar olduğu görülmektedir (Spear, 1996; Weber, 1998).

Son oturumda tüm oturumları değerlendirme amaçlı hazırlanmış formdaki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, en sevilen kitapların “Karne Oyunu” ve “Yaratıcılığın Önemi Thomas Edison’un Hikayesi” olduğu görülmüştür. Her iki kitapta yer alan karakterlerin de üstün yetenekli olması bu noktada dikkate değerdir. Bu benzerliğin kitapla olan özdeşimi ve beğeniyi artırmaya etken olduğunu bir kez daha görebilmekteyiz. Çocuklar tüm kitapların düzeyini yaşlarına uygun bulmuş, genellikle anlayamadıkları kelimeye rastlamadıklarını ve kitapları eğlenerek okuduklarını belirtmişlerdir. Oturumlar ve okumak için verilen süreyi ise yeterli bulduklarını iletilmişlerdir. Okudukları hikayelerin karakterleriyle benzer yönlerini fark ettiklerini söylerken, kendilerine en çok benzettikleri karakterleri “Nora” ve “Tom” olarak ifade etmişlerdir. Bu durum üstün yetenekli çocukların okudukları kitaplarda üstün yetenekli karakterlerin olmasının tercih edilmesi bilgisiyle tutarlı bulunmuştur (Weber ve Cavanaugh, 2006; Leana-Taşçılar, 2012).

Katılımcılar çalışmanın en keyif aldıkları aşamasını tartışma, en sıkıldıkları bölümü ise soruların yazılması olarak belirtmişlerdir. Ayrıca kitabı okuyarak gelmeyi dinlemekten daha faydalı bulduklarını ifade ederken, çalışmadan öğrendikleri en önemli şeyleri; her şeyin en iyisini yapmak zorunda olmamak, kitap okumanın gerekliliği ve okunan şeyi anlamının önemi olarak ifade etmişlerdir. Tüm bu bilgiler

yapılan oturumlar sonucunda bibliyoterapinin bilgi ve içgörü sağlama, tartışmayı tetikleme (Pardeck, 1995) şeklindeki amaçlarına ulaşılmış olduğunu desteklemektedir. Bazı oturumlar öncesinde duvara asılan sözlere katılımcıların ilgisi yüksek olmuştur. Hatta oturum içerisinde beğendikleri sözleri de kullanmaya başlamışlardır. Bu da bibliyoterapinin bilgi sağlama aşamasının gerçekleştiğinin başka bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bibliyoterapide temel bir role sahip olan tartışma aşaması mevcut çalışmada zaman elverdiği ölçüde uzun tutulmuş olup, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini artırmaya yönelik soruları içermiştir (“Sen onun arkadaşlarından birisi olsaydın ona ne yapmasını tavsiye ederdin?”, “Böyle bir arkadaşın olsa ona ne önerirdin?”, “Sen böyle bir durumda kalsan farklı olarak ne yapardın?”, “Sende benzer durumda kaldığında kendine başarabileceğini hatırlatan nasıl bir mesaj bulabilirsin?”). Tartışma yoluyla çocuklar; 1) yaşadıkları sorunda yalnız olmadıklarını, 2) diğerlerinin de benzer sorunlar yaşadığını, 3) karşılaşılan problemlere alternatif çözümlerin olduğunu, 4) bu yolla da rahatlama sağlayabileceklerini öğrenmişlerdir.

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

5.2. Öneriler

- Elde edilen bulgular sonucunda, bibliyoterapi tekniğinin çalışılan üstün yetenekli örnekleme mükemmeliyetçilik düzeylerini azalttığı bulunmuştur. Ancak örneklem grubunun sayısının sınırlı olması nedeniyle bu çalışmanın genellenebilmesi için sayıca ve yaş grubu olarak daha büyük gruplara da uygulanması gerekmektedir.
- ÇBMÖ alt boyutlarından *ailesel eleştiri* azalmanın anlamlı olmadığı tek alt boyut olmuştur. Bu boyut ailenin mükemmeliyetçilik özelliklerini yansıttığı, ancak uygulama çocuklarla yapıldığı için doğal olarak değişmemiştir. Bu sebeple mevcut çalışmaya ek olarak ailelerle yürütülecek bir çalışma,

sonuçların anlamlılığını artırmak adına ileride yapılacak çalışmalar için önem teşkil etmektedir.

- Yaz tatili sebebiyle programın sonlandırılması sonucunda, çalışılan gruba ulaşmada yaşanan zorluk sebebiyle, sonuçların kalıcılığını görmek için planlanan izleme çalışması yapılamamıştır. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda, sonuçların kalıcılığının kontrol edilmesi açısından, bir izleme çalışmasının da yapılması önerilmektedir.
- Yapılan mevcut çalışma sonucunda Türkiye’de bibliyoterapi uygulaması için kitap bulmanın zor olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle kütüphanecilerin bu konuda eğitilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Kitap seçimi bibliyoterapinin temelini ve en zor aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte de en çok zaman alan ve zorlanılan kısım olmuştur. Yabancı literatürde bibliyoterapiyle ilgili bilgi aktarımı sonrasında, çeşitli problemler için ve yaş gruplarına uygun kitap önerileri, hatta tartışma kısmı ve izleme aktiviteleri için örnekler bulunan çalışmalar (Forgan ve DeHass, 2004; Prater ve diğ., 2006; Heath ve diğ., 2005) yoğunlukta olmasına rağmen Türkçe literatürde bunun karşılığının bulunmaması kitap seçimini zorlaştıran en büyük etken olmuştur.
- Uygun kitapların bulunması için kitap fuarındaki stand görevlileri, kütüphaneciler, hatta kitap yazarları ile yapılan görüşmelerdeki kişilerin maalesef kitapların konularıyla çok da ilgili olmadıkları fark edilmiştir. Oysa bibliyoterapi ortaya çıkışı açısından bakıldığında yurt dışında kütüphanecilerin kullanımını ile başlamış bir süreçken, ülkemizde bu meslek grubunun tekniğe olan yabancılığı üzüntü vericidir. Bu sebeple kütüphanecilerin ve edebiyatçıları hangi kitabın hangi yaş grubuna uygun olabileceği ve kitapların konularına göre ayrılması noktasında çalışmalar yapması önerilmektedir.
- Okul çağı yaş grubu için yaşanan davranışsal ve psikolojik problemlerde kullanılacak kaynak kitap bulmak zor iken, okul öncesi çocukları için bu yönde çalışmaların artmış olması umut vericidir. Disleksi, hiperaktivite vb. sorunlar, kardeş kıskançlığı, karanlık korkusu vb. korkularla ilgili kitapların sayısı hergeçen gün artmaktadır. Çocuk kitabı yazarlarının okul çağı çocukları ve ergenler için de benzeri temalı kitaplar yazmaya yönelmeleri ya da

enazından yurt dışında bulunan kaynakların türkçeye çevirilmesi konusunda destekleyici olmalarının bu açığı kapatmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Yalnız terapi amaçlı değil önleyici etkisinin de oldukça yüksek olduğu bilinen bu tekniğin, okullarda da sınıf içinde, öğretmenlere verilecek bir eğitim sonrasında, önleyici olarak kullanılması faydalı olacaktır. Hatta mevcut çalışma ile bibliyoterapinin mükemmeliyetçilik gibi derin konuların bile çalışılmasına imkan sağlayacağı görülmüştür.
- Bibliyoterapide seçilen kitabın çalışılan grubun yaş dönemine uygun olması ve yaşanan kültüre de ters olmaması, özdeşimin gerçekleşmesi açısından önerilmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin yaş grubu, ailevi kültür ve hassasiyetleri göz önüne alınarak oturumlarda kullanılmayan; ancak mükemmel çocukla dalga geçen bir roman olarak belirlenen “Konrad ya da Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk” isimli kitap bu konuda daha büyük yaş grubu ile çalışacak, kendi kültürü ile diğer kültürler arasında kıyaslama yapabilme olgunluğunda bir grupta çalışmada önerilebilecek eserler arasındadır.
- Film izleme ve tartışmasının yapılması da bibliyoterapide kullanılabilen tekniklerdendir. “Karne Oyunu” kitabının tartışıldığı oturumda, Nora’nın annesinin onun geleceği ile ilgili planlar yapmasıyla bağlantılı olarak, süpervizör hoca tarafından önerilen ancak çalışma yapıldığı esnada henüz vizyona girmediği için ulaşılamayan “Küçük Prens” filminin de ileride yapılacak çalışmalarda kaynak olarak kullanılmaya değer olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2002). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler*.(6.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Adderhold-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's Bad About Being too Good?* Minneapolis: FreeSpirit Publishing.
- Adelson, J. L. (2007). A perfect case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.
- Adler, A. (2000). *Yaşamın Anlam ve Amacı*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul:Say.
- Adler, A. (2001). *Psikolojik Aktivite, Üstünlük Duygusu ve Toplumsal İlgi*, (Çev. B. Çorakçı), İstanbul: Say (Orijinal Çalışmanın Yayın Tarihi 1956)
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33(2), 137-148.
- Ak, S. (2014). *Puldan Taştan Lahanadan*. (2.basım). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. <http://www.ericdigests.org/1993/bibliotherapy.htm>
- Altun, F. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik Özellikleri, Okul Motivasyonları, Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Amer, K. (1999) Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25(1).
- Antony, M. M. & Swinson R. P. (2000). *Mükemmeliyetçilik Dost Sandığımız Düşman*.(Çev. Aslı Açıkgöz). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Antony, M. M. & Swinson, R. P. (2009). *When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for Coping with Perfectionism*. Oakland, CA: New Harbinger.

- Applebaum, A. S. (1998). *Learning to parent the gifted child: Development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children*. Unpublished doctoral thesis, Widener University, USA.
- 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.
- Aracı, U. (2007). *Sûfî Hikâyelerinin Kullanıldığı, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Biblioterapinin İşlevsel Olmayan Düşünceler ve Kendini Gerçekleştirme Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ashby, J. S., LoCicero, K. A., Kenny, M. C. (2003). The relationship of multidimensional perfectionism to psychological birth order. *The Journal of Individual Psychology*, 59(1), 42-51.
- Ashby, J. S. & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80(2), 197-208.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Benn, D. J. (1990). *Introduction to Psychology*, (Tenth Edition), Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Ayhan, İ. (2007). Psikanalitik Yaklaşım: Bilinçaltından Notlar. Psikoloji Köşesi, *TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 472, 1-6.
- Baltacı, R. (2013). Üstün zekayı yeteneğe dönüştürmek: Gelişimsel bir teori olarak ayrımsal üstün zeka ve yetenek modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1) 1-20
- Bardone, A. M., Vohs, K. D., Abramson, L. Y., Heatherton, T. F. & Joiner, T. E. (2000). The confluence of perfectionism, body dissatisfaction and low self-esteem predicts bulimic symptoms clinical implication. *Behavior Therapy*, 31(2) , 265-280.

- Barrow, J. C. & Moore, C. A. (1983). Group intervention with perfectionistic thinking. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(10), 612-615.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları (Eserin orijinali 1995 yılında yayınlandı.)
- Betzalel, N. & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*.5(4), 426–439.
- Bildiren, A. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar Aileler ve Öğretmenleri İçin Bir Klavuz*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Bilich, L. L., Deane, F. P., Phipps, A. B., Barisic, M. & Gould, G. (2008). Effectiveness of bibliotherapy self-help for depression with varying levels of telephone helpline support. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(), 61–74
- Borynack, Z. A. (2003). *Contextual Influences in The Relationship of Perfectionism and Anxiety: A Multidimensional Perspective*. Unpublished doctora thesis. Oklahoma University/ Norman, Oklahoma.
- Bowman, D., Scogin, F. & Lyrene, B. (1995). The efficacy of self-examination therapy and cognitive bibliotherapy in the treatment of mild to moderate depression. *Psychotherapy Research*, 5(2), 131-140.
- Brenes, G. A., McCall, W.V., Williamson, J. D. & Stanley, M. A. (2010). Feasibility and acceptability of bibliotherapy and telephone sessions for the treatment of late-life anxiety disorders. *Clinical Gerontologist*, 33(1), 62–68.
- Brewster, L. (2007). The reading remedy: Bibliotherapy in practice. *Aplis*, 21(4), 172-177.
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: Bibliotherapy. *Aplis*, 21(3).

- Brophy, J., and M. Rohrkemper. (1989). Teachers' strategies for coping with perfectionist students. Research Series No. 198. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. ED 314 401.
- Bryant, J. & Roberts, S. (1992). Bibliotherapy: An adjunct to audiologic counseling. *JARA XXV*, 51_67.
- Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 17-31.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs
- Burke, R. V., Kuhn, B. R. & Peterson, J. L. (2004). A “storybook” ending to children’s bedtime problems-the use of a rewarding social story to reduce bedtime resistance and frequent night waking. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(5), 389–396.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist script for self defeat. *Psychology Today*, 2(8), 34- 51.
- Campbell, L. F. & Smith, T. P. (2003). Integrating self-help books into psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology in Session*, 59(2), 177-186.
- Carlbring, P., Furmark, T., Steczko, J., Ekselius, L. & Andersson, G. (2006). An open study of Internet-based bibliotherapy with minimal therapist contact via email for social phobia. *Clinical Psychologist*, 10(1), 30 – 38.
- Catron, R. & Wingeback, N. (1986). Developing the potential of the gifted reader. *Theory into Practice*, 25(2), 134-140.
- Chang, E. C. (1998). Cultural differences, perfectionism, and suicidal risk in a college population: Does social problem solving still matter? *Cognitive Therapy and Research*, 22(3), 237-254.

- Chang, R., & Chang, E. (2009). Effects of socially prescribed expectations on emotions and cognitions in Asian and European Americans. *Cognitive Therapy Research*, 33, 272-282.
- Clark, B. (2015). *Üstün Zekalı Olarak Büyüme. Evdeve Okulda Çocukların Potansiyellerini Geliştirmek*. (Çeviri Editörleri: Fatih Kaya, Üzeyir Oğurlu). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cleary, B. (2011). *Ramona'nın Dünyası*. (Çev. Ceylan Harman). İstanbul: Can Çocuk.
- Clements, A. (2008). *Karne Oyunu*. (Çev. Mine Kazmaoğlu). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds.) (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allynand Bacon.
- Cook, L. C. (2012). The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study. Doctor of Philosophy (PhD) *UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones*. Paper 1551 *University of Nevada, Las Vegas* <http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1551>
- Cook, L. C. & Kearney, C. A. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 325-330.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T. & Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.
- Cornett, C. E. & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; the right book at the righttime*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Çalikoğlu, B. S. (2009). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, D. Y. (2013). *Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mükemmeliyetçilik ve Akademik Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Davaslıgil, U. & Leana, M. Z. (2004). *Üstün zekalıların eğitimi projesi*. Paper presented at the 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiri Kitabı, İstanbul.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228.
- Deniz, N. (2011). *Liseye Devam Eden Ergenlerin Risk Alma Davranışları ile Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Doering, S. K. (1985). The Effects of Children's Literature on Self-concept of Gifted and Nongifted Students. Master of Education Phillips University Enid, Oklahoma.
- Donaldson, D., Spirito, A., & Farnett, E. (2000). The role of perfectionism and depressive cognitions in understanding the hopelessness experiences by adolescent suicide attempters. *Child Psychiatry and Human Development*, 31(2), 99-111.
- Eber, A. R. (2010). Challenging Gifted Readers: Putting SAVANTs Back in the Classroom. Running Head: CHALLENGING GIFTED READERS. <https://aeber.files.wordpress.com/2010/04/challenging-gifted-readers.pdf>
- Febbraro, G. A. R. (2005). An investigation into the effectiveness of bibliotherapy and minimal contact interventions in the treatment of panic attacks. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 763-779.
- Fisak, B. & Grills-Taquechel, A. E. (2007). Parental modeling, reinforcement, and information transfer: Risk factors in the development of child anxiety. *Clinical Child and Family Psychology*, 10(3), 213-231.

- Ferguson, K. L., & Rodway, G. R. (1994). Cognitive behavioral treatment of perfectionism: initial evaluation studies. *Research on Social Work Practice, 4*, 283-308.
- Flett, G. L., Madorsky D., Hewitt P. L. & Heisel, M. J. (2002). Perfectionism cognitions rumination and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy, 20*(1), 33-47.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority. *Individual Psychology, 51*(1), 50-60.
- Flett, G. L., Russo, F. A. & Hewitt, P. L. (1994). Dimensions of Perfectionism and Constructive Thinking as a Coping Response. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive –Behavior Therapy, 12*, 163-179.
- Floyd, M. (2003). Bibliotherapy as an adjunct to psychotherapy for depression in older adults. *Journal of Clinical Psychology, 59*(2), 187-195.
- Forehand, R. L., Merchant, M. J. & Long, N., Garai, E. (2010). An examination of parenting the strong-willed child as bibliotherapy for parents. *Behavior Modification, 34*(1), 57-76.
- Forgan, J. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic, 38*(2), 75–82.
- Forgan, J. W. & Gonzalez-DeHass, A. R. (2004). How to infuse social skills training into literacy instruction. *Teaching Exceptional Children, 36*(6), 24–30.
- Foss, E. (2010). *Bibliotherapy: Helping children cope with emotional and developmental distress through books*. Maryland: University of Maryland.
- Frank, A. J. & Mcbee, M. T. (2003). The use of Harry Potter and the sorcerer's stone to discuss identity development with gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 15*(1), 33-38.
- Fredtoft, T., Poulsen, S., Bauer, M., & Malm, M. (1996). Dependency and perfectionism: Short-term dynamic group psychotherapy for university students. *Psychodynamic Counseling, 2*, 476–497.

- Freud, S. (1899). *Rüyaların Yorumu I*. (Çev. Dr. Emre Kapkın). İstanbul: Payel.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensional of perfectionism. *The Cognitive Therapy And Research*, 14(5), 449-468.
- Frasier, M. M. & Mccannon, C. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children. *Gifted Child Quterly*.25(81), 81-85.
- Fu, N. H. W. *Coping with stress through bibliotherapy: The effects of reading Zhuang Zi's fables for Taiwan college students*. A Thesis Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Hull.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gagné, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/oldmgt2000rtcl.pdf>
- Geçtan, E. (2006). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gilman, R. & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677-689.
- Gladding, S. T. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselor. *School Counselor*, 39(1), 7-13.
- Greenspon, T. S. (2000).The self experience of the gifted person: Theory and definitions. *Roeper Review*, 22(3), 176-181.
- Greenspon, T. S. (2008). Making sense of error: A view of the origins and treatment of perfectionism. *American Journal of Psychotherapy*, 62(3), 263-282. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18846972>
- 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.
- Güneş, E. (2013). *Annem Babam Okul I.incisi*.(10.baskı). İzmir: Tudem.

- Güriş, S., Astar, M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Harbaugh, J. K. (1984). *The effectiveness of bibliotherapy in teaching problem solving skills to female juvenile delinquents* (Doctoral dissertation, Drake University), Dissertation Abstracts International 45/10, 3072A. <http://escholarshare.drake.edu/handle/2092/666>
- Harvey, B., Pallant, J. & Harvey, D. (2004). An evaluation of the factor structure of the frost multidimensional perfectionism scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 1007-1018. <http://epm.sagepub.com/content/64/6/1007.full.pdf+html>.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. & Money, K. (2005). Biliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology*, 26(5), 563-580.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Riview*, 13(4), 207 – 212
- 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-emotional-development-in-gifted-teenagers-through-young-adult-literature>
- Hébert, T. P., Long, L. A. & Neumeister, K. L. (2001). Using biography to counsel-gifted young women. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 62–79.
- 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.

- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences, 32*, 1049-1061.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470.
- Hirai, M. & Clum, G.A. (2006). A meta-analytic study of self-help interventions for anxiety problems. *Behavior Therapy, 37*(2), 99–111.
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry, 6*(2), 94–103.
- Holmes, M. M. (2004). Writing bibliotherapy books for young children. *Journal of Poetry Therapy, 17*(1), 39-44.
- Honig, A. S. (2009). Understanding and working with non-compliant and aggressive young children. *Early Child Development and Care, 179*(8), 1007–1023.
- <http://www.enderuncocukuniversitesi.com/>
- http://mebk12.meb.gov.tr/.../anadolu-guzel-sanatlar-liseleri_1040558.htm
- <http://www.uludagsozluk.com>
- <http://www.usgem.org>
- <http://www.uyep.anadolu.edu.tr>
- http://uzumluortaokul.meb.k12.tr/meb.../13061714_gevsemeegzersiz.doc
- <http://www.tevitol.k12.tr/>
- <http://www.tuycev.org/>
- Hyatt, L. A. (2010). A case study of the suicide of a gifted adolescent Implications for prediction and prevention. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(4), 514-535.

- Jackson, S. A. & Nelson, K. W. (2002). Use of children's literature in a comprehensive school guidance program for young children. *Early Childhood Literacy: 2001 Yearbook*.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *Gifted Child Today*, 16(6), 16-19.
- Jones, F. A. (2002). The role of bibliotherapy in health anxiety: An experimental study. *British Journal of Community Nursing*, 7(10), 498-503.
- Jones, C. B. (2006). Creative dramatics: A way to modify aggressive behavior. *Early Child Development and Care*, 73(1), 43-52.
- Johnson, M. (2012). Bibliotherapy and journaling as a recovery tool with african americans with substance use disorders. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 30(3), 367-370.
- Johnson, A. D. (2014). *Yaratıcı Olmanın Önemi Thomas Edison'un Öyküsü*. (7.baskı). (Çev. Emre Ak). İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Kağan, S. (2006). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, S. (2013). *Üstün Yetenekli 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaiser, C. F. & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74-77.
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33).

- Karacan, N. ve Yerin-Güneri, O. (2010). The effect of self-esteem enrichment bibliocounseling program on the self-esteem of sixth grade students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 318-322.
- Kearns, H., Forbes, A. & Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioral coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behavioral Change*, 24(3), 157-172.
- Kenny-Benson, G. A. & Pomerantz, E. M. (2005). *The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. Journal of Personality*, 73(1), 23-46.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ve Kontrol Odağı ile İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, B. S. K., Green, J. L. G. & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 223-234.
- Kline, B. & Short, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13 (3), 118-121.
- Kupshik G. A. & Fisher C. R. (1999). Assisted bibliotherapy: Effective, efficient treatment for moderate anxiety problems. *British Journal of General Practice*, 49 (438), 47-48.
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve Sanat Merkezine Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Verilen Bilgisayar Temelli Eğitimin Aile Bireylerinin Aile İlişkilerini Algılamalarına ve Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlesa, N. & Arthur, N. (2008). Overcoming negative aspects of perfectionism through group treatment. *Journal of Rational Emotional Cognitive Behavioral Therapy*, 26(3), 134-150.

- Lankveld, J., Grotjohann, Y., Lokven, B. & Everaerd, W. (1999). Characteristics of couples applying for bibliotherapy via different recruitment strategies: A multivariate comparison. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 25(3), 197–209.
- Larsen, A. W. (1999). *A Study of The Reading Interests of High-Ability Readers in a North Carolina Elementary School*. Unpublished master thesis. University of North Carolina the School of Information and Library Science.
- 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 İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 1-20.
- Leana-Taşçılar, M., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E., Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 31-45.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2013). *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak*. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Locicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- Malouff, J. M., Noble, W., Schutte, N. S. & Bhullar, N. (2010). The effectiveness of bibliotherapy in alleviating tinnitus-related distress. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(3), 245–251.

- Menchola, M., Arkowitz, H. S. & Burke, B. L. (2007). Efficacy of Self-Administered Treatments for Depression and Anxiety. *Professional Psychology. Research and Practice*, 38(4), 421–429.
- McCann, T. V., Lubman, D. I., Cotton, S. M., Murpy, B., Crisp, K., Catania, L., Marck, C. & Gleeson, J. F. M. (2012). A randomized controlled trial of bibliotherapy for carers of young people with first-episode psychosis. *Schizophrenia Bulletin*, 39(6), 307-17.
- McCulliss, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38.
- McCulliss, D. & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents- School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 26(1), 13-40.
- McKendree-Smith, N. L., Floyd, M. & Scogin, F. R. (2003). Self-Administered treatments for depression: A review. *Journal of Clinical Psychology*, 59(3), 275-288.
- McTague, K. (1998). *Children's Literature Bibliotherapy and Learning Problems*. Dissertations/Theses. Research Project, Kean University of New Jersey.
- McVey, G. L., Pepler, D., Davis, R., Flett, G. L. & Addolell, M. (2002). Risk and protective factors associated with disordered eating during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 22(1), 75-95.
- Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness? *Gifted Education International*, 23(3), 89-100.
- Milli Eğitim Bakanlığı. Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi, Mart 2009/2618
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html(28. 09. 2015'te ziyaret edilmiştir.)

- Mofield, E. L. & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing multidimensional perfectionism in gifted adolescents with affective curriculum. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 479–513.
- Monti, P. M., Fink, E., Norman, W., Curran, J., Hayes, S. & Caldwell, A. (1979). Effect of social skills training groups and social skills bibliotherapy with psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(1), 189-191.
- Noreau, D. & Masse, A. (2015). *Eliza Başarısızlık Olmaktan Korkuyor*. (1.basım). (Çev. Yalçın Varnalı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. (Çev Editör: Füsün Akkoyun). Cassel Education Limited.
- Neumeister, S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *The Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Neumeister, S. & Finch, H. (2006). Perfectionism in high ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *The Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 215–222.
- Oğurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., Yavuz-Birben, F. (2015). Üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik özelliklerinin aile tutumu ile ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 751-764.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roepers Review*, 20(1), 39-41.
- Owens, G. R., Slade, D. P. (2008). So perfect it's positively harmful?: Reflections on the adaptiveness and maladaptiveness of positive and negative perfectionism. *Behavior Modification*, 32, 928-937.
- Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *A.Ü. E.B.F. Dergisi*, 20, 1-2.

- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 7, 133-150.
- Öner, U., Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi), Yayın No: 203, Ankara, s: 559-565.
- Özbay, Y., ve Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2003). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390.
- Pardeck, J. T. (1991). Using books to prevent and treat adolescent chemical dependency. *Adolescence*, 26(101), 201-209.
- Pardeck, J. T. (1993). Literature and adoptive children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 91(1), 33-39.
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421-7
- 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. (1984). Treating abused children through bibliotherapy. *Early Child Development and Care*, 16(3), 195-203.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1989). Helping children adjust to adoption through the bibliotherapeutic approach. *Early Child Development and Care*, 44(1), 31-37.

- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1989). Bibliotherapy: A tool for helping preschool-children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129.
- 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, W. D. & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionist in gifted students. *National Association for Gifted*, 40(4), 194-200.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- Parker, W. D., Portesova, S. & Stumpf, H. (2001). Perfectionism in mathematically gifted and typical czech students. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 138-152.
- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMille, P. S., & Lowe, I. (2007). Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *Family Journal Counseling & Therapy for Couples and Families*, 15(4), 409-414.
- Pehrsson, D. E. & McMillen, P. S. (2010). A national survey of bibliotherapy preparation and practices of professional counselors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 412-425.
- Pett, M. & Rubinstein, G. (2013). *Hiç Hata Yapmayan Kız*. (2.basım). (Çev. Meltem Özdemir). Ankara: Binbir Çiçek Kitaplar.
- Peterson, J. & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development American Counseling Association*, 74(4) 399-407.
- Prater, M. A., Dyches, T. T. & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24.

- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure, 50*(4), 5-10.
- Ramsey, D. C. & Ramsey, P. L. (2002). Reframing the perfectionist's catch-22 dilemma: A systems thinking approach. *Journal for the Education of the Gifted, 26*(2), 99-111.
- Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(5), 436-444
- Redding, R. E., Hebert, J. D., Forman, E. M. & Gaudiano, B.A. (2008). Popular self-help books for anxiety, depression, and trauma: How scientifically grounded and useful are they? *Professional Psychology: Research and Practice, 39*(5), 537-545.
- Reeves, T. & Stace, J.M. (2005). Improving patient access and choice: Assisted bibliotherapy for mild to moderate stress/anxiety in primary care. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 12*(3), 341-346.
- Regan, K. & Page, P. (2008). "Character" building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children and Youth, 16*(4), 37-44.
- Register, A. C., Beckham, J. C., May, J. G. & Gustafsch, D. J. (1991). Stress inoculation bibliotherapy in the treatment of test anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 38*(2), 115-120.
- Reis, S. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly, 31* (2), 83-89.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Richards, S., Jacobs, J. K., Eckert, R. D., Renzulli, J. S. & Schreiber, F. J. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *The Gifted Child Quarterly, 48*(4), 315-339.

- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.
- Rice, K. G., Kubal, A. E., Preusser, K. J. (2004). Perfectionism and children's self-concept: Further validation of the adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Psychology in the Schools*, 41(3), 279-290.
- Rice, K. G. & Lopez, F. G. (2004). Maladaptive perfectionism, adult attachment and self-esteem in college students. *Journal of College Counseling*, 7(2), 118-128.
- Rice, K. G. & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238-250.
- Rice, K. G. and Pressuer, K. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Rice, K. & Slaney, R. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(1), 35-48.
- Rice, K. G., Tucker, C. M. & Desmond, F. (2008). Perfectionism and depression among low-income chronically african american and white adolescents and their maternal parent. *Journal of ClinicPsychology Medical Settings*, 15(3), 171-181.
- Riley, C., Lee, M., Cooper, Z., Fairburn, G. C. & Shafran, R. (2007). A randomised controlled trial of cognitive-behaviour therapy for clinical perfectionism: A preliminary study. *Behaviour Research and Therapy*, 45(9), 2221-2231.
- Riordan, R. R. & Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy does it work. *Journal of counseling and Development*, 67(9), 506-508.
- Rizza, M. (1997). A parent's guide to helping children: using bibliotherapy at home. The National Research Center on the Gifted and Talented, Winter Newsletter p.6-8.

- Roberts, S. M. & Lovett, S. B. (1994). Examining the AF in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Rozalski, M., Stewart, A. & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1),33-37.
- Rubin, R. J. (1979). Use of bibliotherapy in response to the 1970's. *Library Trends*, 28(2) , 239-252.
- Sajjadi, S. J. (2000). Counseling gifted students. past research, future directions. *Gifted Education International*. 15(3), 111-121.
- Santacruz, I., Mendez, F, J. & Sanchez-Meca, J. (2006). Play therapy applied by parents for children with darkness phobia: comparison of two programmes. *Child& Family Behavior Therapy*, 28(1), 19–35.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Savaşır, I., Şahin, N. (1995). Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Schell, C. (2006). *Overcome by Perfection: A Treatment Manual for Children with Perfectionism*.(A final project submitted to the Campus Alberta Applied Psyc-

hology: Counselling Initiative In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Counselling)

- Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15(2), 106-111.
- Schuler, P. A. (1997). *Characteristics and perceptions of perfectionism in gifted adolescents in a rural school environment*. Yayınlanmamış doktora tezi . University of Connecticut, U.S.
- Schuler, P. A. (1999). Voices of Perfectionism: Perfectionistic Gifted Adolescents in a Rural Middle School. The National Research Center on the Gifted and Talented. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430352.pdf>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196.
- Shafran, R., Cooper, Z. & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1), 39-53.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L. & Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, perfectionistic attitudes, dependent attitudes and depression in psychiatric patients and university students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 373–386.
- Siegle, D. & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.
- Silverberg, L. I. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training. *Journal of the American Osteopathy Association*, 103(3), 131-135.

- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth. *Rooper Review*, 12(3), 171-179.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted & talented*. Colaredi: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1995). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), 36-58.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), 233-245.
- Sisk, D. (2005). Psychosocial development of the gifted: Implications for counseling intervention for gifted students. *Gifted Education International*, 19(3), 213-225.
- Slaney, R. B. & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393-398.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Michael, M., Joseph, T. & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Small, N. S. (1985). The evolution of a cost-effective grief counseling program for parents of dying children. *Early Child Development and Care*, 23(1), 31-39.
- Spear, T. (1996). *The Effect of Bibliotherapy on the Self-esteem of the Gifted Child*. Master's thesis, Northeast Missouri State University, Missouri. Retrieved, , from ProQuest Digital Dissertations database.
- Stamps, L. S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.
- Stornelli, D., Flett, L. G. & Hewitt, L. (2009). Perfectionism, achievement and affect in children: A comparison of students from gifted, arts and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.

- Stober, J. (1998). The frost multidimensional perfectionism scale revised: More perfect with four (instead of six) dimensions. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 481-491.
- Stober, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P. & Simpson F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 69-76.
- Şirin, A. B. (2011). *Mükemmeliyetçilikle İlgili Psiko eğitim Programının İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1969). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Thompson, C. (2009). *Bibliotherapy and Anxiety Levels of 5th Graders*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Tire, Y. (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu Ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- 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.
- Toplu, E. (2013). *Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali ile İlişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tozzi, F., Aggen, S., Neale, B., Anderson, C., Mazzeo, S. E., Neale, M. C. & Bulik, C. M. (2004). The structure of perfectionism: A twin study. *Behavior Genetics*, 34(5), 483–494.
- Tussing, H. L. & Valentine, D.P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(6), 455-469.
- Uçar, Ö. (1996). *Orta öğretim rehberlik hizmetlerinde edebiyat eserlerinden yararlanma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uzel, B. (2012). *10-14 Yaş Arasında Olan Yelken Yapan Ve Yelken Yapmayan Çocukların Benlik Algısı ve Mükemmeliyetçilik Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2012.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vieth, A. Z. & Trull, T. J. (1999). Family patterns of perfectionism: An examination of college students and their parents. *Journal of Personality Assessment*, 72(1), 49-67.
- Voltan-Acar, N. (2007). *Grupla Psikolojik Danışmada Alistirmalar-Deneyler*. Ankara: Nobel.
- Webb, J. (1994). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. The Council for Exceptional Children, Reston, VA.

- Weber, C. L. & Cavanaugh, T. W. (2006). Promoting reading: Using eBooks with gifted and advanced readers. *Gifted Child Today*, 29(4), 56-63.
- Weber, D. R. (1998). The Influence of Bibliotherapy on Gender-Role Attitudes of Gifted Female Adolescents Enrolled in a Magnet Program for the Gifted.
- Weimer, E. (2010). The power of books in a children's hospital. *Children and Libraries*, 8(1), 20-21.
- Wilson, S. & Thornton, S. (2005). 'I am really not alone in this anxiety': Bibliotherapy and pre-service primary teachers' self-image as mathematicians. 791-798. <http://www.merga.net.au/documents/RP922005.pdf>
- Winship, G. (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.
- Wood, L., Theron, L. & Mayaba, N. (2012). 'Read me to resilience': Exploring the use of cultural stories to boost the positive adjustment of children orphaned by AIDS. *African Journal of AIDS Research*, 11(3), 225–239.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. Elde edilme tarihi: 03 Aralık. http://binnuryesilyaprak.com/index.php?option=com_content&view=article&id=96:bibliyoterapi-okumaile-sagaltim&catid=35:yazilar&Itemid=88
- Yusuf, R. & Taharrem, M. S. (2008). Bibliotherapy: A tool for primary prevention program with children and adolescents. *Jurnal Antidadah Malaysia*, 77-90.
- _____ :1991 1. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu, 13-15 Mayıs, Ankara.
- Zousel, M. L., Rule, A. C. & Logan, S. R. (2013). Teaching primary grade students perfectionism through cartoons compared to bibliotherapy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 199-218.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Adı-Soyadı.....

Yaş:.....

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Okulunuz:

Sınıf:

Birinci dönem karne notlarınız:

a) Türkçe: ... **b)** Matematik:....**c)** Fen Bilgisi:...

d) Sosyal Bilgiler:**e)** Yabancı Dil.....

En sevdiğiniz ders ve/veya etkinlik nedir?

BİLSEM'e gidiyor musunuz ? ()Evet ()Hayır

Evet ise;

Kaç yıldır devam ediyorsunuz?

Annenizin Eğitim Durumu:

()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise

()Üniversite ()Yüksek Lisans ()Doktora

Annenizin Mesleği:.....

Babanızın Eğitim Durumu:

()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise

()Üniversite ()Yüksek Lisans ()Doktora

Babanızın Mesleği:.....

Kaç kardeşiniz?.....

Siz kaçınıcı kardeşiniz?.....

Ailenizin maddi gelir düzeyi:

a)Düşük **b)** Orta **c)** İyi

Evde size ait bir oda var mı? () Evet () Hayır

Evde size ait bir kitaplık var mı? ()Evet ()Hayır

Ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?

()Her gün ()Birkaç günde bir ()Haftada bir ()Ayda bir

Ek-2.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Örnek Maddeler

Yönerge: Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığınızı düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ebeveynlerim benim için çok yüksek standartlar belirler.	1	2	3	4	5
2. Düzen (plan) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3. Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştirmede cezalandırıldım.	1	2	3	4	5
4. Kendim için en yüksek standartları belirlemezsem, muhtemelen ikinci sınıf bir insan olurum.	1	2	3	4	5
9. Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır.	1	2	3	4	5
17. Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığı hissine kapılırım.	1	2	3	4	5

Ek-3. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Örnek Maddeler

	Çok Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okumaya karşı istekliyimdir.					
2. Ödev verilmeden de kitap okuyorum.					
3. Okuma saatlerinde <u>canım sıkılıyor.</u>					
6. Kitap okumak yerine bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederim.					
7. Okumak beni dinlendirir.					
9. Tatillerde kitap okumak <u>istemiyorum.</u>					
11. Okurken <u>canım sıkılır.</u>					
12. Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ederim.					
18. Okumak oyun oynamak kadar zevklidir.					
20. Okuduğumuz kitapları sınıfta anlatmak <u>hoşuma gitmiyor.</u>					
22. Okuduğumuz kitapla ilgili soruları yanıtlamayı sıkıcı buluyorum.					

Ek-4. Kitap Özetleri

***Eliza Başarısız Olmaktan Korkuyor* (Noreau ve Masse, 2015). 22 syf.** (1. oturumda kullanılmıştır)

Kitabın kahramanı Eliza matematik ödevini yapmaya çalışıyor ancak anlayamadığını düşünerek sinirleniyor. Annesi de yemek hazırlamakla meşgul olduğu için Eliza'ya rahatlaması için dışarı çıkmasını öneriyor. Ertesi gün Eliza'nın kaygıları okulda matematik dersinde tekrar ortaya çıkıyor ve bu derste başarısız olacağını düşünüyor.

Hafta sonu arkadaşı Eliza ile oynamaya gelirken yanında bir oyun getiriyor, ancak Eliza oyun esnasında kaybedeceğini anlayınca oyunu bırakıyor. Arkadaşı gittikten sonra babası ona birlikte bu oyunun benzerini yapmayı öneriyor. Eliza oyundaki yılanları çizmek istemiyor ve kaybeden olmamak için daha çok merdiven yapmak istiyor. Babası da ona “Bir yılanın üzerine basıp kayarsan başka bir yol izlersin ancak oyuna devam edersen belki bir merdivene tırmanır kazanırsın” diyerek destek olmaya çalışıyor. Babası yılanları kişiyi yavaşlatan ve yolunu değiştiren engeller olarak tanımlıyor. Sonra Eliza arkadaşıyla bu oyunu tekrar oynayıp çok eğleniyor.

Okuldaki matematik sınavı esnasında Eliza bir kart çıkarıp üzerine bir yılan çiziyor ve “senden korkmuyorum” diyerek tedirginliğe kapıldığında yılanın gözlerine bakarak cesaretle devam edip kaygısını azaltıyor. Ertesi gün yüzme kursunda da aynı şekilde trampleden atlayamayacağını düşündüğünde yılanın mesajını hatırlaması başarıyla atlamasını sağlıyor...

***Puldan Taştan Lahanadan*(Ak,2014). 83 syf.** (2. oturumda kullanılmıştır)

Dokuz yaşında bir erkek çocuğu olan Köstebek, bu lakabı beş yaşında teyzesiyle gittiği bir park gezisinde almıştır. Parkta kumları eşeleyerek Köstebek, yerin altında ne hazineler yattığını keşfeder ve kazma tutkusu da böylece filizlenir. O saatten sonra her bulduğu yeri kazarak Köstebek, önce ailesinin takdirini kazanır. Ancak topraktan o kadar çok ıvır zıvır çıkarır ki, yatağının altına biriktirdikleriyle herkesi bezdirir. Annesinin yatağın altını temizleme

tehditleri savurduğu günlerden birinde, kasabadaki eski eve simetri düşkününü bir adam taşınır.

Evi uyumlu bir şekilde dayayıp döşeyen ve giyimi çok düzgün olan bu adama mahalleli Simri adını koyar. O sıralarda belediye başkanı da, park ve bahçeleri düzenleyecek bir danışman aramaktadır. Düzen konusundaki hassasiyetinden dolayı Simri adama bu işi teklif ederler ve o da danışmanlığı kabul eder. O günden sonra kentte değişiklikler olmaya başlar, her düzenleme Simri adamın simetrik uyum ilkesince yerine getirilir. Simetri ilkesine göre değiştirmekte en çok zorlandığı ise şehrin duvarları olur, çünkü ruh haline göre gençler her gün başka şeyler çizerek kendi duygusunu yansıtmaktadır buralara. Bir süre sonra bahçelerin sokakların dinlendirici renklerle yalın eşyalarla hemen hemen aynı tarzda döşenmesi tekdüzelik sıkıntısını ortaya çıkarır ve insanlar bu durumdan rahatsız olmaya başlar ancak Simri bu eleştirilere aldırmaz. Öğlenleri şekerleme yapma alışkanlığına sahip olan Simri bir gün yine öğlen uykusundan uyandığında gözlerinin önüne bir sis perdesi indiğini fark eder ve artık beş görüntü birden görmeye başlar. Bu durum onun işine engel olmaya başlar. Simri'nin çoklu görmesinin ardından asimetriye ve oransızlığa sessiz kalışı çevredeki yaratıcılığı artırmaya başlar. Ortaya çıkan yeni tasarımlar öncekilere göre zıt olsa da ilgi çeker.

Köstebeğin annesinin artık biriktirdiklerinden bıktığı ve Simri'nin de sıkıştığı bir anda şehrin ortasına dikilen heykeldeki halkaların kopmasıyla Simri ve Köstebek kendilerini bu halkalarla sürüklenerek hiç bilmedikleri bir yerde bulurlar. Burası aslında bir geri dönüşüm yeridir. Burada çöplerin yeni bir hayata doğru yolculuğa çıktığını gören Köstebek torbasında biriktirdiklerini burada bırakmaya ikna olarak evine döner. Simri ise çarpma sonucu görmesi normale döner, geldiği yeri çok sever ve burada kalmaya karar verir. 1 yıl sonra evine dönen Simri'yi kimse tanımaz çünkü o da çok değişmiştir.

Hiç Hata Yapmayan Kız (Pett ve Rubinstein, 2013). 32syf. (3. oturumda kullanılmıştır.)

Burcu her konuda çok düzgün davranan vaktinde uyanan, hiçbir sorumluluğunu unutmayan, reçelini bile çok düzgün süren bir kızdır. O'nun gerçek adını bile bilmeyen insanlar, Burcu'yu hiç hata yapmayan kız olarak tanımaktadır O akşam okullarında bir yetenek yarışması yapılacaktır ve Burcu 3 yıldır hep bu yarışmanın hokkabazlık gösterisinde birinci olmaktadır. Kardeşi Kaan ise ondan çok farklıdır. Pastel boyaları yemekte, ayaklarıyla piyona çalmaya çalışıp elleriyle dans etmekte, yani hata yapmaktan hiç kaçınmamaktadır. Bir gün okul çıkışı Burcu arkadaşları ile kek yaparken yumurtaları almaya giderken ayağı kayar ve yuvarlanır, yumurtalar havaya uçar. Burcu neredeyse ilk hatasını yapacaktır ama hepsini yakalamayı başarır. Ancak neredeyse hata yapacak olmasını aklından bir türlü çıkaramaz ve günün kalanını hata yapma endişesi içinde geçirir.

O akşam yatmadan önce yarışma için son hazırlıklarını yapar. Salona geldiklerinde izleyicilerin salonu doldurduğunu görür ve midesinin kasıldığını hisseder. Seyircilerin aralarındaki "hiç hata yapmayan kız bu işte" "öyle mi? "Demek ki kusursuz bir gösteri izleyeceğiz" şeklinde konuşmalara kulak misafiri olur. Müzik başlar ve Burcu bücürü havaya fırlatır ardından da tuzluğu sonra da su dolu balonu. Ancak tuzlukta bir tuhaflık fark eder, dökülen tuzlar beyaz değildir! Tuzluk yerine biberlik getirmiştir ve biber bücürü hapsirtip balona yapışıp patlatmasına sebep olur. Sonunda Burcu ilk ve en büyük hatasını yapmış olur. İlk önce ne yapacağını bilemez bir şekilde kalır sonra gülümser ardından gülümsemesi kıkırdamaya döner. Ardından seyirciler de kahkahalara boğulur. Ve Burcu o gece hiç olmadığı kadar huzurlu uyur. Sabah kapısında hayranları ve gazeteciler yoktur. Kalkıp hiç nedeni yokken bir ayağına farklı diğer ayağına farklı bir çorap giyer, reçeli sandviçin arasına değil üstüne sürer ve zevkle yer. Arkadaşlarıyla buluşup paten kayar, düşer ve çok güler. Ve artık kimse kendisine hiç hata yapmayan kız demez, sadece Burcu der.

Karne Oyunu (Clements, 2008). 179 syf. (4. oturumda kullanılmıştır)

Nora diğer çocuklara göre çok erken yaşta okumayı, televizyon izlerken İspanyolca'yı öğrenen bir çocuktur. Daha emeklediği sıralarda ablası Ann in tamamlamaya çalıştığı yapbozu kolaylıkla yapabildiğini gördüğünde diğer çocuklardan farklı olduğunu hisseder ve becerilerini insanlardan saklamaya karar verir. Okumayı çok erken öğrenmesi sebebiyle anasınıfında okuma yazma derslerinde sıkılacağını ve çok başarılı bulunacağını düşünerek kedi gibi davranmaya karar verir. Ancak bunun daha fazla sorun çıkardığını görmesiyle yaşlıları gibi davranabilmek için çok zeki olmayan ancak deneme konusunda sabırlı ve gayretli olan Stephan isimli bir çocuğu seçerek onu taklit etmeye başlar.

İlkokulda da aynı sınıfta oldukları Stephan 4.sınıfa geldiklerinde değişmeye başlar. 4. Sınıfın başında tüm öğrencilerin vermesi gereken bu sebeple de herkesi kaygılandıran büyük bir sınav vardır. Nora okul yılları boyunca planlı bir şekilde ortalama bir öğrenci olmak için kaç yanlış yapması gerektiğini hesaplayarak farklı olmamak adına başarısını engeller. Öğretmenleri Bayan Rosen sınav notlarının hangi konularda eksiklerinin olduğunu görmek için bir fırsattan ibaret olduğunu, notlara takılmamak gerektiğini söylese de ailelerinin de baskısıyla Stephan ve diğer öğrenciler için kaygılar devam etmektedir.

Karne günlerine özel bir önem gösteren Nora'nın annesi o yıl da güzel bir sofrayı hazırlayarak karnelerini görmek ister. Çok hırslı ve başarılı olan ablası Ann ve ortalama bir öğrenci olan kardeşi Todd'dan sonra bilerek tüm notlarını 2 getiren Nora karnesini göstermek istemez ve bu sebeple ailesi tarafından cezalandırılır. Bunu yapma sebebi notların öğrencileri yarıştırmaya ve birbiriyle kıyaslamaya yol açtığı düşüncesidir. Nora uyuduktan sonra karnesini gören ailesi durumu kabullenemez ve bunun sebeplerini görüşmek için okul yöneticileriyle görüşür. Bu durumun sebeplerini öğrenmek için rehberlik öğretmeni Nora'ya bir zeka değerlendirmesi yapar. Girdiği tüm sınavlardan farklı olan bu testte Nora'nın kendini ortalama göstermek için kullandığı teknikler işe yaramaz ve Nora'nın üstün yetenekli bir çocuk olduğu ortaya çıkar. Bu sırada vaktinin büyük bölümünü kütüphanede geçiren Nora seviye tespit sınavından ortalama bir puan almak için

internetten araştırma yapmaktadır. Kütüphane görevlisi Bayan Brant açık kalan sayfaları inceleyerek Nora'nın ortalama bir öğrenci olmadığını fark eder. Nora'nın bu durumunu öğrenen ailesi geleceği için planlar yaparak onun özel sınıfa alınmasını ister. Nora ise arkadaşlarından ayrılmak istemediği için Stephan ile bir plan yapar ve tüm okulu da bu plana dahil eder. Tüm öğrenciler sınavlardan 0 alarak notların bir gösterge olmadığını kanıtlamaya çalışır. Ancak bu Stephan'la Nora için okulda bir isyan başlatmaları sebebiyle uzaklaştırma kararı çıkar. Bayan Brant'ın da yardımıyla da Nora öğrencilerle konuşarak sebep olduğu durumu düzeltir ancak ailesini de ikna ederek kendi sınıfında kalmaya devam eder.

Annem Babam Okul 1 incisi (Güneş, 2013). 112 syf. (5.oturumda kullanılmıştır)

İlkokul öğrencisi olan Özlem çok titiz, temizlik ve düzen konusunda oldukça hassas bu sebeple de kızına baskı yapan, arkadaşları konusunda sınırlama getiren, sürekli öğüt veren, ders yönünden arkadaşlarıyla kıyaslayan bir anneye sahiptir. Babası Doğan Bey ise öğretmen olması sebebiyle Özlem'in derslerine yardımcı olmaktadır. Doğan Bey okulda öğrencilerine gösterdiği sabrı ve özveriyi kendi çocuğuna gösteremez, ders çalışmaya her oturduğunda önce yumuşak başlar sonra sinirlenip Özlem'i azarlar. Bu sebeple de Özlem babasıyla ders çalışırken tedirgin olur, anladığını yapmakta zorlanır, anlatmakta bile zorluk çeker, stresli zamanlarda ise tırnaklarını yerd. Sınav zamanlarında da karın ve baş ağrısından şikayet eder ancak ailesi bunu derslerden kaçmak için bir bahane olarak görür. Evde anne-baba arasındaki tartışmalar da genellikle Özlem sebebiyle çıkardı.

Elif annesi çok onaylamasa da Özlem'in okuldan en yakın arkadaşıdır. Murat ve Çetin sınıfın haylazlarından, Emre ise en çalışkan öğrencilerindedir. O gün matematik sınavı olması sebebiyle tarih dersine hazırlıksız giden Özlem'i öğretmenleri Canan Hanım derse kaldırır. Uzun zamandır tutuk olduğunu fark ettiği öğrencisine babasıyla görüşmek istediğini söyler. Görüşmeye gittiğinde 5 aldığı dersler dışındaki notları ailesine haber vermediğini öğrenir. Öğretmeni Özlem'in başarısının düşme sebepleri olarak ise onu üstesinden gelemeyeceği yarışlara sokup başkalarıyla kıyaslanması olarak ifade eder.

Tüm bunlar sonucunda kızlarına yaptıkları baskıyı fark eden Doğan Bey hatasını telafi etmek için eve dönmeden önce kızına daha önce beğendiği bir saati hediye olarak eve döner. Eşiyle kızının bunalımlı durumunun sebeplerini konuşurlar. Özlem eve döndüğünde azar işitmeyi beklerken hediyeyle karşılaşınca hem çok şaşırır hem de mahcup olur. Babasıyla tırnak yemesinin sebepleri üzerine konuşurlar. Ders çalışma konusundaki zorlamaları, her konuda yasak koymaları ve notu 5 olmadığı zamanki tavırlarını değiştireceklerine dair sözleşirler. İsteddiği zaman eve arkadaşlarını çağırabileceğine dair izin alan Özlem de artık tırnak yemeyeceğine, yalan söylemeyeceğine ve derslerine düzenli çalışacağına dair söz verir.

Yaratıcı Olmanın Önemi: Thomas Edison un Öyküsü (Johnson, 2014). 46 syf.
(6.oturumda kullanılmıştır)

Çok hareketli ve meraklı olan Tom sürekli deneyler yapar ve bu sebeple de başı derde giren bir çocuktur. Babasının işi sebebiyle oturdukları yerden taşınmak zorunda kaldıklarında, kendini yalnız hissetmemek için zihninde Kıvılcım isimli hayali bir arkadaş canlandırır. Kıvılcıma taşındıkları için üzgün olduğunu söylediğinde hayal gücünü ve yaratıcılığını yanına aldığına hiçbir şeyin farklı olmayacağı cevabını alır. Yerleştikleri yerde okula başlayan Tom öğretmenleri tarafından aptal ya da yaşlılarından geri kalmış olarak görülür. Bu sebeple annesi onu evde eğitmeye karar verir.

Tom yeni şeyler keşfetme konusunda defalarca başarısız deneyimleri olsa da denemekten asla vazgeçmez. Yeni bir buluş denerken önce o konuda yazılan şeyleri okuyup bilgi edinir. Erken yaşta çalışmaya başlar, iş hayatında yaşadığı olumsuzluklar onu yıldırmaz. Ampulün icadı için çalışırken bunu tek başına yapamayacağını bilincindedir, bu sebeple kendisine bir laboratuvar kurar ve asistanlar bulur. Yeni bir şey üretmenin uzun bir süreç ve yoğun emek gerektirdiğinin, bir sürü denemeye ihtiyaç duyacağını bilincindedir. Aylar süren denemeler sonucunda ise çabasının sonucunu alır.

Ramona'nın Dünyası (Cleary, 2011). 150 syf. (7.oturumda kullanılmıştır)

4.sınıfa yeni geçmiş bir öğrenci olan Ramona'nın öğretmeni yazım kurallarına fazlasıyla önem vermektedir. Ramona ise yazım kuralları noktasında kendini başarısız görüyor ve bu sebeple sınıfta dalga konusu olup kendini aptal gibi hissetmektedir. Buna karşılık ablasının çok sorumlu bir öğrenci, Roberta'nın da çok sevilen bir bebek olduğunu düşünerek kendisinin daha az ilgi gördüğüne inanmaktadır. Bu düşüncelerini annesine açtığında annesi ona durumu abarttığını, yanlışları konusunda ona destek olabileceğini ve henüz okulun başında olduğundan zamana ihtiyacı olduğunu söyler.

İdeal bir çocuk olan Ramona'nın ablası Beezus ise, ailesinden habersiz kulağını deldirdiğinde savunma olarak sorumlu bir kız olarak bilinmekten, herkesin doğru yapacağından emin olduklarından, her şeyi ondan beklemelerinden rahatsız olduğunu ifade eder. Annesi bu duruma şaşırarak bu düşüncelerinin hiç farkında olmadığını söyler. Beezus yine çok önem verdiği doğum günü partisi kötü geçtiğinde aslında hayran olunacak biri olmayı çok da önemsemediğini fark ederek bunu yine annesiyle paylaşır. Annesi de bu yaşta bu kadar sağduyulu olmasını takdir eder.

Ramona yazım kuralları konusunda yeterince çalıştığında çoğu sözcüğü doğru yazmaya başlar. Mükemmel bir öğrenci olmaya çalışan sınıf arkadaşı Susan ise öğretmenin “mükemmel” yazdığı kağıtları böbürlenerek taşımaktadır. Ailesi “çok terbiyeli” ya da “kimse söylemeden kalkıp masayı kurabilen” bir çocuk olduğunu düşündükleri için Ramona'nın Susan ile arkadaş olmasını isterken Ramona Susan'ın evini fazla temiz ve düzenli bulduğu için onlara gitmek istememektedir. Parkta yapacağı doğum günü partisine de istemediği halde Susan'ı davet eder. Susan parka bile oyun kıyafetiyle değil daha düzgün bir kıyafetle gelir, annesi kremşantiyi ve pasta üzerindeki mumları sağlıksız bulduğu için pasta yemek yerine yanında getirdiği elmayı yemeye başlar. Bunları yaparken çok da mutlu olmadığı anlaşılan Susan sonunda mükemmel olmaya çalışmaktan yorularak kendini tutamayarak ağlamaya başlar. Ramona'nın annesi kimsenin mükemmel olamayacağını söyleyerek onu teselli eder.

Ek-5. Oturumlarda Kullanılan Ek Etkinlikler

“Adımı Kim Koydu? Adım Nasıl Kondu?”

Amaç: Tanışma.

Alıştırma: Grup üyelerinden gözlerini kapamaları, gevşemeleri istenir.

Adlarından memnun olup olmadıkları, adlarını kimin ya da kimlerin koyduğu, isim verme sırasında ailede bir çatışma yaşanıp yaşanmadığını hatırlamaları istenir. Hayal etmeyi bitiren üye gözlerini açar. Herkes gözlerini açınca sırayla neleri hayal ettikleri paylaşılır (Voltan-Acar, 2007).

“Süpürme” oyunu.

Amaç: Sindirilmeden içe alınanların temizlenmesi, içe almanın bozulması.

Alıştırma: -meli –malı ların, çevreden kendisine atfedilen yüklemelerin ne olduğu sorulur ve bunları ayrı ayrı kağıtlara yazarak büküp yere atması, sonra da onları süpürmesi istenir. (Voltan-Acar, 2007)

Gevşeme Egzersizi

Amaç: Rahatlama tekniklerini öğretmek.

Uygulama:

- Çocuklara “Ellerinizi uzatın size limon verdim. Şimdi limonları sıkın” diye elleri sıkıtılır ve bırakılır. Bu iki kez tekrar ettirilir.
- Köpek veya köpekten başka bir hayvan da (timsah, yılan) söylenebilir “Köpek gördün gerildin, eller açılır ve gerilir.” “Köpek gitti” diyerek rahatlatılır (İki kez tekrar ettirilir).
- Kumsalda dolaşan bir kaplumbağası. İnsanları gördün “içine çekil” diyerek başını omuzlarının içine gömdürdükten sonra insanlar uzaklaştı bırak diye rahatlatılır (iki kez tekrar edilir).
- Ağzında kocaman bir sakız var çiğne çıkar, çiğne çıkar at diyerek iki kere yaptırılır.
- Sirkte çalışan bir aslansın ve küçük halkadan geçiyorsun karnın geçmiyor. “Karnımı çek çek..geçtin” diye bu alıştırmada iki kez yaptırılır.

- Ayağının çamurlu bir tarlada battığını ve “sağ ayağın batıyor çek çek, çıktı” diyerek bu alıştırmada dört adım atılarak tekrarlanır.
- Uyumaktasın yüzüne bir sinek kondu ve ellerini kullanamıyorsun “sinek yüzünde” diyerek yüzü buruşturularak sinek kovalamaya çalışılır. “Sinek uçtu” denerek rahatlattıktan sonra sinek kondu diyerek bu alıştırmada iki kez tekrarlanır (www.meb.k12.tr)

Ek-6. Aile Onam Formu

Velisi bulunduğum kızım/oğlum 'nın Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi Betül İlder tarafından düzenlenecek bibliyoterapi temelli grup çalışmasına 8 hafta boyunca düzenli bir şekilde katılımını taahhüt ederek onaylıyorum.

Uygulama Hakkında Bilgiler: Oturumlar sesli olarak kaydedilecektir. Kayıtlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Süresi : Mayıs-Haziran ayları boyunca 8 hafta cumartesi günleri.

Oturum süreleri :80-90 dk.

Günler :Oturumlar haftada bir cumartesi günü saat 14.30-16.00 saatleri arasında düzenlenecektir.

02/05/2015

Öğrenci Velisinin Adı-Soyadı:.....

İMZA

ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ:

Betül İLTER

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Psikoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

İMZA

Ek-7. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Oturumlardan 7. Oturumun Örnek Etkinlik Kağıdı

Genel amaç: Hata yapmanın öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunun fark edilmesi.

Alt amaçlar: Sistemli çalışmanın önemini anlaşıması. Yeni bir şeyler üretmek için gerekli olanın uzun bir süreç ve yoğun emek olduğunun vurgulanması.

1. Tom ile arandaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

BENZERLİKLER FARKLILIKLAR

2. Tom'un aşırı merakı karşısında annesi babasına göre daha sabırlı davranıyor ve Tom'un yaptığı deneyleri "her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmak" olarak yorumluyordu. Sen deney yapmayı sever misin? Senin de daha küçük yaşlarda ya da şu an bu sebeple başına hiç kaza geldi mi? Bu durumda anne baban ve çevrendekiler nasıl tepki verdi?

3. Tom'un babası en son bir yangına sebep olması sonucu onu dövmüştü. Ancak bu onun merakını azaltmamıştı. Sen de benzer sebeplerle ceza aldın mı? Aldıysan bu senin merakına engel oldu mu?

4. Tom taşınacaklarını duyduğunda gidecekleri yerde kendini çok yalnız hissedeceğini düşünerek hayalinde bir arkadaş canlandırdı. Senin hiç hayali arkadaşın oldu mu? Bizimle paylaşmak ister misin?

5. Kıvılcım (hayali arkadaşı) Tom'a "sen benim burada olduğuma inandığın sürece ben burada olacağım her şey sana bağlı" demişti. İnsanın zihninde oluşturduğu bir arkadaş onun yalnızlığına çare olur mu? Kendini yalnız hissettiğinde, yalnızlığını gidermek için ne gibi çözümler üretirsin?

6. Tom taşınacakları için üzgün ve yalnız hissettiğini söylediğinde Kıvılcım hayal gücünü ve yaratıcılığını yanına aldığında hiçbir şeyin farklı olmayacağını söylemişti? Sence hayal gücü ve yaratıcılık insanın yalnızlığına nasıl çare olur?

7. Sence “sağduyu” ne demektir? İnsana nasıl yardımcı olur?
8. Bazen Tom gibi hareketli ve meraklı çocuklar öğretmenleri tarafından aptal ya da yaşlılarından geri kalmış olarak görülür. Sence bu doğru mu?
9. Senin de Tom gibi sınıfta oturmaktan sıkılan bir arkadaşın oldu mu? Sen ilkokula başladığında benzer bir durum yaşadın mı?
10. Tom kedileri birbirine bağlayıp statik elektrik üretmeyi denediğinde saldıran kedilerden kendini zor kurtarmıştı. Kıvılcım onun bu yaptığını pek akıllıca bulmadığını söylediğinde Tom’un ona cevabı “deneyene kadar hiçbir şeyden emin olamazsın” şeklinde olmuştu. Sen bu düşünceye katılıyor musun?
11. Tom arkadaşı Michael’a uçabilmesi için karbonat yutturmuş ancak Michael karın ağrısından kıvrılarak evine koşmuştu. Kıvılcım Tom’a “bunun hiçbir işe yaramayacağını söylemiştim” dediğinde Tom “belki bu deneyden beklediğim sonucu alamadım...Ne yapalım? Her şey mutlaka istediğimiz gibi sonuçlanmayabilir” diye yanıt vermişti. Sence Tom’un yaklaşımı doğru mu? Sonucun olumsuz olma ihtimalini bileerek birine zarar vermek doğru bir davranış mıdır? Sen her hangi bir konuda yaptığın denemen başarısız olunca nasıl tepki verirsin?
12. Tom telgraf denen yeni bir buluş hakkında yazılar okuyordu ve telgraf yapmayı deneyecekti. Bu durumda Kıvılcım ona öncelikle elektrikle ilgili bilgi sahibi olması gerektiğini söylemişti. Tom bunun üzerine konuyu kavradığına emin olana kadar elektrikle ilgili bulabildiği bütün kitapları okumaya başladı ve sonucunda arkadaşı Jim ile birlikte buluşunu gerçekleştirdi. Bu bize neyi göstermektedir?
13. Bebekliğinden beri grip ve kulak ağrısıyla başı dertte olan Tom’un tren şefinin onu kulaklarından tutması nedeniyle kulakları zarar görmüştü. Buna rağmen Tom mutsuz olmamaya çalışıp kendini okumaya, deneylere ve işine vermişti. Sen onun yerinde olsan bu durumla nasıl baş ederdin? Kendini mutsuz hissettiğinde sen kendine nasıl uğraşlar bulursun?

14. Tom bir çok Őeye meraklı olan bir çocuktu. Ama merakı sebebiyle de sürekli başı derde giriyordu ya da baŐarisız oluyordu. Buna rağmen denemekten hiç vazgememesinin sebebi sence nedir? Meraklı olmanın zararlı sonuçları neler olabilir?

15. “Tom ampulu bulmaya çabalarken Kıvılcım ona önce bu konuda daha önce bilim insanların yazdıklarını okumasını önermiŐ, ancak bu Şekilde baŐarisız deneyler üzerinde boŐuna zaman ve para harcamaktan kurtulacağını söylemişti. Tom Kıvılcımın önerisine karşılık bir buluŐun öncesinde yazılmış kitapları okumakla ilgilenmediğini, sıfırdan baŐlamak istediğini söylemişti.” Sen bu görüşe katılıyormusun? Bazı durumlarda özellikle yaratıcı fikirler ileri sürmek gerektiğinde kimseyi dinlememek ve i sesine odaklanmak daha iyi sonuçlar verebilir mi

16. Bir proje devi hazırlamanız gerektiğinde bunu sürece mi yayarsınız yoksa son anamı bırakırsınız. Tom “yeni bir Şey üretmek için gerekli olanın uzun bir süreç ve yoğun emek harcamak gerekiyor” diyor. Sen bu konuda ne düşünüyorsun?

17. Tom ampulun icadı için çalışırken bunu tek başına yapmasının mümkün olmadığının farkındaydı. 23 yaşında kendi laboratuvarını kurdu ve kendisine yardımcı olacak asistanlar buldu. Bu bize neyin önemini gösterir?

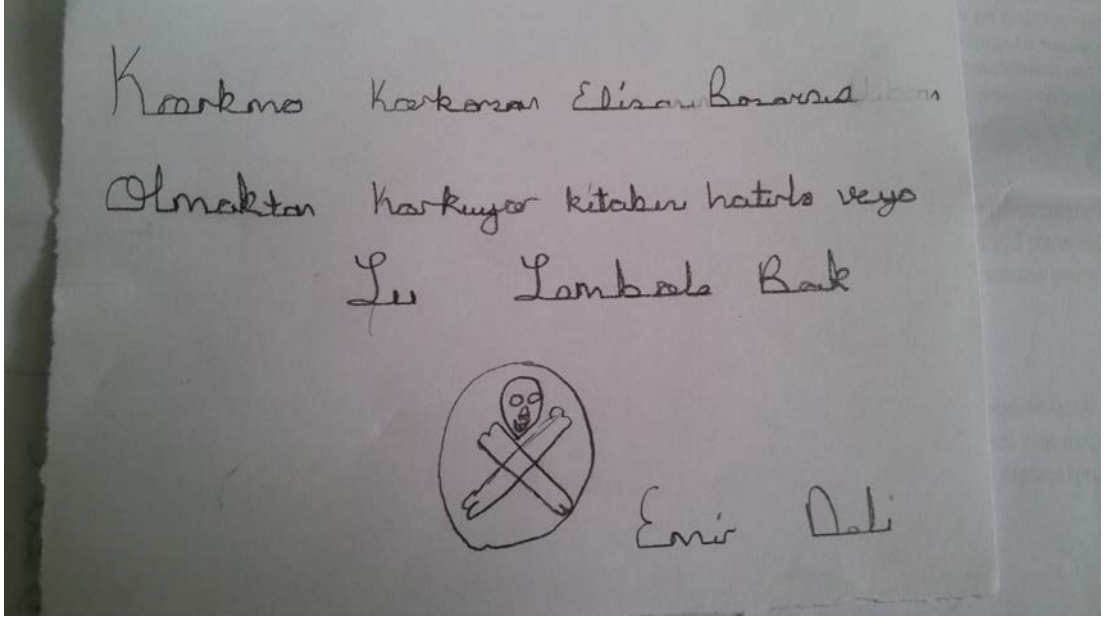
18. Sence Tom Kıvılcım olmasaydı ne yapardı? Bütün bu deneyler ya da merakı olmaz mıydı?

19. Kıvılcım sadece hayali bir arkadaş mı? Kıvılcım sence bu hikayede neyi temsil ediyor?

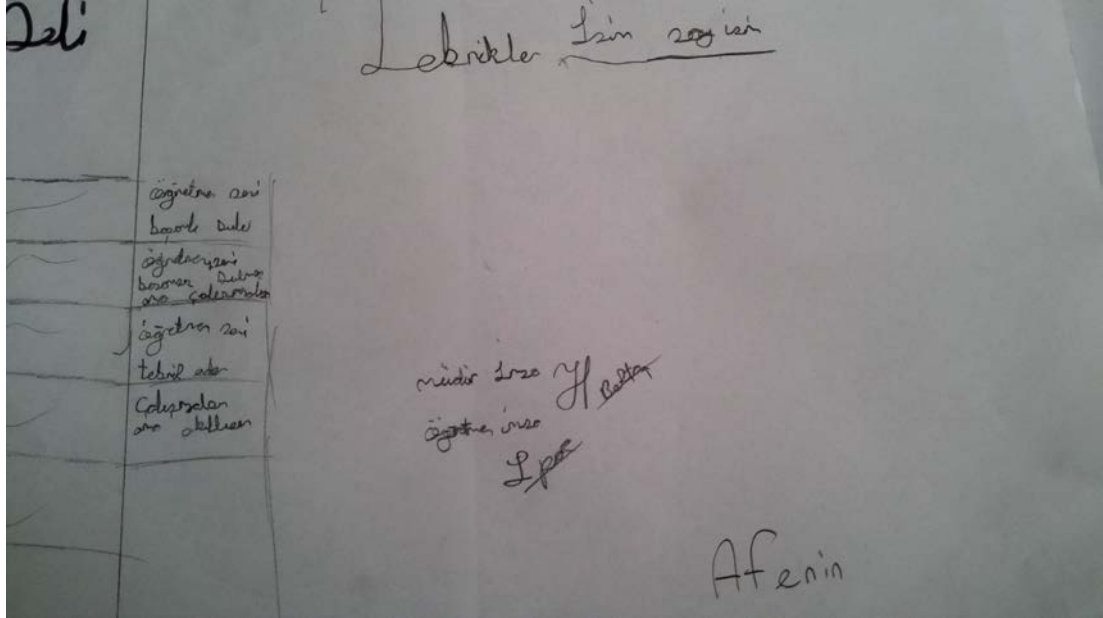
20. Sence tek cümleyle özetlersek bu kitap neyi anlatıyor?

Ek-8. Etkinlik Örnekleri

1.Oturum Etkinlik Örnekleri



4.Oturum Etkinlik Örnekleri (Tasarlanan karne örnekleri)



Ev ödevi örneği (5.Oturum)

