

**SİNETERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN  
EBEVEYNLERİNİN FARKINDALIKLARINA VE ANA-BABALIK  
YETKİNLİĞİNE ETKİSİ VE SİNETERAPİ TEKNİĞİNE İLİŞKİN  
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ**

**C. ALDEMİR**

**Cansu KOYUNCU ALDEMİR**

**BAU 2022**

**Temmuz, 2022**

**SİNETERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN  
EBEVEYNLERİNİN FARKINDALIKLARINA VE ANA-BABALIK  
YETKİNLİĞİNE ETKİSİ VE SİNETERAPİ TEKNİĞİNE İLİŞKİN  
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Cansu ALDEMİR**

**ÜSTÜN ZEKÂLILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECEŚİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŐTİR**

**Temmuz 2022**



**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU**

<b>Program Adı:</b>	Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
<b>Öğrencinin Adı Soyadı:</b>	Cansu ALDEMİR
<b>Tezin Adı:</b>	Sineterapi Tekniğinin Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Farkındalıklarına Ve Ana-Babalık Yetkinliğine Etkisi Ve Sineterapi Tekniğine İlişkin Ebeveyn Görüşleri
<b>Tez Savunma Tarihi:</b>	

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ahmet ÖNCÜ**  
**Enstitü Müdürü**

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	<b>Ünvanı, Adı Soyadı</b>	<b>İmza</b>
<b>Tez Danışmanı:</b>	Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI	
<b>2. Üye :</b>	Doç. Dr. Berna GÜLOĞLU	
<b>3. Üye :</b>	Dr. Savaş AKGÜL	

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

Cansu ALDEMİR

İmza

## ÖZET

# SİNETERAPİ TEKNİĞİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN FARKINDALIKLARINA VE ANA-BABALIK YETKİNLİĞİNE ETKİSİ VE SİNETERAPİ TEKNİĞİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ

Cansu ALDEMİR

Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

Temmuz 2022, 125 sayfa

Bu çalışmanın amacı, sineterapi tekniği ile ebeveynlik farkındalığı ve yetkinliklerinin özel yetenekli çocukları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde yaşayan özel yetenekli çocuğa sahip 10 ebeveyn ile ölçek uygulaması ve yüzyüze eğitim şeklinde yapılmıştır. Ölçek uygulaması “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği”, “Anne-Baba Özyetkinlik Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Sineterapi tekniği ile özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin özelliklerini öğrenmek, kendilerinin ve çocuklarının özelliklerine ve gereksinimlerine ilişkin ebeveyn görüşlerini öğrenmek için tanımlayıcı keşfedici bir araştırmadır.

Çalışma da sineterapi tekniği kullanılarak, 6 haftalık bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu programa katılan ebeveynler, sineterapi eğitim programına katılmadan önceki durumlarına göre daha olumlu sonuçlar elde etmiştir. Altı film kullanarak ebeveyn farkındalığı eğitimi derslerine yönelik modelin verimliliğini göstermek için,

Çalışmada veri analizi için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların sosyodemografik bilgilerine dair tanımlayıcı veriler n (%), Ort±SS tabloları şeklinde analiz edilmiştir.

Çalışmanın verileri normallik varsayımları açısından incelendiğinde, Shapiro Wilk değerleri  $p<0.05$  olarak belirlenmiştir. Ölçek ve alt ölçeklerin ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlemesi amacıyla non-parametrik testlerden Fridmen testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Çalışmada  $p<0.05$  istatistikçe anlamlı kabul edilmiştir.

Sonuç olarak Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Eğitime Aktif Katılma alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Stres Çatışma, Motivasyon, Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sineterapi, Özel Yetenekli Çocuklar, Ebeveyn Fakındalığı, Ebeveyn Yetkinliği.

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF CINETHERAPY TECHNIQUE ON THE AWARENESS OF THE PARENTS OF SPECIAL TALENT CHILDREN AND THE PARENTING COMPETENCIES AND THE PARENT OPINIONS ON THE CINETHERAPY TECHNIQUE**

Cansu ALDEMİR

Master's Program in Gifted and Talented Education

Thesis Advisor: Dr. Faculty Member Ayşin KAPLAN SAYI

July 2022, 125 pages

The aim of this study was to examine the effects of cinetherapy technique and parenting awareness and competencies on gifted children. In line with this purpose, a survey and face-to-face training was conducted with 10 parents who have a gifted child living in Bursa in the 2021-2022 academic year. Questionnaire application consists of three parts: "Personal Information Form", "Parental Awareness Scale", "Parental Self-Efficacy Scale".

It is a descriptive exploratory research to learn the characteristics of families with gifted children and to learn the views of parents about their own and their children's characteristics and needs with the cinetherapy technique.

In the study, a 6-week plan was prepared using the cinetherapy training program. Parents who participated in this program achieved more positive results than before they joined the cinetherapy training program. To demonstrate the effectiveness of the model for parent awareness training lessons using six films,

SPSS 25.0 package program was used for data analysis in the study. Descriptive data on the sociodemographic information of the participants, n (%), were analyzed as Mean±SS tables.

When the data of the study were analyzed in terms of normality assumptions, Shapiro Wilk values were determined as  $p < 0.05$ . Fridmen test and Wilcoxon test, which are non-parametric tests, were used to determine whether there was a significant difference between the pretest-posttest and follow-up test scores of the scale and its subscales.  $P < 0.05$  was considered statistically significant in the study.

As a result, it is seen that there is a significant difference between the pre-test, post-test and follow-up test scores obtained from the Active Participation in Education sub-dimension of the Parenting Competence Scale. It is seen that there is a significant difference between the pre-test, post-test and follow-up test scores obtained from the Parental Awareness Scale Stress Conflict, Motivation, Self-Management-Responsibility sub-dimension.

**Keywords:** Cinetherapy, Gifted Children, Parental Awareness, Parental Competence.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde; hiçbir desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Aysin Kaplan SAYI'ya; tez jürisinde yer alan Sayın Doç. Dr. Berna Güloğlu'na ve Sayın Dr. Savaş Akgül'e çok teşekkür ederim.

Sineterapi temelli eğitim programına katılan ve özveri ile çalışmalarını verimli bir şekilde tamamlayan annelerimize çok teşekkür ederim.

Varlıkları ve destekleriyle beni yalnız bırakmayan kıymetli arkadaşlarım ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tez yazma süreci emek ve fedakârlık istiyor, kafanızın hep bir yerinde duruyor. Bu süreçte bana sabır gösteren her zaman ve her koşulda yanımda olan annem Halise KOYUNCU'ya; bu günlere gelmeme vesile olan görebilseydi gurur duyacağını bildiğim babam Ahmet KOYUNCU'ya; kızımın dayısı ve benim canım kardeşim Ali KOYUNCU'ya; her zaman yanımda yürüyen ve varlığını sonuna kadar hissettiğim canım eşim Mert ALDEMİR'e; erken yaşta sabrı öğrenen canım kızım İdil ALDEMİR'e ve birlikte büyüdüğüm PÜYED'e çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
Bölüm 1: Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Problem Cümlesi .....	3
1.3 Önem .....	3
1.4 Çalışmanın Amacı .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	5
1.6 Sayılıtlar .....	5
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması .....	6
2.1 Zekâ Tanımı ve Tarihçe .....	6
2.2 Özel Yetenek Tanımları .....	9
2.3 Özel Yetenek Kuramları .....	11
2.3.1 Psikososyal Sınıflar Kuramı .....	11
2.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı .....	12
2.4 Özel Zekâlılara Yönelik Eğitim Modelleri .....	13
2.4.1 Üç Halka Modeli .....	14
2.4.2 Paralel Müfredat Modeli.....	16
2.4.3 Purdue Üç Basamaklı Zenginleştirme Modeli .....	18
2.4.4 Entegre Müfredat Modeli .....	19
2.4.5 Izgara Müfredat Modeli.....	22
2.5 Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Açından Desteklenmesi.....	23
2.5.1 Mükemmeliyetçilik.....	24

2.5.2 Motivasyon ve Başarı .....	26
2.5.3 Stres .....	28
2.5.4 Eş Zamanlı Olmayan Gelişim .....	29
2.6 Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri.....	31
2.6.1 Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin İhtiyaçları .....	33
2.6.2 Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimi.....	35
2.6.3 Ebeveyn Tutumları .....	37
Bölüm 3: Sineterapi Tekniğı İlgili Alan Yazın Araştırmaları .....	43
3.1 Bibliyoterapi.....	43
3.2 Sineterapi.....	46
3.2.1 Sineterapi Süreci.....	48
3.2.2 Sineterapinin Tarihçesi .....	50
3.2.3 Sineterapinin Amacı .....	52
3.2.4 Sineterapi Uygulamalarının Faydaları .....	56
Bölüm 4: Yöntem.....	58
4.1 Araştırma Modeli .....	58
4.2 Çalışma Grubu .....	58
4.2.1 Ana-Babalık Yetkinlik Ölçeğı .....	59
4.2.2 Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğı (EFÖ-ÜZÇE).....	60
4.3 Verilerin Toplanması .....	60
4.4 Verilerin Analizi.....	61
4.5 Prosedür ve İşlem Basamakları .....	62
4.6 Program İçeriğı.....	63
4.7 Sineterapi Temelli Eğitim Programı .....	64
4.7.1 Birinci Oturum.....	66
4.7.2 İkinci oturum .....	67
4.7.3 Üçüncü oturum .....	68
4.7.4 Dördüncü Oturum.....	68
4.7.5 Beşinci Oturum.....	69
4.7.6 Altıncı Oturum.....	70
4.8 Sineterapi temelli ebeveyn eğitim programı .....	71

Bölüm 5: Bulgular .....	75
Bölüm 6: Sonuç Tartışma ve Öneriler .....	82
6.1 Sonuç ve Tartışma .....	82
6.2 Öneriler .....	90
KAYNAKLAR .....	92
EKLER.....	103
Ek 1. Ebeveyn Eğitim Programı.....	104
Ek-2 Grup Sözleşmesi.....	107
Ek-3 Form- Ev Ödevi.....	108

## TABLÖLAR LİSTESİ

### TABLÖLAR

Tablo 1. Ebeveyn Yetkinliği Tanımlayıcı Bulgular.....	75
Tablo 2. Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları ...	76
Tablo 3. Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları ...	77
Tablo 4. Ebeveynlerin Sineterapi Programına İlişkin Görüşleri.....	79

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### ŞEKİLLER

Şekil 1: Renzulli'nin Üç Halka Modeli .....	14
Şekil 2. Entegre Müfredat Modeli .....	20

## **Bölüm 1**

### **Giriş**

Bu bölümde özel yetenekli sineterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarına ve ana-babalık yetkinliğine etkisi ve sineterapi tekniğine ilişkin ebeveyn görüşlerini inceleyen araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, araştırma soruları yer al almaktadır.

#### **1.1 Problem Durumu**

Özel yetenekli çocukların ortalama olarak tüm çocuklardan daha fazla zorluk yaşamadıkları konusunda artan bir fikir birliği vardır (Calero, Garcia-Martin, Jimenez, Kazen ve Araque, 2007).

Bununla birlikte, bir dizi faktör, bireysel özel yetenekli çocukları davranışsal veya duygusal problemler geliştirme açısından daha yüksek risk altına sokabilir. Bu faktörler şunları içerir: asenkron gelişim (Pfeiffer & Stocking, 2000; Roedell, 1984; Silverman, 1993; Webb, 1993); aşırı ve uygunsuz övgü, ebeveynlerin ve öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentileri (Freeman, 1995; Webb, 1993); ebeveyn aşırı katılımı (Pfeiffer & Stocking, 2000; Winner, 2000); çocuğun yeteneği ile öğretim ortamı arasında bir uyumsuzluk ve; akran gruplarıyla ilgili zorluklar (Neihart ve diğerleri, 2002; Pfeiffer & Stocking, 2000) dir.

Özel yetenekli çocuklara özgü, başkalarından gelen baskı, diğerlerinden farklı hissetme, başkaları tarafından anlaşılma ve kolay görevlerde sabırsızlık gibi bir takım günlük stresörler de vardır (Preuss ve Dubow, 2004).

Özel yetenekli bir çocuğa ebeveynlik yapma deneyimine ilişkin sınırlı deneysel araştırma olmasına rağmen, rolün tipik olarak gelişen bir çocuğa ebeveynlik yapmak için ek zorluklar olduğu (Alsop, 1997; Feldman & Piirto, 1995; Karnes, Shwedel ve Steinberg, 1984; Moon, Jurich ve Feldhusen, 1996; Rimm, 1995) ve özel yetenekli çocukların ebeveynleri, ebeveynliğin çeşitli yönlerinde yardıma ihtiyaç duyduklarını

bildirmektedir (Dangel & Walker, 1991; Huff, Houskamp, Watkins, Stanton ve Tavegia, 2005; Silverman, 1993; Strom, Johnson, Strom ve Strom, 1992).

Genel olarak, özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan bir çocuğa ebeveynlik yapma konusundaki farklılıklar hakkında çok az şey bilinmesine rağmen, mevcut araştırmalar, ebeveyn beklentileri ve özel yetenekli çocuklarını yönetme ve onlara yardım etme yeteneklerine olan güvenleri açısından farklılıklar olmasına rağmen, çoğu ebeveynin benzer sorunlarla karşılaştığını göstermektedir (Chan, 2005; Dwairy, 2004; Huff ve diğerleri, 2005; Morawska ve Sanders, 2009; Neumeister, 2004).

Bu popülasyondaki ebeveynlik ihtiyaçlarını ele alan yalnızca birkaç program geliştirilmiştir; bununla birlikte, bunlar büyük ölçüde eğitim ihtiyaçlarına odaklanmıştır (Hertzog & Bennett, 2004), etkinlikle ilgili çok az kanıtla çok kısa olmuştur (Conroy, 1987; Webb & De Vries, 1998) veya basitçe bir strateji listesi sunmuştur.

Bu çalışmalarda, ebeveynlere yönelik ebeveynlik ve eğitim hizmetlerinin, ebeveynler için standart hizmetlerden farklı olarak, özellikle özel yetenekli çocuğun duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının anlaşılmasına odaklanarak, (Alsop, 1997; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997) temel gerekli hizmetler olarak tanımlandığını öne süren sineterapi tekniğidir. Özel yetenekli çocukların ebeveynleri için, hem sorun sergileyen çocuklara müdahaleye hem de özel yetenekli olarak tanımlanan ancak şu anda sorun sergilemeyen çocuklara yönelik önlemeye odaklanan aile müdahalelerine ihtiyaç olduğu kabul edilmiştir (Fornia & Frame, 2001).

Araştırmacılar, çevrenin ve ebeveynlerin tutumunun, çocuğun yaşamını şekillendirmede hayati önem taşıdığı konusunda hemfikirdir. Zeki çocuk çoğu zaman zihinsel uğraşlarda fiziksel aktivitelerden daha avantajlı görünecek ve özel olduğu dünyaya kaçmaya çalışacaktır. (Bentley, 1937; Heck, 1940).

Özel yetenekli çocukların birçok zorluğunun psikolojik ve ailevi nedenleri vardır. Ev ortamının bazen uyarıcıları ya da denetimi yetersizdir. Okul her şeyi yapamaz. "Psikolojik uyumların yaklaşık yüzde kırkıyla başa çıkabilir, ancak ailevi zorlukların yalnızca yüzde dört ila yedi'si ile başa çıkabilir." Bu yüzden özel yetenekli

çocuğu olan ebeveynlerin düzenli yardım almaları gerekmektedir. (Bentley, 1940; Elise, 1933; Carlson, 1947).

## **1.2 Problem Cümlesi**

Bu çalışmada ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla yetkinlik ve farkındalıklarına yönelik bir sineterapi programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi “sineterapi programının ebeveynin özel yetenekli çocuğuyla yetkinlik, farkındalıklarını geliştirmeye etkisi ve ebeveyn görüşleri nedir?” şeklindedir.

## **1.3 Önem**

Bu araştırmada Sineterapi programının ebeveynin özel yetenekli çocuğuyla yetkinlik ve farkındalıklarını geliştirmeye etkisini araştırmaktır. Ayrıca sineterapiye yönelik ebeveynlerin görüşleri ele alınmıştır. Ebeveynler, filmleri izleyerek ve tartışarak, devam eden çalışma için anlamlı metaforik içeriğe erişebmişlerdir.

Türkiye’de sineterapi üzerine çalışmalar olsa da bunlar; “kardeş ilişkileri, bağımlılık tedavisi, ergenlerin kendilik algısı, ilişki doyumunu artırma” gibi konularda yapılan çalışmalardır. Fakat özgül yetenekli çocukların ebeveynleri üzerine sineterapi tekniği kullanılarak herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Sineterapinin güvenilirliği ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar sonucunda sinema filmlerinin eğitimsel, mesleki ve ilham verici kazanımları olduğu ortaya konmuştur (Katz, 1947; MacMullan,1946); Roma,1945).

Christie ve McGrath (1987), The Never Ending Story (Eichinger, Geissler ve Peterson, 1984) filmini 11 yaşındaki bir çocuğa yas, uyum ve annesinin intiharının ardından evlat edinme konusunda yardımcı olmak için filmi nasıl kullandıklarını; Christie ve McGrath, bir küçüğün özdenetim ve disiplini öğrenmesine yardımcı olmak

için The Karate Kid'i (Weintraub, Louis ve Avildsen, 1984) kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Sinematerapi son yıllarda terapötik etkisini nicel olarak araştıran yalnızca üç makale bulunmaktadır. Bunlar Adams ve McGuire, (1986); Jurich ve Collins, (1996); Powell ve diğerleri'nin (2006) çalışmalarıdır. Ayrıca sinematerapi, onlarca yıllık belgelenmiş başarıya sahip, iyi desteklenen ve yaratıcı bir müdahaledir (Wedding & Niemiec, 2003).

Bu belgelenmiş çalışmalardan sinematerapinin, ebeveynlere etkili bir müdahale olduğu olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple çalışma da, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik becerilerini geliştirmek için uyarlanmış bir davranışsal ebeveynlik müdahalesinin etkinliğini değerlendirmek ve bu konuda ebeveyn görüşlerini değerlendirmek üzerinde durulmaktadır.

#### **1.4 Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada kullanılan sineterapi programında, bir toplum sağlığı yaklaşımı çerçevesinde davranışsal ve duygusal durumları farklı olan özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin yetkinliklerini ve farkındalıklarını artırmaya yönelik sineterapi programı uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarını, yetkinliklerini geliştirmek için sineterapi programını uygularken bu değişikliklerin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin davranışsal ve duygusal uyumu üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırmacı tarafından yürütülen ve ebeveynlerin sineterapi müdahalesine verdiği yanıtlar ile film entegrasyonu sonucunda farkındalıkları, yetkinlikleri ile ilgili görüşleri toplanmıştır. Ebeveynlerden filmdeki karakterlerdeki tanıları, ayırıcı tanıları ve sorunları belirlemeleri de istenmiştir.

#### **1.5 Araştırma Soruları**

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Sineterapi tekniğine dayalı hazırlanan ebeveyn eğitim programının ebeveynlerin ebeveyn farkındalığına etkisi nedir?

2.Sineterapi tekniğine dayalı hazırlanan ebeveyn eğitim programının ebeveynlerin ebeveyn yetkinliğine etkisi nedir?

3.Sineterapi tekniğine dayalı hazırlanan ebeveyn eğitim programı hakkında ebeveynlerin görüşleri nedir?

### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılı ile,
2. özel yetenekli öğrencisi olan ebeveynler ile,
3. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE); Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle,
4. Araştırmacı tarafından hazırlanan sineterapi temelli eğitim programının nitelikleriyle sınırlıdır.
5. Araştırma annelerin katılımı ile sınırlıdır.

### **1.6 Sayılılar**

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ebeveynlerin doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Sineterapi temelli eğitim programında kullanılacak olan filmlerin kullanılacak ölçeklerin ölçülmesi istenen nitelikleri ölçtüğü varsayılmaktadır.

## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

#### 2.1 Zekâ Tanımı ve Tarihçe

Özel yeteneğin ne anlama geldiğini kavramak için ilk önce zekânın ne anlama geldiğini kavramak gerekmektedir. Zekâyı tanımlamak basit bir şey değildir. En geniş tanımıyla doğuştan sahip olduğumuz, öğrenme, beslenme ve çevreden kaynaklanan çeşitli etkenlerle biçimlenen, soyut ya da somut ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu bir şekilde amaca yönelik bir ya da birkaç alanda kullanabilme yeteneği olarak adlandırabiliriz. Bu konuda çalışan bilim insanları zekâyı farklı şekillerde ele almışlardır. O zaman zekânın özelliğinden önce zekânın ne olduğunun tanımlanması gerekmektedir.

Eski Yunan filozoflarından Homer başta olmak üzere, Sokrates, Platon ve Aristoteles zeki ve zeki olmayan insanlar arasındaki ayrımı göstererek zekâ kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. Plato, ruhun (mind, soul) akıl (intellect), duygu (emotion) ve istek (will) olarak ayrılabilceğini ileri sürerken, Aristo, bilişsel kapasite (cognitive/intellectual capacity) ile duygu ve isteğin iki ayrı grupta toplanabileceğini belirtmiştir. Cicero ise, bilişsel yetenekler için ilk defa "intelligentia" terimini kullanmıştır (Sternberg, 1990). M.Ö 2200 yılında Çin İmparatorluğunda, imparatorluk görevlilerinin işe uygun olup olmadıkları ve daha sonraki iş performansları açısından her üç yılda bir teste tabi tutuldukları, tarihsel kaynaklarda yer almaktadır. Daha sonraki dönemlerde ise, zekâ kavramı felsefî bir kavram olarak tartışılmıştır. Spencer ve Hebb, zekâyı analitik/ayırt edici (analytic/discriminative) ve bütünleştirici (integrative) süreç olarak düşünmüş ve zeka kavramına biyolojik faktörlerin eklenmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Ardila, 1999; Kitagorodskii, 1971).

1800'lü yılların sonunda çalışmalar, zekânın ölçülmesine yönelmiştir. Francis Galton ve James McKeen Cattell, günümüzde kullanılan zekâ testlerinin geliştirilmesine önemli katkılar yapmışlardır. Galton, evrim kuranımdan yola çıkarak, bireyler arasında farklılıklar olabileceğini düşünmüş; bazı ailelerin, diğer ailelerden biyolojik olarak daha

özel olduğuna inanmıştır. Galton'a göre zekâ, olağanüstü bir duyuşsal ve algısal beceriler kümesim içermektedir. Ayrıca, bu beceri kuşaktan kuşğa aktarılmaktadır. Bilgiler duyular aracılığıyla kazanıldığı için, bir kişinin algısal becerileri ne kadar iyi ise, kişi o kadar zekidir. Galton 1884'de, 9000 kişinin baş büyüklüğünü, tepki süresini, görme keskinliğini, işitme eşliğini ve görsel şekilleri hatırlama gibi özelliklerim ölçerek, seçkin kişilerin bu özellikler açısından sıradan yurttaşlardan farklı olduğunu göstermeye çalışmıştır. Galton, kurduğu laboratuvarında, pek çok psikofizyolojik değişkeni ölçmeyi başarmış ve bu ölçümleri zihinsel testler olarak adlandırmıştır. Galton'un asistanı olan Cattell, zihinsel testlerdeki tepki süresi ve duyuşsal ayırt ediciliği okul başarısı ile ilişkilendirmeye çalışmıştır (Aiken, 1994).

Sonraki yıllarda Spearman, Cattell, Thorndike ve Binet basit psikofizyolojik ölçümlerin yanı sıra aritmetik, dil ve benzeri konulardaki performansı içeren karmaşık işlevlerdeki bireysel farklılıkları ölçmeye çalışmışlardır. Binet'nin zekâ tanımı zaman içinde değişmiştir. 1890 yılında yaptığı tanımlamada Binet, zekâyı, akıl yürütme, yargılama, bellek ve soyutlama gücü olarak betimlemiştir. Zekânın iki temel faktörü olduğunu; ilkinin dış dünyayı algılama, ikincisinin ise bu algılan anılar olarak yeniden düşünme, değiştirme ve zihinde değerlendirme olduğunu bildirmiştir(Matarazzo, 1972). Binet'nin zekâyı tanımlama çabaları, zekanın ayrı ayrı melekelerin toplamı yerine, genel bir faktör olduğu şeklinde son biçimini alarak bir yenilik getirmiştir. Bugün, Binet testlerinde zekâ kavramı, soyut düşünme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Savaşır, 1983). Binet'nin çalışmaları sonucunda okul performansını yordamak için testler kullanılmaya başlanmıştır. Böylece uzun yıllar boyunca zekâ, testlerde ölçülen performanslara bağlı bir kavram olarak tanımlanmıştır. Böylece psikolojik ölçme tarihinin en önemli isimlerinden olan Binet'ye göre zekâ, belirli bir amaca yönelmek, o amaca erişebilmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir (Cansever, 1982).

Daha sonraki yıllarda pek çok zekâ testi geliştirilmiştir. Bunlardan biri de, Wechsler'in Minik deneyimlerine dayanarak geliştirdiği, kendi adım taşıyan çocuk ve yetişkin zekâ testleridir. Wechsler'in zekâ anlayışının kendisinden önceki araştırmacıların görüşlerinden, özellikle de Binet ve Spearman'ın görüşlerinden

etkilendiğini söylemek mümkündür. Spearman'a göre zekânın "g" faktörünün Wechsler'in bütüncül (genel, her şeyi kapsayan) zekâ kavramına, özgül faktörlerinin ise Wechsler'in sözel ve performans zeka bölümlerine benzer olduğu düşünülebilir. Wechsler'in kuramsal olarak kendinden önceki fikirleri bir araya getirmiş olması ve uygulamada Wechsler'in ölçeklerinin varolan eksikleri tamamlaması tüm dünyada zekâ konusunda en sözü geçer kişilerden biri olmasına yol açmıştır.

Wechsler'e (1975) göre zekâ, testlerle ölçülen, tek tek bilgi, uzaysal algı, yargılama olmayıp bunlar bütünün parçalarıdır. Zekâ testleri ile ölçülen ya da ölçülmesini umduğumuz, bu parçaların yardımıyla bireyin dünyayı anlama ve karşılaştığı sorunlarla başa çıkma kapasitesidir. Yetişkin ve çocuk zekâsını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Wechsler zeka testleri günümüzde sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır. Wechsler'in geliştirdiği ilk zekâ testi olan Wechsler Bellevue Zeka Ölçeği (Wechsler Bellevue Intelligence Scale) 1939'da, Wechsler Yetişkinler Zeka Ölçeği (Wechsler Adult Intelligence Scale: WAIS) 1955'de, Wechsler Yetişkinler Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (Wechsler Adult intelligence Scale-Revised: WAIS-R) 1981'de ve WAIS-III ise 1997 yılında yayınlanmıştır (Wechsler, 1981).

Günümüz yetişkin zekâsının değerlendirilmesinde WAIS-R'dan daha çok kullanılan bir test de, Progressive Matrisleri İngiltere'de Spearman'ın öğrencisi olan Raven tarafından 1936 yılında hazırlanmaya başlanmıştır ve ilk baskısı 1938 de yapılmıştır (Cronbach, 1970, Akt. Kaplan, 2008). 1947 ve 1956 yıllarında alt testlerde bazı değişiklikler yapılmıştır (Kurt&Karakaş, 2000, Akt. Kaplan, 2008). J. C. Raven tarafından ilk kez 1938 yılında İngiltere'de yayınlanan testlerin, ülkemiz dâhil, pek çok ülkede standardizasyonu yapılmıştır (Tunalı, 2007, Acar, 2007, Çetinkaya, 2007, Kaplan- Sayı, 2006 -2008, Kurt, 2008, Tuna, 2010, Karakaş, Başar, 1995; Karakaş, Eski, Başar, 1996; Şahin, Düzen, 1993 Akt. Kalyoncu,2008).

Zekâ kavramına ilişkin çalışmalar günümüzde de yoğun olarak devam etmekte, çeşitli kuramsal açıklamalar, görgül çalışmalarla ve değişik istatistiksel tekniklerle desteklenmeye çalışılmaktadır. Zekâyâ ilişkin açıklamaları, bilimsel ölçümlere ve matematik analizlere dayandıran ilk araştırmacı Charles Spearman'dır. Onu takip eden

araştırmacı Edward Lee Thorndike olmuştur. Sonraki yıllarda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bunlar arasında Thorndike'nin (1909) zekânın çok faktörlü kuramı (multifactorial theory of intelligence) Piaget'nin (1930) bilişsel-gelişim (cognitive-development), Thurstone'nun (1938) temel zihinsel yetenekler (primary mental abilities), Guilford'un (1956, 1967) zihin yapısı modeli (structure of intellect model), Vernon'un (1950) yeteneklerin hiyerarşik kuramı (hierarchical theory of human abilities), Horn ve Cattell'in (1967) akıcı ve kristalize zekâ kuramı (theory of fluid and crystallized intelligence), Gardner'm (1983) çoklu zekası (multiple intelligence), Gustafsson'un (1984) bütünlüştirici modeli (unifying model), Sternberg'in (1985) zekanın üç bileşeni (triarchic theory of intelligence), Carroll'un (1993) üç katman/tabaka kuramı (three stratum theory), Goleman'ın (1995) duygusal zekası (emotional intelligence) bulunmaktadır. Belirtilen zekâ kuramlarının sınıflandırılmasına ilişkin olarak, literatürde bir görüş birliği bulunmamaktadır. Zekaya ilişkin kuramların bir kısmı psikometrik kuramlar veya hiyerarşik kuramlar, bir kısmı ise bilişsel kuramlar olarak sınıflandırılmaktadır(Ardila, vd. 1998; Buckhalt, 2002; Danthiir, Roberts, Pallier, Stankov, 2001; Deary, 2001; Neisser ve diğ., 1996. Akt. Clark). Mevcut çalışmada, zekâyı açıklamaya çalışan bu bilimsel yaklaşımlar psikometrik ve bilişsel kuramlar altında sınıflandırılmıştır.

## 2.2 Özel Yetenek Tanımları

Özel yetenek tanımlarına tarihin penceresinden baktığımızda geleneksel yaklaşımdan liberal yaklaşıma yönelik hangi doğrultuda değişiklik gösterdiğini görürüz. Muhafazakâr tanımlar özel zekâ kavramını belirli sınırlar içerisine koyan ve onu çoğunlukla rakamlarla betimleyen inanışlardan esinlenmişlerdir. Muhafazakâr yaklaşıma göre örneğin zekâ testlerinde 130 IQ puanı gibi eřik puanını gečen kişiler özel zekâlı olarak kabul edilirler (Sak, 2014). Örneęin, 1916 yılında A.B.D. Stanford Üniversitesi'nde Terman ve arkadaşları Binet-Simon ölçeklerini uyarlayarak Stanford-Binet ölçeğini oluşturmuşlardır. Terman özel yetenek ölçümünde kesirli sayıları kaldırmak için zekâ katsayısını 100 ile çarpmayı önermiş, ayrıca kısaltılmış "ZB" terimini ilk kullanan kiři olmuştur (Gregory, 1992).

Bu özel bireylerin üzerinde yürütülen çalışmalardan elde edilen bilgiler özel yetenekli çocukların başka birçok niteliklerinde de özel olduklarını göstermektedir. Örneğin 1972 yılında A.B.D.'de yayınlanan Marland raporuna göre, genel zekâ, yaratıcı düşünme, özel akademik başarı, liderlik yeteneği, görsel sanatlar, psikomotor gibi alanların bir ya da birkaçında yüksek performans sergilerler (Marland, 1971).

21. yüzyıla yaklaşırken üstün zekâ terimi yerini özel yetenek terimine bırakmıştır. Örneğin A.B.D.'de 1994 yılında ileri sürülen tanıma göre, 'özel yetenekli' zihinsel, artistik, liderlik veya yaratıcılık potansiyeli ile akademik çalışmalarda ve özel yetenek alanlarında yüksek performans sergileyen ve yeterliklerini etkin kullanabilmesi ve daha geliştirilebilmesi için özel eğitime gereksinim duyan bireydir (Sak, 2014:5).

Özellikle 90'lı yıllardan sonra, dünyada özel çocuklara gösterilen ilgide artışlar olmuştur. Renzulli ve Reis özel yetenekliliği ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Renzulli ve Reis, 2003). Clark ise özel yetenekli ve özellik, bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sezgisel olan beynin bu dört işlevinin ileri düzeyde gelişmesinin bir sonucudur. Özellik sadece beynin bilişsel işleviyle açıklanamaz beynin tüm işlevlerini, onların etkin bir arada kullanılmasındır (Clark, 2002) şeklinde tanımlamıştır.

Artık günümüzde, kişinin özel birey olma özelliğini kazanması için sadece yüksek bir zekâ düzeyine sahip olması, ya da üst düzey bir akademik başarı göstermesi yeterli değildir. Özel birey birbirleriyle etkileşim halinde olan üç özelliğe sahip olmalıdır. Birincisi genel ve özel yetenek düzeyi, ikincisi yeni düşünceler oluşturarak yeni sorunların çözümünde kullanabilme yeteneği olan yaratıcılık, üçüncüsü ise bir işe başladığında sonuna kadar gidebilecek yüksek motivasyon yeteneğidir (Davaslıgil, 2004: 85-100).

Özel yeteneklilerle ilgili temelde herkes tarafından benimsenmiş bir ortak yaklaşım ve tanım bulunmamaktadır (Ataman, 2012). Yapılan incelemeler sonucunda literatürde özel yetenekliliğin kabul edilmiş bir tanımının olmadığı araştırmacı tarafından görülmüştür.

## 2.3 Özel Yetenek Kuramları

Özel yetenekli çocuklar konusundaki kuramların temel çıkış kaynaklarının toplumsal değerler, bireysel yaşantılar, inanışlar ve bilimsel araştırmalar oluşturmaktadır. Bu nedenle özel zekâ alanındaki kuramlar incelenirken kuramcıların özel yeteneğe bakış açıları dikkate alınmalıdır (Sak, 2014:11).

### 2.3.1 Psikososyal Sınıflar Kuramı

Özel yetenekli bireylerin tanımlanmasında Tannenbaum (1986), psikososyal bir yaklaşım şeklinde benimsemiştir.

Abraham Tannenbaum özel yeteneği, kim, ne ve nasıl sorularını sorduğu model ile açıklanmıştır. Burada fark edilmesi gereken, modelin hem yüksek zekâyı hem de etkili olan kişilerin yüksek yaratıcılığını vurgulamasıdır. İkincisi kendi örneğinde de örneklediği gibi, model son derece yaratıcı ve etkili bireylere odaklanmıştır (Davis, 2014:11). Tannenbaum modeli, çocuktaki potansiyeli anlayıp kim, ne ve nasıl sorularını sorarak gelecekte nasıl özel bir yetişkin olacağını görmeye de ilgilidir (Sak, 2014:14).

Tannenbaum aynı zamanda özel yeteneği ve başarının beş etkenini de şöyle açıklamıştır:

1. Yüksek genel zekâ, örneğin Leonardo Da Vinci, Einstein, Mozart, Fleming, Fleming kardeşler vb.,
2. Güçlü özel yetenekler,
3. Destekleyici fakat zekâ alanına dâhil olmayan özellikler,
4. Destekleyici ve zorlayıcı durumlar (ör. aile ve okul çevresi) ve
5. Şans (ki kendisi bunu hayatın kritik noktalarında talihin gülümsemesi) (Davis, 2014:12) olarak ifade etmiştir.

### 2.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner (1983) “Frames of the Mind” kitabında, insanın zihinsel yeteneklerini açıklayan yeni ve farklı bir görüş olarak, çoklu zekâ teorisini ortaya koymuştur (Kaplan Sayı, 2013:55). Çoklu zekâ kuramı, bireylerin öğrenmek ve öğrendiğini göstermek için çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan bir öğrenme kuramıdır (Gültekin, 2004: 9). Ona göre, bir kişinin bir alandaki yetenek düzeyi başka alanlardaki yetenek düzeyleri ile pek örtüşmemektedir. Örneğin matematik problemlerinin önemli bir kısmının çözümü dil becerilerinin kullanımını da gerektirmektedir; çünkü matematik problemlerinin tamamı sadece soyut sembollerden oluşmamaktadır. Aksine, sözel ifadelerin matematik problemlerinin çözümünde önemli rol oynadıkları bilinmektedir (Sak, 2014:25).

Gardner (1983) tarafından ortaya konulan Çoklu zekâ kuramı, çocukların sekiz farklı zekâ alanına sahip olabileceğini, böylece baskın olan zekâ alanlarından faydalanıp bir konuyu farklı yolla öğrenerek başarıya ulaşabileceklerini ortaya koymuştur (Akt. Kaya ve Namlı, 2009: 77).

Sözel-dilsel zekâ; düşünce, arzu ve duyguları iletme üzere dili karmaşık kullanabilme, geniş kelime hazinesine sahip olma, yazılı olarak sunulan bilgiyi rahatlıkla kavrayabilme, çeşitli konuşma türlerini gerçekleştirebilme gibi becerileri içine almaktadır. İyi bir yazar, hatip ya da avukat olmak bu tür bir zekâ gerektirmektedir (Gardner, 1993; Davaslıgil, 1996; Akarsu, 2001. Akt. Kaplan Sayı, 2013:57).

Mantıksal- Matematiksel zekâ; sayma becerisini, mantıkta tündengelim ve tümevarım algısını içerir. Matematikçi ve fizikçiler bu özelliklere sahiptir (Davis, 2014).

Görsel-uzamsal zekâ; imgelerle ve üç boyutta düşünebilme, nesnelere zihinde görebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Genel olarak denizcilerin, pilotların, ressamın ve satranç oyuncularının bu alanda güçlü bir zekâyâ sahip oldukları söylenebilir (Sak, 2014:46).

Müzik zekâsı; Farklı türlerdeki melodileri çıkarabilme ve şarkı söyleyebilme, düşünce ve duyguları ifade etmek için müzik ve ritmi kullanabilme, kendi duygularını ve ruh halini müzik ve ritimle birleştirebilme, müzik aleti çalabilme ve beste yapabilme gibi becerileri tanımlayan zekâ türüdür (Gardner, 1993; Davaslıgil, 1996; Akarsu, 2001. Akt. Kaplan Sayı, 2013:57).

Bedensel- kinestetik zekâ; bu zekâ bir kişinin vücudunu kontrol etme ve hareket etme becerisiyle ilgilidir. Dansçı ve atletlerde bu zekâ bulunur(Davis, 2014).

Sosyal zekâ; başkalarının hareket ve motivasyonunu algılayıp buna göre hareket etme becerisidir. Politikacılar, din adamları, danışmanlar ve öğretmenler böyle kişilerdir(Davis, 2014).

İçsel zekâ; kişinin kendisini tanıması, bilişsel açıdan güçlü ve zayıf yanlarının farkında olması, düşünme biçimlerini, duygularını ve zekâlarını tanıyabilmesi becerisidir. Bu zekâ kişinin yaşamına ait planlar yapabilmesini ve bunları uygulamaya geçirebilmesini de kapsar (Akarsu, 2004: 133).

Doğacı zekâ; Bireyin doğayı gözlemleyebilme, doğa ile uyum içinde yaşayabilme, doğa duyarlılığı geliştirme, doğayı takdir edebilme ve doğaya katkıda bulunma yeteneklerini tanımlayan zekâ türüdür(Gardner, 1993; Davaslıgil, 1996; Akarsu, 2001, Akt. Kaplan Sayı, 2013:58).

Gardner halen daha fazla zeka tipini listesine eklemeye çalışmaktadır. Bu zekâ türlerinin üzerinde durulma sebebi zekânın çoklu olduğu görüşünü desteklemektir (Davis, 2014).

#### **2.4 Özel Zekâlılara Yönelik Eğitim Modelleri**

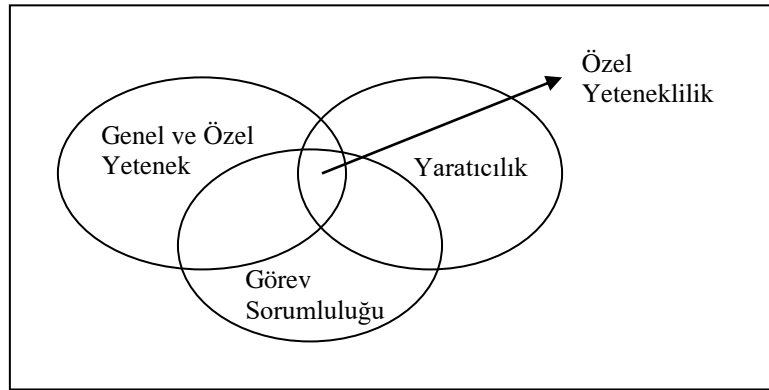
Bu bölümde ele alınan özel zekâ modellerini, Renzulli Üçlü Zenginleştirme Modeli, Purdue Üç Basamaklı Zenginleştirme Modeli, Izgara Müfredat Modeli, Paralel Müfredat Modeli ve Entegre Müfredat Modeli (Kaplan Sayı, 2013:109) gibi özel zekâyâ bakış açılarını temel alarak çeşitli sınıflara ayırabiliriz.

### 2.4.1 Üç Halka Modeli

Joseph Renzulli Amerika'daki özel eğitiminin hâlâ en üretken ve etkili isimlerindedir. Kendisine ait Connecticut Üniversitesi Ulusal Özel ve Yetenekli Bireyleri Araştırma Merkezinde Renzulli ve Sally Reis özel eğitiminde karşılaşılan bazı temel zorlukları araştırmak için çalışma yürütmüştür. (Davis, 2014).

Renzulli'nin özellikle 3 halka modeli, topluma katkısı bulunan, yaratıcı ve üretken kişi tanımını temel almıştır. Böyle kişilerin özelliği şu üç özelliğin etkileşiminden doğmaktadır: “Genel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon”. Renzulli'nin popüler, modeli ile kesişen 3 küme olarak belirlemektedir. Renzulli'ye göre özel yetenekli öğrencilerde bu üç özellik mutlaka bulunmalıdır (Renzulli ve Reis, 1985; Renzulli, 1986).

Şekil 1'de Renzulli'nin özel yetenekli tanımını gösteren üç halka modeli bulunmaktadır.



**Şekil 1: Renzulli'nin Üç Halka Modeli**

Kaynak: Renzulli (1978), Akt. Davis, 2014.

Renzulli bu tanımının birinci bileşeni olarak “genel ve özel yetenek”ten bahsetmektedir. “Genel yetenek” ile sözcük akıcılığı, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı hatırlanması gibi becerileri, özel yetenek ile müzik, dans, resim gibi becerileri

kastetmektedir (Davaslđgil, 2004). “Sözel yetenek”, sayısal yetenek, görsel yetenek ve hafıza genel yetenek türlerine örnek olarak verilebilir. Genel yeteneğin kullanımına bütün düşünsel alanlarda az ya da çok yer verilmesine karşın “özel yetenekler” çok daha sınırlı olan ve özel alanlarda kullanılabilen beceriler kümesidir. Bu teze göre genel yeteneğin bütün özel yeteneklere az ya da çok katkıda bulunduğu da söylenebilir. Genel yeteneği düşük olan kişilerin özel yeteneklerinde de düşüklük görülür. Özel yetenekler gerçek yaşamda kullanılan ve mesleki alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Matematik, bale, resim, heykeltıraşlık ve fotoğrafçılık gibi alanlarda, bu alanlara ilişkin özel yetenekler kullanılır(Sak, 2014:25).

Özel zekâyı oluşturan bir diğer halka “görev sorumluluğu”dur. Ancak Renzulli, görev sorumluluğu kavramının çok kapsamlı olduğunu ileri sürmüştü, kuramına ise görev sorumluluğu yalnızca vazife aşkı, yükümlülük bilinci ve işe adanma gibi bileşenlerini eklemiştir. Görev sorumluluğunun aksine vazife aşkı, çok daha spesifik istekleri ve arzuları içerir. Renzulli, özgüven, işe adanma, azim, istek, ilgi, önemli olan problemleri tanımlayabilme ve çözebilme yeteneğine sahip olma inancı ve yüksek bireysel standartlar, vazife aşkı oluşturan bileşenleri kast etmektedir (Davaslđgil, 2004).

Özel yeteneği oluşturan son halka ise “yaratıcılık”tır. Renzulli özel yetenekliliğin üçüncü özellik kümesi yaratıcılığın özel zekâ için gerekli bir bileşen olduğunu ileri sürmüştür (Davis, 2014). Bu bileşenler akıcı düşünme, esnek düşünme, özgün düşünme, merak, risk alma ve yeni deneyimlere açık olma gibi bireysel özellikleri kapsar (Sak, 2014:25). Bireyin özel yetenekli olarak değerlendirilebilmesi için bu üç özelliğin kesişmesi gerekmektedir(Öznacar ve Bildiren, 2016).

Modelin hedef, strateji ve süreçlerle desteklendikten sonra üç amacı vardır. Öncelikle öğrenciler okul nüfusunun %15-20’i arasında olması gereken bir yetenek havuzu içerisine girecek şekilde belirlenir(Kaplan Sayı, 2013:110).

Ardından Tip I Genel Araştırma Etkinlikleri ve Tip II Grup Eğitim Etkinlikleri, her öğrenci için uygun etkinlikler olarak düşünülür ve bütün zenginleştirmenin temelini teşkil eder. Her sınıfta kullanılan stratejilerin bir parçası olarak öğrencilerin ilgilerini artırmaya, duygu ve düşünme süreçlerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Tip III

Zenginleştirme ile Bireysel ve Küçük Grupla Gerçek Problem Araştırmaları, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uygun olarak nitelendirilmektedir. Öğrenci, Tip III Zenginleştirmede özel bir ilgi alanında birinci elden ileri seviyede deneyim sahibi olmak amacıyla gerçek dünyada kullanılan inceleme yöntemlerine odaklanır (Clark, 2015). Yüksek seviyede görev sorumluluğu almaya istekli herhangi bir öğrenci Tip III Zenginleştirmeye dâhil edilirken III. Tür zenginleştirme etkinliklerinden yararlanabilmeleri için yetenek havuzu eğitimleri sürecinde başarılı olmaları gerekmektedir (Kaplan Sayı, 2013:1110). Öğrencilerin Tip III Zenginleştirme Etkinliklerini sürdürürken özel yetenekli olduklarını gösteren davranışlar göstermeleri beklenmektedir. Üçlü Zenginleştirme Modeli/Döner Kapı Modelinde bulunan diğer özellikler aynı zamanda daha detaylı bu modelin parçalarıdır ve başlangıç düzeyi ile ikincil düzeylerde tüm materyaller ve süreçleriyle birlikte yer alır. Model ikincil düzeyde hayata geçirildiğinde, her bir anabilim dalından katılmak için gönüllü olan öğretim üyelerinin yer aldığı disiplinler arası bir planlama takımının kurulmasıyla işe başlanır. Düzenli olarak bir araya gelen takım; program, hedef ve etkinliklerini müfredat sıkıştırma alternatiflerini ve zenginleştirilmiş eğitim imkânlarını planlamak ve organize etmekle sorumludur(Clark, 2015). Bu programda rapor edilen özel yetenekli öğrenciler için olan eğitim programı yaklaşımı başarıya katkıda bulunmuştur (VanTassel Baska ve Stambaugh, 2009:11).

Davis'e (2014) göre bazı özel yeteneklilerin program yöneticileri ve öğretmenler Renzulli'nin 3 halka modelini yorumlarken yanlış kullanmıştır. Onlar yetenek söz konusu olduğunda bu 3 öğeyi aramaları gerektiğini düşünmüştür. Renzulli aslında sıra dışı bir şekilde duyarlı bir seçim prosedürünü tavsiye eder ve bu onun üç halka modelinden kesinlikle ayrılmaktadır.

#### **2.4.2 Paralel Müfredat Modeli**

Paralel Müfredat Modeli, özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi ulusal müfredata ek olarak farklı müfredatların da olması gerektiği fikri ile oluşturulan çerçeve bir müfredat modelidir. Paralel Müfredat Modelinin oluşturulmasındaki temel anlayış,

özel yeteneklilerin eğitimi açısından önem taşımasıdır(Tomlinson, ve ark, 2002, Tomlinson, ve ark, 2009. Akt. Gür, 2017).

Paralel Müfredat Modeli, oluşturulmasındaki felsefenin gerçekleştirilmesinde 4 farklı ama birbiri ile paralel şekilde ilerleyecek müfredat önermektedir. Bunlar sırasıyla, çekirdek müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatıdır(Tomlinson, ve ark, 2002, Tomlinson, ve ark, 2009). Bu müfredatlar ne anlama geldiği sırasıyla aşağıda açıklanacaktır.

*Çekirdek Müfredat (Core Curriculum)*: Çekirdek müfredat bir disiplinin temel prensipleri, ilkeleri, kavramları üzerine kurulur. Belirlenen disiplin alanına ait bilgiler, kavramlar ve ilkeler çekirdek müfredat için temeldir. Öğrencilerin temsili temalar aracılığıyla belli bir disiplini temel alan içeriği anlamalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir(Tomlinson ve ark., 2009. Akt. Gür, 2017). Öğrenciler genel müfredat sayesinde bazı alanlarda potansiyellerini artırmak, daha zorlayıcı ve karmaşık görevleri yerine getirmek için belli bir zihinsel açıklıkla karşı karşıya geleceklerdir. Öğrencilerin bu zihinsel açıklıklarını ya da zihinsel ihtiyaçlarını giderebilmek için, o öğrencilerin o alandaki uzmanlarla karşılaştırılması, derin bilgiler elde etmesinin sağlanması, bağımsız olarak çalışabilmelerinin sağlanması, belli uzmanlık alanlarında kullanılan materyallerin gerçekleri ayarında materyal kullanım imkânlarının sağlanması, öğrenme ürünlerinin de belli uzmanlık alanlarında üretilen ürünlere yakın ürünler olmasının sağlanması gerekir (Tomlinson vd., 2002).

*Bağlantılar Müfredatı (The Curriculum of Connections)*: Genel müfredat öğrencilerin belli kavramları, ilkeleri öğrenmeleri üzerine kurgulanmaktadır. Bu kavram ya da ilkeler, o disiplinin içinde (intradisipliner) ya da bazı disiplinler arasında (interdisipliner) olabilir. Bağlantılar müfredatı öğrencilerin disiplinin kendi içinde ve farklı disiplinler arasında bağlantılar kurmasına yöneliktir(Sak, 2014). Bağlantılar müfredatı çekirdek müfredat üzerine kurgulanmıştır. Öğrencilerin karşılarına çıkan yeni içerikler ve içerik alanları arasında ilişki kurmaları sırasında kullandıkları kavram ve ilkelere ilişkin bir üst bakış edinmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Örneğin "tükenmek" kavramı ekonomide farklı, arkeolojide farklı bir anlam ifade ederken, mimarlıkta, edebiyatta ya da ekolojide farklı anlamlar ifade edebilir. Önemli olan farklı

anlamlar ifade edebilen bu kavramın disiplinlerde sahip olduğu anlamlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek da yeni ilişkiler üretebilmektir. Aşağıdaki sorular Bağlantılar müfredatı için temel teşkil etmektedir (Tomlinson ve ark., 2002; Tomlinson ve ark.,2009 Akt. Gür, 2017).

*Uygulamalar Müfredatı (The Curriculum of Practice):* Uygulamalar müfredatı öğrencilerin belli bir disiplin alanında uzman kişilerin; araştırmacı, üreten, sorun gideren rolünde ya da alan uygulayıcısı olarak çalışmada daha yetkin bir hale gelmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Uygulamalar müfredatı hem teorinin hem de pratiğin birlikte olmasını ve bütünleşmesini sağlayan anlayışı ortaya koyar (Sak, 2014). Uygulayıcı konumundaki öğrencilerin disiplin alanındaki yeterliliğini ve uzmanlığını artırmalarına katkı sunmaktadır(Tomlinson ve ark., 2002; Tomlinson ve ark., 2009).

*Farkındalık Müfredatı:* Farkındalık Müfredatı, öğrencilerin hem bugünlerinde hem de yarınlarında kendi ilgi, amaç ve güçlen doğrultusunda bir uzmanlık alanı veya disiplini incelemelerine ve katılmalarına destek olmak amacıyla geliştirilmiştir. Burada öğrencilerin hem belli bir disiplin alanı içinde yer alan hem de kendi özel yaşamlarındaki kişisel gelişimleri sırasında ortaya çıkan beceri ve fikirler arasındaki ilişkiler konusunda akıl yürütmeleri söz konusudur(Tomlinson ve ark, 2002). Bir manada özel yetenekli çocuklar o alandaki uzman ile empati kurmanın yolunu farkındalık müfredatı sayesinde bulur(Sak, 2014).

### **2.4.3 Purdue Üç Basamaklı Zenginleştirme Modeli**

Model ilk aşamada basit düşünme etkinliklerinden daha karmaşık etkinliklere doğru ilerleyen sıralı zenginleştirme söz konusudur. Model, zenginleştirme ve hızlandırma etkinliklerini içermekte hem öğrenciler hem de program geliştirme sürecindeki eğitimciler için kapsamlı bir yol sunmaktadır. Özel yetenekli öğrencilere gelişimin tüm aşamalarında uygulanabilecek özellikle üç ardıl evreden oluşmaktadır (Moon, 2009, Akt: Sak, 2014):

Evre 1: Bu basamak ünitenin odaklandığı alana yönelik olarak yakınsak (tek sonuca birleşen-convergent) ve çoklu (birden çok-divergent)) sonuca götüren düşünme becerilerinin kullanılmasını kapsamaktadır.

Evre 2: Bu basamak yaratıcı problem çözme süreçlerini içermektedir.

Evre 3: Öğrencilerin birinci ve ikinci basamakta öğrendiği becerileri gerçek problem durumları üzerinde uygulamalarına yöneliktir. Burada öğrencilerin araştırma becerilerini özgün çalışmalar için kullanmaları söz konusudur. Öğrenciler gerçek problem durumları üzerinde bağımsız çalışmalar gerçekleştirir, gerçek ürünler üretir ve bu ürünleri gerçek seyircilere izleyicilere sunarlar.

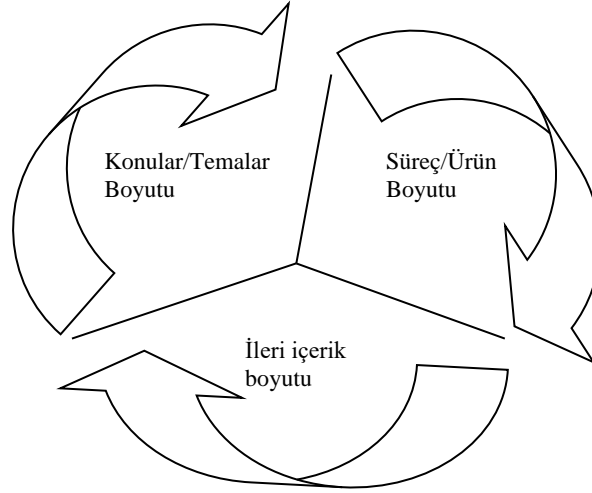
Modelin orta öğrenim öğrencilere yönelik süreci, öğrenciler için program geliştirmede daha geniş bir hizmet alanına odaklanmıştır. Her öğrencinin bireysel gelişimine yönelik olarak hızlandırma ve zenginleştirme yapılabilecek hizmetler mevcuttur. Bu hizmetler; rehberlik servisleri, seminerler İleri Yerleştirme Sınıfları (Advanced Placement Classes) Rehberlik Servisleri, onur sınıfları, matematik- fen hızlandırmaları, yabancı diller, sanat, kültürel etkinlikler ve kariyer eğitimi kapsamaktadır(Moon,2009, Akt. Gür, 2017).

#### **2.4.4 Entegre Müfredat Modeli**

Entegre Müfredat Modeli Van-Tassel Baska'nın (1986), özel yetenekliler için geliştirdiği bir modeldir(Kaplan Sayı, 2013:126). Modelin temel özellikleri arasında; hızlandırılmış ve ileri düzey konu içeriğine yer verilmesi, içeriğin derin ve karmaşık olması ve disiplinlerarası soyut kavramlardan oluşması, ileri düşünme becerilerinin doğrudan çalışılması, disiplinlerarası temalara ağırlık verilmesi ve öğrenci ürünlerinin gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olması bulunmaktadır(Sak, 2014).

Önerilen Entegre Modeli Şekil 2'de görüldüğü gibi, ileri içerik boyutu, süreç-ürün boyutu ve konu/tema boyutu olmak üzere üç boyuta sahiptir. Bu boyutlar özel yeteneklilerin özellikleri olan erken gelişim, yoğunluk ve karmaşıklık ile ilişkilidir.

Önerilen boyutlar birbirleriyle ilişkilidir ve herhangi bir alandaki öğretim modeli geliştirme çalışmaları için temel oluşturabilir. Bütünleşik öğretim modelindeki hiç bir boyut diğerinden özel değildir ve modelin bütünlüğü bu boyutlar arasındaki ilişkilerin dengeli şekilde oluşturulmasına bağlıdır(Emir, 2017).



**Şekil 2. Entegre Müfredat Modeli**

Kaynak: Van-Tassel Baska & Wood, 2010 Akt. Emir, 2017).

Van-Tassel Baska özel yeteneklilerin özelliklerini temel alan ve özel yetenekli gruplarda kullanımının etkililiği ispatlanmış yöntemleri sentezleyerek bu model önerisinde; içerik, süreç/ürün ve tema olmak üzere birbirleri ile ilişkili üç boyuttan oluşur(Kaplan Sayı, 2013:126).

*1. İleri İçerik Boyutu;* VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), özel yetenekli öğrenciler için etkili öğretim modeli uygulamalarında yönetim stratejilerinin kullanılması gerektiğini ve bu yönetimsel stratejilerin öğretim modelini etkili bir şekilde farklılaştırmak ve özel yetenekli öğrencilere anlamlı öğrenme deneyimleri sunmak için önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretim programının içerisinde uyarlamalar yapılması gerektiğini gösterir. Bu yönetimsel stratejilerin veya uyarlamaların en önemlilerinden bir tanesi hızlandırmadır. Entegre Müfredat Modelinin ileri içerik boyutu özel yetenekliler için önerilen etkili eğitim stratejilerinden olan hızlandırmaya dayanmaktadır.

2. *Süreç-Ürün*; VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006), süreç/ürün boyutu özel yetenekliler eğitimindeki düşünme becerileri eğitimi, ürün geliştirme çalışmaları ve ilgi alanlarındaki bağımsız çalışmaları içerir. Süreç/ürün boyutu, öğrencilerin kaliteli bir ürün ortaya koymasına yardımcı olan bilimsel ve sosyal araştırma becerilerinin öğretimine önem vermektedir. Belirli konuların araştırılması sürecinde, öğretmen-uygulayıcı-öğrenci üçlüsünü, etkileşimli birtakım olarak içeren işbirlikli bir yaklaşımdır. Renzulli'nin Okul Geneli Zenginleştirme Modelinde yer alan, öğrencilerin önce belirli düşünme becerilerini öğrenmesini sonra bu becerileri bir ürün ortaya koymak için belirli bir disipline uygulamasını içeren Tip II ve Tip III zenginleştirme etkinlikleri buna örnek verilebilir.

3. *Konu/Tema Boyutu*, Entegre Modeli'inde Little (2009), konular/temalar boyutu aynı zamanda epistemolojik kavram boyutu adıyla da anılmaktadır. Bu boyut özel yetenekli öğrencilerin bilgi parçalarından ziyade, bilgi sistemlerini anlayabilmesine odaklanmaktadır. Kavram temelli model, konu veya süreç becerileri yerine fikirler ve temalar etrafında örgütlenir. Entegre Modeli'inde konular/temalar boyutu, öğretim modelinin öğrencilerin bilginin doğası ve yapısını anlamalarına yardımcı olacak derin fikirler ve felsefeler etrafında örgütlenmesini temel alır. Konular/temalar boyutu, Entegre Modeli'inde öğretim modelinin disiplinler arası kavramlar etrafında oluşturulmasına imkân tanır ve öğrencilerin çevrelerindeki dünya ile ilgili fikirlerini derinleştirir(Akt. Emir, 2017).

Entegre Müfredat Modeli temel alınarak geliştirilen ders ünitelerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde etkililiği birçok araştırma ile sınanmış ve oldukça etkili bir model olduğu bulunmuştur. Ancak bu modelin kendisi bir müfredat değil, var olan müfredatları farklılaştırmaya yarayan ve öğrenme etkinliklerine teorik temel oluşturan bir çerçeve model olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin, Entegre Müfredat Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen ders ünitelerini uygulayabilmeleri için yoğun eğitim almaları gerekmektedir (Sak, 2014).

#### 2.4.5 Izgara Müfredat Modeli

Özel yeteneklilerin eğitimine yönelik müfredatlarda ürün, süreç ve içerik en dikkat çeken unsurlardır(Sak, 2014). Modelde öğrencilerin süreç boyutunda hâkim olması beklenen beceriler düşünme becerileri ve araştırma becerileri olarak ifade edilmektedir. Kaplan tarafından geliştirilmiş olan modelde zenginleştirme için 3 farklı alt başlık altında önerilmektedir(Winnebrenner, 2012, Akt. Gür, 2017):

*Derinlik:* Genellemeler ve evrensel kanunlar (universal principles) konusunda düşünme sürecine işaret etmektedir. Öğrenciler detayları, örüntüleri, etik ikilemleri analiz etmektedirler.

*Karmaşıklık:* Karmaşıklık, düşünme sürecini farklı fikirler/konular ile birleştirerek farklı, ilişkisiz bütünler elde etmeye işaret etmektedir. Bir tarihçi bakış açısıyla olayları değerlendirmek, yer çekimini bulan Newton'un bakış açısıyla yer çekimini anlatmak karmaşıklık alt başlığına örnek verilebilir.

*Yenilik:* Farklı bir bakış açısıyla olaylara bakmaya, yorumlamaya ve orijinal çözümler sunabilmeye işaret etmektedir. Farklı ilişkileri görerek orijinal çözümler sunma- yaratıcı problem çözme becerileri yenilik başlığı altında değerlendirilebilir.

Etkinliklerin tasarımı aşamasında öğretmenler içerik, süreç ve ürün sütunlarından birer ya da daha fazla öğrenme amacı seçerek bu amaçlara uygun öğrenme etkinlikleri geliştirirler (Sak, 2014): Şöyle ki,

*İçerik Seçimi:* içerik, özel yetenekli öğrencilere ilginç gelen, onlar için önemli ve yararlı olan bilgiyi kapsar. Bilgi; fikirler, kavramlar, genellemeler, ilkeler, kuramlar ve sistemlerden oluşur. İçerik, kapsamlı temalar etrafında organize edilir. Temalar altında öğrenme etkinlikleri tasarlanabilir ve konular işlenebilir. Öğretimde içeriğin organizasyonunda konu değil de temanın temel alınması, öğretime daha fazla esneklik getirmekte, çeşitli disiplinlere özgü konular, kavramlar ve kuramlar arasındaki bağlantıları keşfetmeyi teşvik ederek disiplinlerarası çalışmalarını desteklemektedir.

*Süreç Becerilerinin Gelişimi:* Süreç; kritik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam becerileri gibi karmaşık düşünme becerilerini kapsar. Bu beceriler öğrenme etkinliklerinde bütünleşik olarak kullanılırlar.

*Ürün Seçimi:* Ürün; içerik bilgisinin, düşünme ve araştırma becerilerinin birlikte kullanımları ile ortaya çıkar. Kaplan'a göre ürün, bilginin ve becerilerin çeşitli iletişim biçimlerine dönüştürülmesini ifade eder.

Bu temaların kullanımı müfredatın daha geniş bir alanda içeriği, süreci ve ürünü kapsamalarını sağlar. Bunun yanında kapsamlı temalar kendi içlerinde alt tema ya da başlıklar içerirler. Temaların kullanımı öğretme ve öğrenme seçeneklerini genişletirken, disiplin içi ve disiplinler arası bağlantıların kurulmasına da fırsat verir. Izgara modelinde öğrenme deneyimleri içerik, süreç ve ürün boyutlarının birlikte kullanılması ile oluşturulmalıdır. Bu yolla öğrenme hem kalıcı hem de anlamlı olacaktır(Kaplan, 2009).

## **2.5 Özel Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Açından Desteklenmesi**

Özel yetenekli çocuklar duygusal sorunlar açısından risk altında olan gruplardan bir tanesidir. Dolayısıyla bu öğrenciler için mutlaka çeşitli sosyal-duygusal problemlerle nasıl baş edebilecekleri konusunda etkinlikler yapılmalı ve bu şekilde destek sağlanmalıdır (Rowe ve diğerleri, 2013).

Özel yetenekli çocuklar, kendilerini oldukları gibi kabul etmeyi, başkalarıyla benzeşen ve başkalarından farklılaşan yönlerini takdir etmeyi öğrenme konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, ebeveynler ve danışmanlar, özel zekâlı öğrencilerin kendilerini olumlu görebileceği ve özgün bireyler olarak takdir edebilecekleri imkânlar yaratmalıdırlar (Clark, 2015).

### 2.5.1 Mükemmeliyetçilik

Özel yeteneklilik de mükemmeliyetçilik de tanımlanması zor iki kavramdır. Mükemmeliyetçilik belirli bir amaca ulaşmak için çabalamak ya da genel olarak mükemmel olmaya çalışmak değildir. Psikoloji terminolojisinde, bir kişinin mükemmel olmadığına değersiz hissetmesidir. Bu durum kendisini, kişinin asla yeterince iyi olamayacağı korkusuyla gösterir (Greenspoon, 2000, Akt. Leana Taşçılar, 2017).

Greenspoon (2000), sağlıklı mükemmeliyetçiliğin tezat olduğunu savunurken olumlu/olumsuz ve sağlıklı/nevrotik olmak üzere mükemmeliyetçiliğin ikili yapısını sorgulamıştır. Onun bakış açısına göre mükemmeliyetçilik, mükemmellik için çabalamak ya da iyileştirilmesi gereken bir yara şeklindeki davranışlar toplamı değildir. Greenspoon (2000) için sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik, ilişkilerde kabul ya da red ile karakterize olan sosyal bir yapıdır, kişide dirençli bir karakter değildir. Bu bakış açılarında göre mükemmeliyetçilik, bireyin daha fazla kendini olumlayıcı ilişkileri aramasına ihtiyaç duymasına sebep olan, dönüştürülmesi gereken bir yapıdır (Greenspoon, 2000, Akt. Leana Taşçılar, 2017).

Asıl problem kişinin kabul edilebilir biri olarak asla yeterince iyi olamayacağını düşünmesidir. Bir kişinin kendisini daha iyi olmaya zorlaması sağlıklıdır; ancak mükemmel olmadığı takdirde değersiz olacağını düşünmesi sağlıklı değildir (Davis, 2014).

Patricia Schuler (2000) öğretmenler için şu tavsiyeleri vermiştir:

- Mükemmeliyetçiliği fark etmeyi öğrenin.
- Sosyal ve duygusal olarak nörotik mükemmellik özel yetenekli öğrencileri etkilese de onları bu konuda eğitin.
- Öğrencilerle yüksek standartların mükemmel çalışmayı nasıl motive ettiğini konuşun. Diğer yandan nörotik ve kompulsif (zorlayıcı) mükemmelliğin sağlıksız olduğunu belirtin.

- Esnekliği, yaratıcılığı, yeni alanları keşfetmeyi deneyin - burada basan ve mükemmeliyetçilik gerekmez.
- Sınıf atmosferini rahatlatmak için espriler yapın ve mükemmeliyetçi öğrenciler üzerindeki tehdidi azaltmak için her yolu deneyin.

Çocuğun mükemmeliyetçi eğilimleri normal işlerini engelliyor, zorluklar yaşamasına neden oluyorsa; sürekli kendini aşağılıyorsa, çalıştığı konuda mükemmeli yakalayamayacağından korktuğu için işini sürekli erteliyorsa bu durum çocuğun yardıma ihtiyacı olduğu anlamına gelmektedir (Martin w Greenwood, 2000).

Mükemmeliyetçilik problemi konusunda desteğe ihtiyacı olan bir çocuğa özellikle öğretmenlerin ve danışmanların aşağıdaki maddeler uygulanarak yardımcı olunmaya çalışılabilir (Schuler, 2000):

- Onların güçlü ve zayıf yönlerinin fark edilmesi (ve herkesin) ayrıca hiç kimsenin her konuda başarılı olamayacağını bilinmesi.
- Hataların kabul edilmesi ve başarısızlık duygularının azaltılmasına destek olunması.
- Öğrenme ve okulla ilgili iyi davranışlar geliştirilmesi.
- Başkalarına yardım etmeyi ve onlardan yardım istemeyi öğrenmesi.
- Kendilerini ve başkalarını kabul etme konusunda bir espri anlayışı geliştirilmesi.

Callard-Szulgit (2003), ebeveynler için tavsiyelerde bulunmuştur. Callard-Szulgit eski özel yetenekliler öğretmenlerindedir. Ona göre, bu çocukların kafalarında birçok fikrin ortaya çıkması için;

- Konuşarak ve yürüyüşlere çıkararak düzenli zaman ayırmak,
- Çocuğun aile toplantılarına ve bir araya gelişlerine katılmasını sağlayarak önemsendiğini hissettirmek,

- Güç ve denge kaynağı sağlamak için çeşitli aktiviteler gerçekleştirip, sarılma, dokunma ve sevgi dolu sözcükler söylemek,
- Problemlerini çözmek için ebeveyni ya da öğretmeni yerine güvенеbileceği bir profesyonelden yardım almayı (bir danışmanla görüşmek gibi) tercih etmek.

Ebeveynlerin mükemmeliyetçi öğrenciler için bu zekâ alanlarını kullanmalarına yardım etmeleri önemlidir (Saban, 2005: 35).

### **2.5.2 Motivasyon ve Başarı**

Bireylerin yeteneklerini geliştirerek onları geleceğe hazırlamayı ve olumlu tutumlar kazandırmayı amaçlayan eğitim kurumlarında (Akbaba, 2006; Gökçe, Öztuna ve Ertan, 2011), bazı öğrencilerin kendilerinden beklenen performansı gösterememesi veya kendi akranları kadar bile başarılı olamaması şaşırtıcı bir durum olarak karşılanmaktayken; özel yetenekli öğrencilerin başarısız olabilecekleri hiç düşünülmemektedir (Siegle ve McCoach, 2005). Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki özel bir zekâ düzeyine sahip olmak başarıyı garantilemez (Siegle ve McCoach, 2005, Renzulli, 1986). Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları potansiyelleri yeterince gösteremeyebilirler. Bunun başlıca nedenlerinden biri motivasyondur.

Renzulli'ye göre özel yetenek; motivasyon, yetenek ve yaratıcılığın kesiştiği noktada saklıdır. Bu görüşe göre özel olabilmek için motivasyon gerekli bir koşul ise, özel olduğu halde bunu gösteremeyen öğrencilerle nasıl başa çıkacağımız karşımıza önemli bir soru olarak gelmektedir. Özel öğrencilerde görülen başarı düşüklüğünün anlaşılması için, özel olmanın başarıyı garantilemediğinin anlaşılması gereklidir. Renzulli, yaratıcı hizmetler sunarak başarılı olan bireyler üzerinde yapılan incelemelerin, birbiriyle etkileşim içinde olan üç özellik kümesine sahip olduklarını gösterdiğini belirtmektedir. Bu kümelerden birincisi, genel ve özel yetenek düzeyi; ikincisi, yaratıcılık yani yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği; üçüncüsü de motivasyon yani bir işi başından sonuna kadar götüreceğ görev anlayışıdır. Herhangi bir alanda gerçek özel bir başarı sağlanması için

yukarıda belirtilen bu üç özellik kümesi arasındaki etkileşim gereklidir. Bireyin, bu ölçütlerin hepsinde yaşıtlarının % 85'inden ve en azından birinde % 98'inden daha başarılı olması halinde, özel biri olarak kabul edilebilir (Ataman, 1984; Davaslıgil, 1991, Akt. Öznacar ve Bildiren, 2016).

Motivasyonun şekillendiği ve geliştiği sosyal ortamlardan biri olan okullarda özel yetenekli öğrencilerin ilgileri çoğu zaman öğretmenin öğrettikleri ile uyuşmamaktadır (Gallagher, 2005). Bu da özel yetenekli öğrencilerin okul sonuçlarını değerli görmemelerine, okul görevlerini tamamlamaktan zevk almamalarına ve öğrencilerin potansiyellerin altında performans göstermelerine sebep olabilmektedir (Siegle ve McCoach, 2005). Bu durum da okulda başarısızlığa yol açmaktadır, özel yetenekli ve okul başarısızlığı eğitim yelpazesinin iki zıt ucunda bulunan, birbiriyle uyumsuz terimler gibi görünse de ne yazık ki eğitim sistemimizde karşılaşılmaktadır (Hoover ve Schultz, 2005).

Özel yetenekli öğrenciler bir konu üzerinde derinlemesine düşünmek, ilgileri doğrultusunda hareket etmek, bağımsız çalışmak isterler. Onlar için özel yeteneklerinin onaylanması ve desteklenmesi, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını uygulamaya geçirmeleri önemlidir (Koshy, 2002). Eğer bu farklı gereksinimleri karşılanmazsa, çocuk içinde gizli tuttuğu özel yönünü ön plana çıkaramayabilir ya da gerçek performansını gösteremeyebilir (Davis, 2014).

Mead, & Metraux, (1957), bu tarz durumlar için şöyle çözümler önermektedir; Çocuk, ne kadar çeşitli ve karmaşık aktivitelerde rol olmaya teşvik edilirse o kadar artar. Özel zekâlı çocuğun, ödüllerden ve övgüden daha çok ufkunu açacak ve hayal gücünü besleyebilecek materyallere ve bunları pratiğe dökcek imkânlarla ihtiyacı vardır. Kitaplara, müzelere, enstrümanlara, boyalara, fikirlere ve başka çağların dehalarından beslenmesine olanak tanınması gerekir. Geçici de olsa, muhtemelen sadece televizyon ya da özel bir film aracılığıyla, kendisinde olan yetenekleri ustaca kullanan başkalarıyla iletişim kurma şansları olmalıdır. Sert ve bağınaz düşüncelerimiz arasında, yeteneklerini uygun, esnek, güvenli ve zamanlı bir biçimde öğrenmelidir (Clark, 2015).

### 2.5.3 Stres

Sosyal-duygusal uyum aşamasında, özel yetenekli öğrencilerin kafaları karışabilir. Erken yaşlarda çocuklar, ebeveynlerinin değerlerine yakın olmaya meyilli bir gelişim gösterebilirler. Okula başladıklarında ise bu yakınlık, öğretmenlerinin değerlerine kayabilir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin değerleri arasındaki benzerlikler-farklılıklar, harcanması gereken enerjiyi belirler (Leana Taşcılar, 2017). Bu durum da ebeveyn ve öğretmenlerinin bu tutumları, özel yetenekli çocukların yüksek farkındalık düzeyleri, sosyal konulara aşırı duyarlılıkları, olağan dışı konular hakkında araştırma isteği yük hâline gelir ve onların stres düzeylerini artırabilir (Clark, 2015).

Zira özel yetenekli tanısı almış olmak ve bunun ne anlama geldiği ile ilgili farkındalığa sahip olmak da başlı başına bir stres faktörüdür. Kimi çocuklar bu özellikleri gizlemeye çalışır ve bu da stres altında olmalarına sebep olur (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 1991). Bazı çocuklar için özel olmanın beraberinde getirdiği "yalnızlık" ve "akademik" kaygılar da stres yaratan unsurlardır (Kerr, 1991). Akranlar tarafından dışlanmak, sürekli başarılı olmak zorunda olmak, başarısız olmaktan korkmak, özellikle anne-babalarını ya da öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmaktan korkmak baş edilmesi kolay durumlar değildir. Böyle durumlarla karşı karşıya kalan özel yetenekli çocuklar tırnak yeme, sorumluluklardan kaçma, içe kapanma gibi kaçışlar aramaktadır (Leana Taşcılar, 2017). Bazen de stresle başa çıkmakta zorlanan özel yetenekli çocuklar, dünyaya adapte olabilmek amacıyla genelde üç yöntemden birine eğilim gösterirler. Geri çekilip kendilerini gruptan soyutlamayı seçebilirler. Bu durum, çocukların sınırlarının hiçbir şekilde zorlanmadığı durumlarda sıklıkla kendini gösterir. Sınıfın palyaçosu olabilirler; onları bu davranışa yönlendiren, olumlu yönde dikkat çekme ve kabul görme istekleridir. Öğretmenleri ve akranları tarafından uygunsuz ve saçma olarak görülen bu tarz girişimler özel yetenekli çocukların, bu kişiler tarafından reddedilmelerine ve bir problem olarak görülmelerine varacak kadar ilerletilebilir. Son olarak özel yetenekli çocuklar, çevresindekilerden farklı görünmemek ve onlara uyum sağlamak amacıyla cevapları bilmiyorlarmış gibi yapıp özel yeteneklerini saklayabilir ve zekâlarının kullanılmamasına yapılan bu davranış, işlev kaybına neden olabilir(Clark, 2015).

Rosenthal ve Jacobson (1968), Özel yetenekli öğrenciler için stresin sosyal-duygusal boyutları, özel imkânlar sağlamanın yanında özel sorunları da doğurur. Hem özel yetenekli insanların hem de onlarla çalışan ve yaşayanların, onlara karşı tavırları stres seviyesini önemli derecede artırır.

Solorzano (1983), Renzulli ve Park (2002), kendisini zorlayacak bir özel yetenekli programı olmadan, çok yetenekli olan bir öğrencinin, genellikle kendisini akademik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını dışlayan okulundan sıkıldığını belirtmektedir. Okul çevresi onu dışlanmışlık duygusuna, başarısızlık duygusuna, depresyona, zayıf sosyal becerilere ve zayıf öğrenme becerilerine götürebilir. Bir veriye göre (mantığa rağmen) liseden atılan tüm öğrencilerin dörtte biri özel yeteneklidir. (Davis, 2014). Bu sebeple özel öğrencilerin sahip oldukları bu sorunlar dikkatli bir şekilde incelenerek onlara nasıl destek olunabileceği planlaması yapılabilir.

#### **2.5.4 Eş Zamanlı Olmayan Gelişim**

Yüksek düzeyde özel yetenekli çocukların ortalama özel yetenekli çocuklara göre daha fazla enerjik olduklarına dair kanıtlar vardır; daha hızlı düşünürler, daha fazla isteklidirler ve kendi ihtiyaçlarına daha fazla düşkündürler. Özel yetenekli olarak görüldükleri alanlarda ortalama zekâlı çocuklara göre daha başarılı olurlar (Clark, 2015). Bu tür farklı gelişime “eş zamanlı olmayan gelişim” adı verilmektedir. Bu çocuklar, sıra dışı özellik seviyelerinde olanlardır ve çok yüksek düzeyde özel yetenekliler ise nadir bulunan dâhilerdir. Yüksek ve çok yüksek düzey özel yetenekli bireyler, (diğer adıyla eş zamanlı olmayan gelişim) benzersizlikleri ile tanımlanırlar; her biri kendi yaşlılarından ve diğer yüksek ve çok yüksek düzey özel yetenekli çocuklardan farklıdır (McGuffog, Feiring ve Lewis, 1990).

Terim ilk kez Columbus Grubu (1991) olarak bilinen bir grup araştırmacı, özel yeteneklilerin eğitimi alanında üstün zekâlı kelimesinin yetenekli kelimesi ile yer değiştirmesi hareketini başlatmışlardır (Morelock, 1996).

Eş zamanlı olmayan gelişimden bahseden birçok araştırmacı hem yüksek hem de çok yüksek düzey özel yetenekli öğrenciler için “uygun eğitimin sağlanması”nın çok

önemli olduğunu vurgulamaktadır (Clark, 2015). Bu araştırmacılar, bir dâhiyi 10 yaşından önce bilişsel olarak zorlayıcı alanlarda yetişkin seviyesinde performans gösteren bir çocuk olarak tanımlamaktadırlar. Dâhilik yeteneğinin gelişmesi için profesyonel bir eğitimin, duygusal desteğin, sağlam kişisel disiplinin ve ortalama bir zaman periyodunun üzerinde çalışma ve uygulamaya bağlılığın gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Goldsmith, 1990; Begley, 1993; Lovecky, 1994, Akt. Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019). Scheibel, bu çocukların bilgiyi taşımada daha karmaşık ve daha verimli nöron bağları olduğunu belirtmektedir(Begley, 1993, Akt. Clark, 2015).

Eğitimdeki eksikliği eleştiren Begley, (1993); dünya eşitlikçilik ilkesiyle mistik dehayı reddetmektedir(Akt. Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019). Bu çocuklar, Restak’a (2003) göre “olağanüstü farklı şekilde bir beyin”e sahiptirler ve organize, profesyonel bir eğitimden geçmelidirler. Ericsson’a göre (2002), performanslarının her yönü üzerinde yüksek seviyede kontrol gerekir. Bu yüzden, Goldsmith, (1990), gelişim aşamalarını ve gösterilen yetenek şekillerini daha fazla anlamaya çalışmalıdır (Akt. Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019). Son olarak ölçme ilgili olarak, Silverman (1990) testleri bu çocukların zekâ düzeyine göre ayarlamak gerektiğini belirtmektedir.

Fakat belirli özellikler, bu çocuklar arasında da yaygın olarak görülür. Ama bunlar, kişiye hem doyum ve haz veren muhteşem özellikleri hem de kendilerinin alanını tanımadıklarını hissettiklerinde ve anlaşılmadıklarını anladıklarında derin hayal kırıklığı ve üzüntü yaratan özellikleri kapsar (Clark, 2015). Araştırmacılar bu bireyleri düzeltmeye çalışmanın onların eşsizliğini bozacağını da ifade etmişlerdir (Goldsmith, 1990; Begley, 1993; Akt. Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019, Silverman, 1990; Lovecky, 1994).

Bu çocuklar bir kere tanılandıktan sonra, bu benzersiz popülasyonun ihtiyaçlarını sağlamak için sunulan hizmetlerden; özel ayrı sınıflar, özel okullar ya da programlar, üniversite tabanlı programlar, müknaatıs okullar ve özel etüt merkezlerinden yararlandırılmalıdırlar. Hangi hizmet sunulursa sunulsun bu öğrencilerin zihinsel arkadaşlara, hızlandırmaya, sürekli gelişimlerini sağlayacak programlara, esnek zamanlamaya, yaratıcı ve yenilikçi yöntemler ve ürünlere, bağımsız çalışmaya, rehberlere ve danışmanlık hizmetlerine ihtiyaçları vardır (Clark, 2015). Bu anlamda eş

zamanlı olmayan gelişim gösteren çocukların ne kadar nadir olarak ortaya çıktığını anlama zamanımız gelmiştir.

## 2.6 Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynleri

Louis ve Lewis (1992), Jackson (1992), Robinson ve Robinson (1992) ile Robinson, Dale ve Landesman (1990), ebeveynlerin çocuklarını ileri düzey akıl yürütme ve becerinin belirleyicisi olan özellikleri ve davranışlarını rapor etmişlerdir. Bu becerilerin neyi kapsadığını tam olarak anlamasalar bile çocuklarının diğer çocuklardan farklı olduğunu farkındadırlar (Akt. Robinson, Shore, Enersen. 2014).

Ebeveynler özel yetenekli bir çocuğun gelişimlerini çok farklı yönlerde şekillendirirler (Greenspan, Solomon & Gardner, 2004). Aile, çocuğunun yetenek ve başarı gelişiminde öncelikli ve kritik bir pozisyonda bulunduğunu anlamalıdır (Bloom & Sosniak, 1981). Bunlar arasında ebeveynlerin azim ve çalışkanlık modeli oluşturmaları, düşünmeyi teşvik etmeleri, yeni fikirleri desteklemeleri, öneri ve yönlendirme yapmaları, etkinliklere katılım beklentisi oluşturmaları, yüksek standart koymaları, öz değerlendirmeyi teşvik etmeleri, duygusal destek olmaları, yeni olanaklar oluşturmaları ve yaşamlarını yeteneklerini geliştirecek şekilde düzenlemeleri sayılabilir (Campbell 1996, Sak, 2014). Çocuklar stratejilerini kullanma konusunda çok tecrübelidir. Yetişkinler genellikle bu süreçleri kaçıır, çünkü bu süreçlerin birçoğu oyun etkinlikleri kisvesi altında gerçekleşir. Şaşırtıcı görünebilse de çocuklar nadiren sadece oyun oynarlar; genellikle öğrenmeyi ya da kendini ifade etmeyi içeren bir gündeme sahiptirler (Cox, 2020).

Eagleman ve Brandt'a (2019) göre, çok az yetenek günümüzde insan yaşamında değerini etkin bir hayal gücü kadar uzun süreyle korur çünkü bu özellik deneyimlerin bütün yönlerini etkiler. Daniels ve Peters (2015), geleceğe giden yolun başlangıcı bu çocukların yeteneklerinin gelişiminde önce evde özgürlük iklimi sunulmasından geçer.

Özel yeteneklilik, çocuk ve aile özelliklerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik bir kavramdır. Anne babaların çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri ve

onlara buna göre yaklaşımları, onların sosyal ve duygusal gelişimleri için önemli bir faktördür. Olumlu bir anne-baba tutumu çocuğun gelişimine önemli katkı sağlar ve çocuk hayatından memnun, sağlıklı ve mutlu bir birey olarak yetiştirilir. Aile, tüm çocuklarda olduğu gibi özel yetenekli çocuklar için de fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemli bir faktördür (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan ve Keizer, 2013). Sowa ve May'e (1997) göre aile, özel yetenekli çocuğun kendisi için bir anlam bulduğu yerdir. Çocukların yaşlılarından farklı olarak özel becerilere sahip olması çocukları, aile üyelerini ve aile içi ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Clark, 2015). Çocukların yaşadıkları çevre tarafından farklı bir insan olarak algılanmaları, belirli kurallara göre yetiştirilmemeleri, sürekli bir şeylerle meşgul olma isteği, özgür olduklarında sıkılmaları, ilgi alanlarının sık sık değişmesi, dikkat dağınıklığı, kırılabilirlik ve aşırı duyarlılık, zihinsel gelişimlerinin sosyal ve duygusal gelişimleri ile paralel olmaması, her konuda fikir sahibi olmaları ve konuşabilmeleridir (Karakuş, 2010; Oğurlu ve Yaman, 2013). Ebeveynlerin yaşadıkları sorunların temelinde özel yetenekli çocuk kavramına hâkim olamama, çocukların gelişimlerini doğru anlayamama, çocukların ihtiyaçlarının farkında olamama ve bunları karşılayamama, gelişimlerini yeterince planlamamaları yer almaktadır. Çocukların ihtiyaçlarının eksik olması, uygun bir anne-baba tutumu sergileyememelerinden kaynaklanmaktadır (Levent, 2013). Ayrıca ebeveynler, çocuklarının yaşlıları ile vakit geçirme isteklerini ihmal etme, sosyal etkinliklere katılımlarını sağlayamama, ebeveynin eğitim ve sosyoekonomik düzeylerinin çocuk için yetersiz olması, çocukla vakit geçirmenin yorucu olması, aile bireylerinin çok fazla zaman alması ve özel yetenekli çocuklara yönelik etkinlik ve etkinliklerin planlanmasında çocuğa rehberlik edilmesidir (Karakuş, 2010).

Yapılan araştırmalar özel yetenekli çocukların ebeveyn tutumları ile akranları arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir (Morawska ve Sanders, 2009; Rudasill vd. 2013; Yazdani ve Daryei, 2016). Anne baba tutumlarındaki farklılıklar çocukların akademik başarılarını, motivasyonlarını ve sosyal çevrelerini etkileyebilir (Dwairy, 2004; Morawska ve Sanders, 2009). Demokratik bir ebeveyn tutumu, yüksek akademik başarı ve not ortalaması ile ilişkilidir. Otoriter bir ebeveyn tutumu, çocukların akademik başarılarını ve not ortalamalarını olumsuz etkileyebilir. Çocuklara yönelik olumlu

tutumlar, çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyebilir (Huey, Sayler ve Rinn, 2013; Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumların da çocukların ruh sağlığı üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır (Dwairy, 2004; Morawska ve Sanders, 2009). Ebeveynler, zenginleştirilmiş erken müdahalelerin, çocuklara uygun eğitimin ve uzun ve sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının düzenlenmesinde ve sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Kiewra ve Rom, 2019; Witte ve diğerleri, 2015).

Çocukların eğitimi ile ilgili sorunları önlemede ve çözüm bulmada önemli rol oynarlar ve çocuk yetiştirme sürecinde rollerini yerine getirmekte zorlanabilirler (Morawska ve Sanders, 2009; Jolly ve Matthews, 2012). Çocukların yaşadıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ve benlik kavramı oluşturabilmeleri için ebeveynlerin desteklenmesi ve destekleyici bir ortam oluşturması oldukça önemlidir (Luo ve Kiewra, 2020; Mammadov ve ark. 2013). Özel yetenekli çocukların eğitim gereksinimlerine ve ailelerinin eğitim algılarına odaklanan araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, özel yetenekli çocukların ailelerinin karşılaştıkları güçlükler ve ebeveyn tutumları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Morawska ve Sanders, 2009; Pilarinos & Solomon, 2017).

### **2.6.1 Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin İhtiyaçları**

Aileler özel yetenekli tanınmasındaki rolleri hakkında karışıklık yaşayabilmektedirler. Bazı aileler bu sorumluluğun okulun görevi olduğunu düşünürken; bazı okullar ise sorumluluğun ailede olduğuna inanmaktadır. Tanıma sürecinde aktif olmak isteyen aileler bile maalesef çocuklarında neye bakmaları gerektiğini tam olarak bilemeyebilmektedirler. Bu aileler özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerini tam olarak bilmedikleri gibi bu süreçte alacakları rolü de kestirememektedirler (Leana Taşcılar, 2017).

Özel yetenekli çocuk sahibi olmak içsel ve dışsal çok çeşitli sosyal, duygusal deneyimlerle mücadele gücünü gerektirmektedir. Bu nedenle özel yetenekli çocuk sahibi olmak hem keyifli hem de zorlayıcı bir durum olabilmektedir (Moon, 2004).

Özel yetenekli çocukların toplumun %2'lik kesimini oluşturduğu düşünüldüğünde bu çocuklar aileleri ile problem yaşayabilmektedirler. Evdeki bu problemler, (özellikle özel yetenekli öğrenciye özel muamele yapılıyorsa) kıskançlık ve kardeşlerin hoşgörüsüzlüğü olabilir. Diğer yandan özel yetenekli çocuk, ebeveynlerinin otoritesini reddediyor olabilir. Bu da çatışma ve stres yaratır (Altun ve Yazıcı, 2018).

Özel yetenekli öğrenciler yetişkin rehberliğine normal öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duyarlar ve genel olarak destekleyici bir aile ortamından diğer öğrencilere nazaran daha fazla yarar sağlarlar (Van Deur, 2011).

Bu bilgilerden yola çıkarak ebeveyn farkındalıklarının artırılması, ebeveynlerin kendilerini yalnız hissetmemeleri, kendileri gibi benzer yaşantıları deneyimleyen ailelerin olduğunu görmeleri, diğerlerinin deneyimlerinden faydalanabilmeleri ve grup tarafından kabul görmeleri için homojen grup çalışmalarının, farkındalık artırıcı etkinliklerin, ilgili kaynakların incelenmesinin ve beceri kazandırmaya yönelik çalışmalara katılımın etkili olacağı düşünülmektedir (Wood, 2010).

Bu nedenlerle özel yetenekli öğrencilerin ve ailelerine bu problemlerin çözülmesi için danışmanlık hizmeti verilmesi her özel yetenekli programının gerekli bir parçasıdır. Bu çocukların özelliklerine göre problem ne kadar fazla ise danışmanlık hizmeti o denli gereklidir (Colangelo, 2003, Akt. Davis, 2014).

Uzmanlar özel yetenekli çocuklara en iyi ortamın sunulması ve eğitimsel olarak ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ailelerinin rehberliğe ihtiyaçları olduğu konusunda uzlaşmaktadır (Wood, 2010). Yoo ve Moon'a (2006) göre ise özel yetenekli çocukların ailelerinin danışmanlık ihtiyacı daha çok çocuklarının eğitsel değerlendirmeleri ile ilgili olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe ailelerin okulla ilgili kaygıları artmaktadır. Kariyer danışmanlığı ve ailenin çocuğuyla ve okulla ilgili endişeleri diğer öncelikli konular arasındadır (akt. Afat, 2013).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde ailelere verilebilecek çok farklı rehberlik konuları bulunmaktadır. Bu konular, okul problemleri, ebeveyn kaygıları ve sosyal / duygusal gelişimle ilgili problemlerdir (Moon, 2004).

Bu tür rehberliklerin çoğu, görüşmelerde özel yetenekli çocuklara sahip ailelerin sorularına cevap verebilir ve onları konu hakkında kişiler ya da kaynaklarla buluşturabilirler. Son olarak, desteği, teşviki ve keşfi güçlü ve işlevsel olan ebeveynler özel yetenekli çocuğun yeteneklerini geliştirir.

### **2.6.2 Özel Yetenekli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitimi**

Ebeveynler çocuklarının yaşadığı boşluğu, o erken yaşlarda evde, daha sonra o yıllarda okul sonrası saatlerde hatta evde öğretim sağlayarak doldurmayı tercih edebilir ya da okulda zorla değişiklik yaptırmayı deneyebilir. Ancak sorunu çözmek için çalışsalar da iki büyük ihtiyaçları vardır: benzer sorunları yaşayanların desteği ve özel yetenekli çocuklar ve erişilebilir kaynaklar hakkında bilgidir (Robinson, Shore, Enersen, 2014). Okullar buna bağlı olarak ebeveynleri ve öğretmenleri eğitimsel müdahalelerde iş yapmaları için donatma fırsatını yakalayabilir. En çok üzerinde çalışılabilir ve başa olabilecek planlar, özel yetenekli çocukların doğası ve ihtiyaçları hakkında iletişim ağı kurma ve bilgi paylaşma ile başkalarının bakış açılarını deneyimlemedir. Tartışmaya ve sorgulamaya açık ve ebeveynler için topluluk oluşmasına yol açan atmosferler oluşturulmasını sağlayan çok sayıda müdahale formatı bulunmaktadır; ör., Supporting Emotional Needs of the Gifted [SENG](Webb & DeVries, 1993). Uzmanlar sıklıkla özel yetenekli çocukların tanılama yöntemleri, kariyer danışmanlığı ve duygusal ihtiyaçları gibi konularda bilgi sunmak için davet edilmektedirler. Oturumlar gün boyunca, akşamları ya da çocuklar zenginleştirme sınıflarında çalışırken yapılabilmektedir. İlginçtir ki kısa bir eğitim bile oldukça yararlı olarak değerlendirilmekte ve en önemli yanı ise ebeveynler benzer tecrübe ve endişelere sahip olanlarla bir araya gelebilmektedir (Clark, 2015).

Saranlı ve Metin (2014) “SENG Aile Eğitimi Modeli” çalışmasında da özel yetenekli öğrencilerin aileleri ile yapılan bu çalışmada destekleyici ebeveyn tutumlarının özel yetenekli olma durumunun yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Corbin Denicolo’ya (1998) göre, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını yönlendirirken rehberliğe ihtiyaçları vardır. Bu da okulların takip etmesi ve ailelerin

önermesi gereken ilk aile katılım şeklidir. Okulda başarılı olan çocukların eğitim sistemini bilmeye çalışan, okul için destek olan, eğitime değer veren, kendileri ve çocuklarına değer veren, öğretmenlerle ilişki kurmaya çalışan, aktif ve evlilik krizlerinden etkilenmeyen ebeveynlere sahip olduklarını belirtmiştir (Akt. Robinson, Shore, Enersen, 2014).

Clark'ın (2015), ebeveynlerin davranışları çocuklarının yaşamları üzerinde “özellikle çocuklar başarısızlık yaşadıklarında duygusal destek sağlamada, çalışma ve pratik yapmanın önemli olduğunu öğretmede, çocukların etkinliklerini (TV seyretme ve arkadaşlık gibi) ve zamanlarını izlemede, okul olaylarını tartışmada ve evde öğrenme sorumluluğunu almada etki” yaptığını vurgulamaktadır. Coleman ve Cross (2005) ebeveyn katılımının akademik başarı ve okul başarısına etkilerini teyit etmiştir.

Silverman'da (1990) aynı şekilde, aileler, öğretmenler ve danışmanlarla yapılan araştırmaları sonucunda, özel zekâlı ve yetenekli çocukların en büyük ihtiyaçlarının; akran ilişkileri, duygusal uyum ve stres yönetimi olduğu tespit etmiştir.

Özel yetenekli çocuklar ve ailelerinin gereksinimleri konusunda yapılmış araştırmalar oldukça yetersiz düzeydedir. Ancak çocukların ve ailelerinin deneyimleri karşılaştıkları güçlükler araştırılmış olmakla birlikte karşılaşılan güçlüklerin kapsamı ve kendine özgü deneysel güçlükler yeterince araştırılmamıştır. Bunlara ek olarak bu çocukların nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu da eksik kalan araştırma alanlarından birisidir (Ataman, 2018).

Sonuç olarak gerek gelişim gerekse disiplin açısından yaşanan problemlerin temel çözüm noktası; eleştirilmeden, dinlenerek, probleminin küçümsenmemesi ve yetişkinin her zaman yanında olduğunu çocuğun hissetmesidir. Problemin ne olduğu iyi belirlenir; çocuğun problemi dolayısıyla ne tür sıkıntılar yaşadığı ne tür endişelerinin olduğu iyi anlaşılır; yetenekli çocuğun kişilik yapısına uygun çözümlerin neler olabileceği üzerinde durulur ve aileyle iş birliği yapılırsa karşılaşılabilecek her tür problem mücadele etmek daha kolay ve daha etkili olacaktır.

### 2.6.3 Ebeveyn Tutumları

Anne ve babanın, çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olması, büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygılı olmalarına bağlıdır. Bu ortamı olumsuz açıdan etkileyen faktörler arasında; ana-babanın kendi çocukluk yıllarında baskılı veya aşırı gevşek bir eğitim içinde büyümeleri, bugünkü yaşamlarında eşleriyle iletişim kuran mutlu bir yaşantıya sahip bir birey olamamaları, geç yaşta çocuk sahibi olmaları ve ailenin sosyo-ekonomik koşullarının iyi olmaması sayılabilir.

Gelişmekte olan ülkelerde "aile ve çocuk" (Lenero-Otero, 1976; Rosen, 1978; Cain, 1979; Mason, 1987) ile ilgili araştırmalar baktığımız da Türkiye söz konusu olduğunda da kültürel normların (küçük üretim, marjinal sektör, doğurganlık, sağlık, çocuk sayısı, ataerkil aile, kız çocukları vb. bkz. Kazgan, 1979; Kudat, 1982) toplumdaki değer ve anlayışların belirleyici bir etki yarattığını söylemek mümkündür (Magna-rella, 1974; Kâğıtçıbaşı, 1979; Timur, 1979; Delaney, 1986; Öz-bay, 1989).

Farklı ana- baba tutumlarını araştıran Yavuzer'e (2000) göre, kendi çocukluk yıllarında engellenmiş bireyler, ana-baba olduklarında, eskiden kendilerini tanınmamış olan özgürlüklere çocuklarının sahip olmalarına karşı, bilinçdışı bir kıskançlık geliştirmişlerdir. Bu nedenle çoğu kez kendi ana-babalarından gördükleri yöntemlerle çocuklarını dizginleme, suçlama, aşağılama yollarını denerler. Böylelikle kendi uğradıkları paniği denetim altında tutmaya çalışırlar. Anne ve babanın aşırı baskı altında yetişmiş olması, bazı durumlarda da çocuğuna karşı aşırı gevşek ve yumuşak bir tutum içinde davranmalarına sebep olabilir. Bu da çocuğun ihtiyacı olan model ve rehberden yoksun büyümesine sebep olur ki, böyle bir ortamda yetişen çocuklarda saldırgan ve isyankâr davranışlara rastlanır.

Ailelerle ilgili yapılan çalışmalarda çıkan sonuç; ebeveyn tutumları ve disiplin yöntemleri üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü çocuklarıyla yaşadıkları sorunları yansıtan pek çok ebeveyn, pedagojik doğruları içeren önerilerime uyararak çocuklarına karşı değiştirdikleri davranışlarının ardından, onların da davranışlarında değişimler olduğunu dile getirmiştir.

Bir başka çalışma da ise; ana-babanın denetiminde ikna etme yolunu kullanmaları ve aynı zamanda destekleyici tutum ve davranışlar göstermeleri ile çocukların sağlıklı psikososyal gelişimi, ana-babanın ahlak görüşlerini benimseyerek onlarla özdeşleşmeleri ve ebeveynlerinin beklentilerine cevap vermeleri arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Atakan, 1987; Baumrind, 1978; Elder, 1963).

Leana Taşcılar (2017) da ebeveynlerin yetenekli çocuklar karşısındaki klasik tutumları işe yaramadığını; aksine kendilerinin çocuğa yetemedikleri yönündeki suçlulukları arttığını belirtmiştir. Aileler çocuklarını hangi aile tutumuyla yetiştirdiklerini, onlarla nasıl etkili iletişim kurabileceklerini (etkin dinleme ve kendini ifade etme açısından), çocuklarının olumlu davranışlarını arttırmak ve olumsuz davranışları azaltmak için hangi disiplin yöntemlerini kullanabileceklerini, özellikle sınır tanımama karşısında neler yapabileceklerini ve çatışma yaşadıklarında çatışmayı nasıl çözebileceklerini iyi bilmeli şeklinde ifade etmiştir.

Snowden ve Christian (1999), özel yetenekli çocuklara sahip ailelerin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve iletişim becerilerini geliştirecek seçenekler ve farklı deneyimler yaşamaları için fırsatlar sunduklarını rapor etmektedir.

Aile içi ilişkilerin çocuk sağlığına (mortaliteyi etkileyecek ölçüde) nasıl yansıdığını açıklamaya yönelik modellerin ve "kapalı kutu" olarak tanımlanan aileyi daha anlamlı bir şekilde tanımlayabilmemiz için yeni kavramların geliştirildiği görülmektedir (Shor-ter, 1988).

Bu nedenle ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu özel bir önem taşımaktadır.

Stanford Çalışması'na (1986) göre yetiştirme tarzı ile ilgili erken dönemde yapılan bir araştırmada (Clark, 2015);

- Otoriter ebeveynlerin çocuklarının otoriter tarzı kullanmayan ebeveynlerin çocuklarına göre okulda daha az başarılı olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmacılar otoriter ebeveynleri, çocuklarının davranışlarını belirli standart kalıplara göre "şekillendirmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye çalışan" kişiler olarak tanımlamaktadır.

- Aşırı korumacı ebeveynlik, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen gösterilmesi anlamına gelir. Bebekleştirme, aşırı korumacı yaklaşımın tipik özelliğidir. 8-9 yaşlarına geldiği halde, yemeğini annesinin yedirmesini bekleyen, 11-12 yaşlarında ana-babasıyla aynı yatağı paylaşan, hatta annesi tarafından yıkanan çocuk örneklerimiz vardır. Böyle bir ortamda, annenin çocukla iç içe geçmiş beraberliği, çocukta bir anne bağımlılığının oluşumuna neden olabilir (Yavuzer, 2000).
- Tutarsız ve kararsız ebeveyn, neyin uygun davranış olduğu konusunda çocuğu ikileme düşürür. Aynı davranışı yüzünden ana-baba tarafından bir keresinde ödüllendirilir, bir diğerinde cezalandırılırsa ya da bir davranış, anne tarafından farklı, baba tarafından farklı değerlendirilirse, çocuk hangi davranışın uygun olduğunu belirleyemez. Bu farklı tutumlar, çocuğun davranışlarına rehberlik edecek dengeli değer ve yargılarının oluşumunu engeller (Yavuzer, 2013).
- Demokratik ebeveyn modelini ise, tam tersi olarak açık standartlara sahip, çocukların haklarını kabul eden, onlardan olgun davranışlar bekleyen ve sözlü olarak sağlıklı bir iletişimi destekleyen bir model olarak tanımlamaktadır. Ek olarak çocuklara notları için yapılan çok fazla ödüllendirme ya da cezalandırma vurgusunun onlar için daha düşük performans ve daha az iç motivasyon oluşturduğu bulunmuştur.
- İzin verici ebeveynlik tutumunda, çocuk evin merkezindedir ve onun isteklerine göre kararlar alınır. Bu ebeveynlik tutumunda, çocuk abartı bir sevgi içinde büyür ve çoğu zaman kurallar ve sınırlar yoktur. Çocuklar ebeveynlerini yönetirler ve çoğu zamanda onlara saygı duymazlar (Yavuzer, 2010).

Ebeveynlik tarzı ve okul başarısı arasındaki korelasyon etnik sınırları aşmış ve özel yetenekli bakımını üstlenen tüm bireyler için geçerli hale gelmiştir. Ana-baba-çocuk üçgenindeki sorunların başlangıç noktası çoğu zaman ana-babada düğümlenmektedir. Araştırmalara bakıldığında;

Yazdani ve Daryei (2016) tarafından yapılan araştırma, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin tutumlarını akranlarına göre daha az otoriter olarak algıladıklarını tespit

etmiştir. Anne baba tutumları çocukların gelişimi için önemli bir faktördür. Özel yetenekli çocuklar için en uygun ebeveyn tutumunun demokratik tutum olduğu görülmüştür. Demokratik ve hoşgörülü bir anne-baba tutumunun çocukların akademik başarıları ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Huey ve ark. (2013) demokratik ebeveyn tutumunun akademik başarıyı artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Otoriter ve izin verici tutum ise çocukların zihinsel gelişimini, benlik algısını ve iyi olma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Yazdani ve Daryei (2016) tarafından yapılan çalışmada, otoriter bir ebeveyn tutumunun ergenlerin ruh sağlığını, benlik algısını ve iyilik halini olumsuz yönde etkilediği, yüksek düzeyde depresyon ve kaygıya yol açtığı tespit edilmiştir. Özel yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik çeşitli faktörlerden etkilenir.

Margot ve Rinn (2016), mükemmeliyetçilik ile cinsiyet, doğum sırası ve yaş/sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. İncelenen araştırmalarda mükemmeliyetçilik ile ebeveyn tutumu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak araştırmacılar, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile otoriter ebeveynlik tarzı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Besharat ve ark. 2011; Biran ve Reese, 2007).

Basirion, Abd Majid ve Jelas (2014), pozitif mükemmeliyetçiliğin babanın otoriter tutumundan ve annenin otoriter tutumundan etkilendiğini belirtmişlerdir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde annenin otoriter tutumu, babanın otoriter tutumundan daha etkilidir. Ayrıca izin verici ebeveynlik tarzı mükemmeliyetçiliği olumlu ve olumsuz etkilememektedir (Basirion ve ark. 2014).

Özel yetenekli çocuğa destekleyici ve saygılı aile ortamının ve anne-babanın çocuğa güveninin yüksek olmasının yanı sıra anne-babanın çocuklarını desteklemesi ve cesaretlendirmesinin çocukların kişilerarası becerilerinin gelişimine olumlu etkileri olduğu ifade edildi. Akranlarıyla olan ilişkileri, duygusal sorunları azaltır ve motivasyonu artırır (Olszewski-Kubilius ve ark. 2014; Huey ve ark. 2013).

Olszewski-Kubilius ve ark. (2014) özel yetenekli çocuğa yönelik destekleyici ve saygılı aile ortamının çocukların kişilerarası becerilerinin gelişimine olumlu etkileri olduğunu ve akranlarıyla ilişkilerine katkı sağladığını belirlemiştir.

Morawska & Sanders (2009) tarafından yapılan bir araştırma, ebeveynlerin çocuklarına duydukları yüksek güven düzeyinin, duygusal ve şehvetli sorunları, stresi, depresyonu ve ebeveyn-çocuk çatışmalarını daha az gözlemlemede önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Koshy, Smith & Brown (2017) tarafından yapılan bir araştırma, ebeveynlerin çocuklarını desteklemesinin ve onlarla sıcak bir iletişim kurmasının, çocuğun ve ebeveynin motivasyonunu artırması açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Garn, Matthews ve Jolly (2010) araştırmalarında çocukların motivasyonlarını artırmak için öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılmaları, evde desteklenmeleri ve kendilerine özerklik verilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Eren, Cete, Avcı ve Baykara (2018) özel yetenekli çocuğa sahip anne babaların çocuklarına daha fazla destek olduklarını ve çocuklarına yeterince sevgi, saygı ve ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Demokratik bir tutumun yanı sıra özel yetenekli çocukların ailelerinde kınama gözlemlenen ebeveyn tutumlarının da olduğu tespit edilmiştir.

Morawska ve Sanders (2009) tarafından yapılan bir araştırmada özel yetenekli çocukların anne babalarına tavsiyelerde buldukları, çocukların kendilerini anne babalarına rahatça ifade ettikleri ve yaşadıkları sorunları anne babalarıyla paylaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaş ve cinsiyetlerinin algılanan ebeveyn tutumlarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Rudasill ve ark. (2013) çocukların yaşları azaldıkça ebeveynlerinin tutumlarını hoşgörülü gördüklerini ve kızların erkeklere göre ebeveynlerini daha otoriter bulduklarını belirtmektedir. Erkek olmak, tek çocuk ya da ilk çocuk olmanın anne baba tutumlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Margot & Rinn (2016) tarafından yapılan çalışmada ilk ya da tek çocuk olmanın hata yapma kaygılarını artırdığı, ebeveynlerin beklentilerini ve kişisel standartlarını yükselttiği belirtilmiştir.

Morawska ve Sanders (2009) tarafından yapılan araştırma, erkek çocuk, ilk ya da tek çocuk olmanın, annenin eğitim düzeyinin ve ebeveynlerin çocuklarına olan güvenlerinin düşük olmasının davranış sorunlarının görülmesinde önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin etnik yapısı, ırksal ve kültürel değerleri ebeveyn tutumlarını etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Wu (2008) tarafından yapılan bir araştırma, Çinli ailelerin çocuklarının akademik başarılarından birinci derecede kendilerini sorumlu gördüklerini ve onları eğitime teşvik ettiklerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Rudasill ve ark. (2013) siyahi çocukların annelerini daha otoriter gördüklerini tespit etmiştir. Geniş aile yapısının çocuklar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Koshy, Smith & Brown (2017) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin çoğunluğunun geniş aile yapısının özel yetenekli çocukların eğitimine yardımcı olmayacağına inandığı, sadece bir annenin geniş aile yapısına sahip olmanın geniş aile yapısına sahip olduğunu söylediği çocukların eğitimlerine yardımcı olacak ve dolaylı bir destek sistemidir.

Renati ve Bonfiglio (2017) tarafından yapılan çalışmada geniş aile yapısına sahip olmanın ve akrabaların uygun iletişim araçlarını kullanmamalarının çocukta ve ailede strese neden olduğu tespit edilmiştir. Ailedeki stresin ana kaynağının, ebeveynler arasındaki ittifak eksikliğinden ve düzensiz aile rutinlerinden kaynaklandığı belirtilmektedir.

## **Bölüm 3**

### **Sineterapi Tekniği İlgili Alan Yazın Araştırmaları**

Bu bölümde, “sineterapi”, özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile gerçek yaşam problemlerinin farkına varmalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olmak için filmterapi, bir araç ve teknik olarak gözden geçirilmekte ve değerlendirilmektedir.

Bu bölüm, yaygın olarak “sineterapi” olarak adlandırılan bu uygulamanın teorik temellerini açıklamaktır.

#### **3.1 Bibliyoterapi**

Sineterapinin öncesi bibliyoterapidir. Bibliyoterapi kendi kendine yardım materyalleri arasında eski yöntemlerden biridir. Taylor (1996), bibliyoterapiyi “küçük gruplar halinde gerçekleştirilebilen kitapların tartışılmasını kullanan bir teknik” olarak tanımlamıştır. Bibliyoterapinin tanımlarından biri de “kitaplara müdahale” (Pardeck, 1994, s. 421) “planlı bir okuma amacı ile kitapların terapötik kullanımı” olarak Katz ve Watt (1945) tarafından tanımlanmıştır.

Bibliyoterapide danışanlara verilen yazılı materyallerden kurgu olanlar; şiirler, edebiyat veya bilim kurgu kitapları gibi, kurgusal olmayan literatür ise biyografiler, otobiyografiler, romanlar ve benlik dahil olmak üzere bibliyoterapi için kullanılabilir (Pardeck & Pardeck, 1992, Portadin, 2006).

Jackson'a (2001) göre bibliyoterapi, başa çıkma yollarını ortaya çıkarmak için bir araç olarak kullanılmıştır. Kitaplardaki karakterleri inceleyerek problem çözebilir, içindeki karakterler danışanlara rol modeller sağlayabilir ve danışanlar bu rol modellerin davranış ve tutumlarını gözlemleyerek bibliyoterapiden yararlanabilir.

Farklı yazarlar bibliyoterapinin yararlarını ve hedeflerini belirtmişlerdir, ancak bibliyoterapi süreci ile ilgili yukarıda bahsedilen faydaların haricinde, zorluklar, sorunlar ve çözüm deneyimi ilgili dört aşama vardır:

1. Özdeşleşme: Tanımlama sırasında yazılı materyalde kişi karakterle özdeşleşir. Her yaşta insanlar kolayca kurgusal bir karakterle bağlantı kurar (Stamps, 2003). Bu aşamada kitaptaki karakterin güdü ve davranışlarının incelenerek, deneyimlemeye uygun bir atmosfer yaratarak anında terapötik etki kendini keşfetmeye başlamak için bir araç olmaktadır (Morawski, 1997).

2. Katharsis: Bu aşamada okuyucu, karakteri bir dizi yoldan takip eder. Zorluklar, sorunlar veya durumlar çözüm deneyimi aracılığıyla biter (Pullar, 2003). Okuyucunun karakterle özdeşim kurarak duyguları ve iç çatışmaları ortaya çıkabilir. Bu aşama insanların ağlamak veya gülmek gibi duygularını gösterdikleri aşamadır (Pullar, 2003).

3. İlgörü: Bu aşamada okuyucular karakterlerin deneyimlerini içselleştirebilirler. Bu şekilde, temalar hakkında bir farkındalık ve anlayış geliştirebilirler veya yaşamlarıyla ilgili durumlar gösterebilirler (Morawski, 1997). Bunun önemli kısmı davranışların ve tutumların olumlu yönde değişebilmesidir (Pullar, 2003).

4. Evrenselleştirme: Evrenselleştirme aşamasında bireyler, kitaptaki karakterlerin de onlar gibi benzer zorluklarla karşılaşmış olmasından dolayı gözlemler ve fark eder. Böylece, bu farkındalık, kişinin yaşadığı yalnızlık ve izolasyon duygularını azaltabilir (Jeon, 1992, Sharp ve diğerleri, 2002).

Araştırmalara göre uygulayıcılar bibliyoterapi kullanımıyla ilgili şu sonuçları bulmuşlardır. Smith ve Burkhalter(1987), terapistlerin çoğu zaman kitapları cinsel işlev bozukluğunu ve çocuk yetiştirme alışkanlıklarındaki eksiklikleri tedavi etmek için kullanırlardı. Starker (1988), araştırmaya katılan psikologların yardım kitapları ile ilgili, yaklaşık %60'ının "ara sıra", %24'ü "sıklıkla" ve %12'si "düzenli olarak" ve %4'ü ise "asla" şeklinde önermediklerini belirtmişlerdir. Starker (1988) sonuçlara göre hastalarının reçeteli kitaplardan yararlanıp yararlanılmadığı ilgili olarak ankete katılan 45 psikologun %69'u hastalarının bir kısmını rapor etmiştir ve kitapların "gerçekten

yardımcı" olduğunu belirtmiş ve %8'i hastasını olumsuz olarak bildirmiştir. Ayrıca, soruya yanıt veren psikologların %60'ı terapiye ek olarak kitap yazdıklarını belirtmiştir. Diğer araştırmacılar (Marx, Royalty, Gyorky ve Stern, 1992; Norcross ve diğerleri, 2003; O'Connor & Kratochwill, 1999) ankete katılan klinisyenlerin çoğunun kendi kendine yardım kitaplarını yazdıklarını ve sonuçlardan memnun olduklarını ifade etmişlerdir (Lampropoulos & Spengler, 2005). Son olarak Adams ve Pitre (2000) yaptıkları çalışmada terapistlerin alanında daha fazla deneyime sahip olanlar, daha çok kitap kullanmaya eğilimlidirler, terapilerinde terapötik sonuçlar elde ettikleri şekilde sonuç elde etmişlerdir. Cuijpers (1997), çalışmasında unipolar depresyonun tedavisinde bibliyoterapinin bir tedavi yöntemi olarak kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca Miller, Taylor ve West (1980), bibliyoterapiyi diğer herhangi bir tedavi kadar etkili bulmuştur (Lenkowsky, 1987'de alıntılanmıştır). Başka bir araştırmaya göre, Ackerson ve ark. (1998), ergenler için de bilişsel bibliyoterapiden yararlanılmıştır. Ancak farklı bir çalışma (Zelenick, 1985) yaşlılara yönelik tutumları değiştirmek için bibliyoterapi kullanımının etkili olmadığını göstermiştir. Giles (1986) bibliyoterapi kullanarak klinik olarak rahatsız çocukların ani davranışlarını şekillendirmenin anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmadığını belirtmiştir (Riordan & Wilson, 1989).

Araştırmamızda özel yetenekli çocuklar ile ilgili olarak, kitaplardaki çatışmaları kişilikler ve durumlarla dolaylı olarak tanımlayabilirler. Yetersizlikleri olan bireyleri veya bir akrabanın ya da evcil hayvanın ölümü gibi zor kişisel deneyimler, uygun kitapların dikkatli bir şekilde seçilmesi ve hassas tartışmaların yapılması yoluyla da çözümler bulunabilir.

Bibliyoterapi ile akranları, ebeveynleri, öğretmenleri ve danışmanlarıyla tartışarak, özel yetenekli ve farklı çocuklar kendilerine ve içinde yaşadıkları dünyaya dair içgörü kazanır ve yalnız olmadıklarını keşfederler (Fraser, 1996; Lovecky, 1996; Reis, 1998; Taylor, 1996). Hébert (1991). Bibliyoterapi sosyal/duygusal gelişimi aktif olarak teşvik etmek için yetenekli öğrencilerin ileri bilişsel yeteneklerini kullanır.

### 3.2 Sineterapi

Sinema, son 50 yıldır tüm yaş gruplarından insanlar için bir eğlenme ve rahatlama şekli olmuştur. Gerçek yaşamın tamamının damıtılarak sinemada sunulması, insana dair her şeyin var olması mümkündür. Bu zenginlik görsel ve işitsel yönü ile insan üzerinde derin etkiler ve duygusal dalgalanmalar yaratmaktadır (Gençöz 2007; Sharp ve ark. 2002).

Sinema sunduğu görsel ve işitsel simgelerle bizi kendimizin ve kültürümüzün ruhsal derinliklerine taşıyan bir ortam yaratır. Böylelikle seyirci sinema sayesinde bedenini aşabileceği ve hatta bazen o gizemli, akıl ötesi güçle karşılaşabileceği bir deneyim yaşayabilir (Dovalis. 2003: 2-4). Sinema sanatı da herhangi bir düşünceyi, duyguyu, olayı gerektiğinde sesle destekleyen devinimli resimlerle (görüntülerle) anlatma yoludur. Sinema sanatçısı bu biçimlemeyi yaparken çerçeveleme, görüntü düzenlemesi, aydınlatma, ışık gölge oyunları, kurguyla sağlanan dizem, alıcı devinimlerinin sağladığı canlılık, görüntünün ortaya koyduğu kavramla yaratılan etkilerden yararlanır (Özön, 2008, Sharp ve ark. 2002). Tüm durağan sanatlar ve sinema bunun üzerine kuruludur.

Filmlerin ortam sağladığı yoğun duygusal katılımı, sinema dışında başka hiçbir yerde gerçekleştirmek kolay olmamaktadır. Kesintisiz seyir olanağı tanıyan bir ortamda bulunmak, filmin (ya da terapistle kurulan ilişkinin) derinliklerine ve dolayısıyla iç dünyaya dalmayı kolaylaştırır. Kurulan ilişkinin daha yaratıcı olmasını sağlar. Bize göre, terapistle giden danışanlar ile sinemaya gidenlerin iç dünyalarında yaşananlar benzer özelliktedir. Böylelikle seyirci sinema sayesinde bedenini aşabileceği ve hatta bazen o gizemli, akıl ötesi güçle karşılaşabileceği bir deneyim yaşayabilir (Dovalis, 2003: 2-4)

Film, izleyicilerinin anlık duygulara teslim olabilmesi için daha özgür bir ortam yaratır (Dovalis, 2003: 5). Doğrusu öyle görünüyor ki, izleyiciler ruh durumlarını değiştirecek uyarıcı türlerine açtırlar. John Beebe'ye göre “*sinema ve psikanaliz aynı zaman ruhunu özümseyen yakın kardeşler gibi eşzamanlı olarak gelişmiştir. İkisi de*

aynı amacı paylaşır: ruhu tanımak ve keşfetmek”tir (1996: 579 Akt. Izod ve Dovalis, 2015).

Alternatif terapiler ve terapide yaratıcı sanatlar adıyla literatürde yer alan bu yöntemlerin etkililiğini kanıtlanmak amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. Sinema filmlerinin terapide kullanılması, bu çalışmaların son halkasıdır (Cline, 1999).

Hesley ve Hesley, (2001) sineterapiyi, bibliyoterapinin bir uzantısı ve bununla birlikte neredeyse kurgu kullanımı üzerine odaklandığını, Solomon (2001); Wolz, (2004) ise sineterapiyi, filmdeki karakterleri, mesajları veya anlamları belirleme ve kendi kendini düzeltmeleri çağrıştıran bir keşif, kendini keşfetme aracı verme tekniği olduğunu ifade etmiştir. Bu tekniğin özü, uyumsuz temel inançları ve bireysel bilişsel süreci yeniden yapılandırmayı anlamayı destekleyen filmler veya videolar ile desteklemek ve Sharp et al. (2002), sineterapiyi kullanılması gereken bir müdahale biçimi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sinema Terapi, geçmişten günümüze hikâye anlatımı uygulamalarıyla bağlantılıdır. Dönüştürücü ve iyileştirici güce sahip olduğu için birçok insan kültürü tarafından takdir edilmektedir. Bir Nisan 2006'da yayınlanan AAMFT Dergisi makalesi; başlıklı, Değişen Duygu: Kullanımı Terapötik Hikâye Anlatıcılığı, şunları söylüyor:

*Hikâyelerin kullanılmasının sağladığı bir avantaj, çoklu teorik bakış açılarına uyma yetenekleridir. Öyküler bir tür metafor olduğundan, metaforların günlük dilde ve etkileşimlerde çok yaygın olduğu göz önüne alındığında, bu şaşırtıcı değildir. Metaforlar terapide yardımcı olabilir çünkü metaforlar çağrışımlara, kaynaklara erişir ve yeni deneyimleri eğlendirir.... Özellikle Batı toplumunda mağazalar, dünyamızı ve ilişkilerimizi organize etmenin birincil yoludur. Hikâyeler, bireylerin dünyayı nasıl organize ettiğinin bir parçası olduğu için, hikâye anlatımı terapisinin arkasındaki güç ortaya çıkıyor (S. 165).*

Ayrıca sineterapi, insanlara belirli bir konu hakkında konuşmanın kabul edilebilir olduğuna dair bir mesaj gönderebilir ve bir umut duygusu aşılayabilir. Film karakterleri, insanlar için problem çözme davranışlarını modelleyebilir. İnsanlar sadece alternatif başa çıkma stratejileri hakkında farkındalık kazanmakla kalmaz, aynı zamanda bir kararı doğrudan kendi hayatında uygulamanın olumsuz sonuçları ve riski olmadan bir sorunla başa çıkmak için çeşitli seçenekleri keşfedebilir (Newton, 1995).

Sineterapi, psikolojide yeni ve gelişen bir alandır ve psikolojik sorunlar için içgörü ve farkındalığı artırmak için kullanılmıştır. Sineterapi ilk olarak Berg-Cross, Jennings ve Baruch'un (1990) bir makalesinde tanımlanmış ve terapistin sahip olması gerekliliğini içeren terapötik bir teknik olarak kullanılmıştır.

Smith ve Cole'a (2002) göre sineterapi “Danışanlar için filmlerin dikkatli bir şekilde seçilmesini ve atanmasını içeren teknik terapi seansları sırasında deneyimlerini takip eden terapötik bir işlemdir” (s.270). Tyson, Foster ve Jones (2000) sineterapiyi “danışanların bir filmin karakterlerini görsel olarak değerlendirmelerine olanak tanıyan terapötik müdahale ile başkalarıyla, çevreyle ve kişisel meselelerle etkileşime geçerek, pozitif terapötik hareketin gerçekleşebilmesini sağlayan bir köprüdür.”

### **3.2.1 Sineterapi Süreci**

Sineterapi süreci hakkında, sürecin bir tanımı ve belirli yaşam konularını ele alan filmlerin listeleri de dâhil olmak üzere çeşitli dergi makaleleri ve kitlesel pazar kitapları yazılmıştır (Hesley ve Hesley, 2001; Ulus, 2003; Wedding, Boyd ve Niemiec, 2005). Bu süreci kullanırken, uygulayıcı, devam eden terapötik değiş tokuşlarda ele alınan temel sorunlarla ilgili olanı görmesi için danışanlarına dikkatlice bir film seçer. Film daha sonra danışanlarına “ev ödevi” olarak gösterilmesi için atanır.

Sineterapi, terapistin teorik yöneliminden bağımsız olarak tek başına bir müdahale olarak kullanılabilir ve terapide bir dizi potansiyel kullanıma izin verir. Filmler, insanların karakterlerle özdeşleşmesi ve ardından karakter davranışları ve güdülerinin analizi yoluyla kendini keşfetme için bir araç sağlayabilir. Ancak filmler potansiyel olarak kişilerin sorunlarına ilişkin içgörü düzeyini yükseltmenin ötesine geçebilir ve karşılaştığı zorlukların çözümüne yardımcı olabilir. İnsanlar, kendi hayatına benzer bir hikâyeyi izleyerek, bir konuyu nesnel bir şekilde ele alabilir ve daha sonra bu öğrenmeyi kendi durumuna uygulayabilir (Rizza, 1997).

Film seansları daha sonra terapi seanslarında tartışma için bir uyarıcı olarak kullanılır. Kitlesel pazar kitapları da bu tekniğin sadece profesyoneller tarafından değil,

aynı zamanda bir konuyu daha fazla araştırmak için kendi filmlerini seçen halk tarafından da kullanılması önermiştir (Sturdevant & Gedron, 1998; Solomon, 2001; Teague, 2000; Wolz, 2005; Grace, 2005; Hendricks ve Simon, 2005).

Danışman tarafından alınan teorik yaklaşımdan bağımsız olarak işlev görebilir. Sonuç olarak filmler, dolaylı olarak hizmet edebilecek terapötik metaforlar olarak kullanılabilir. (Hesley ve Hesley, 2001; Sharp ve diğeri, 2002).

Bir filmi tek başına izlemek bir değişiklik yaratmıyor gibi görünsede bir filmi izlemek film ve ardından terapötik bir tartışmaya katılmak, daha fazla yardımcı olduğu görülmektedir (Egeci ve Gençöz, 2017; O'Brien ve Johnson ,2001).

Filmlerdeki karakterler problem çözüme konusunda danışanlara model olarak hizmet edebilirler (Sharp ve diğeri, 2002). Herhangi bir filmi tedavi amaçlı kullanmadan önce, danışmanın izleme yükümlülüğü vardır (Dermer & Hutchings, 2000; Russell & Waters, 2014; Sharp ve diğeri, 2002). Danışanlarla birlikte kullanılacak filmleri seçerken, danışmanlar danışanın durumunu yansıtan filmleri seçmelidir. (Hesley & Hesley, 2001). Dollarhide'a (2003) göre müşteriyle alakalı, olumlu, gelişimsel olarak uygun, ilgi çekici ve danışanlarının değerleriyle tutarlı filmler olmalıdır. Ayrıca, öğrenciyle sinema terapiye başlarken, öğrencinin filmi anlama ve filmde keyif alma becerisi gerçeklik ve fantezi arasındaki ilişkiyi düşünölmelidir (Dermer ve Hutchings, 2000; Hesley ve Hesley, 2001; Lampropulos, 2004).

Russell & Waters (2014) açıklamasında, danışmanlar filmleri seçerken, bir okul ortamında, bir ön izleme etkinliği gerçekleştirmeleri süreci kolaylaştırabilir. Öğrencilere yeni olabilecek tema veya belirli kelimeler tanıtılmalıdır (Russell & Waters, 2014). Bir öğrenci veya danışan sineterapiye katılma konusunda temkinli davranıyorsa, danışman şunları yapmalıdır (Hesley ve Hesley, 2001);

- Duyguları işleyin.
- Daha çekici bir teklif sunmayı düşünün.

Sineterapi de danışmanlar bir takip seansı planlamalıdır. (Dermer & Hutchings, 2004). Bu takip oturumu sırasında danışman ve danışan, danışanın filmle ilgili genel izlenimlerini, nasıl olacağı hakkındaki düşüncelerini tartışmalıdır. Film danışan için geçerli olabilir veya olmayabilir ve filmin danışanı nasıl teşvik edebileceğini farklı bir şekilde düşünmek, hissetmek veya davranmak için çeşitli yollar belirlenmelidir. (Dermer ve Hutchings, 2004). Sineterapi yapılırken genellikle bireysel bir terapi olarak kabul edilir, aynı zamanda değişim olarak grup danışmanlığı için de yararlı olabilir.

Filmin süreci boyunca (danışman ve öğrenci) grup üyeleri arasında, bir okul veya gruptaki takip faaliyetleri, ortamı, bir sahneyi canlandırmayı, grup tartışmasını/tartışmasını veya bir yazma etkinliğini içerebilir (Russell & Sular, 2014).

### **3.2.2 Sineterapinin Tarihçesi**

Sinema filmlerinin psikoterapiye (yani film çalışması) ek olarak kullanımı, 20. Yüzyılın başlarında multimedya teknolojisinin gelişmesi ve genel nüfusa sunulmasıyla başladı. Film çalışmasının gerçek kökeni bilinmemekle birlikte, Katz (1945), Deniz Kuvvetleri Departmanı, Gazi İşleri Departmanı ve diğer bazı askeri psikiyatri hastaneleri gibi yerlerin filmlerin sadece eğlence için değil, aynı zamanda terapi için de kullanıldığını ortaya çıkardı (Katz, 1945, Roma, 1945.).

Sinema filmleri, 20. yüzyıl boyunca askeri personel için yararlı bir araç olmaya devam etti, ancak daha da önemlisi genel psikiyatrik tesislerde de kabul edilebilir hale geldi (Whitmyre, 1958). Bu kullanımı belgeleyen çok az literatür olmasına rağmen, birkaç örnek mevcuttur. Örneğin, Berman (1946), hem bireysel hem de topluluk odalarında düzenli ve uyumlu davranışlar sergileyen hastaları ödüllendirmek için 16 mm'lik sinema filmlerini eğlence olarak kullandığını bildirmiştir. Ancak Berman, sinema filmlerinin hastalarına davranış düzeyinden daha fazlasına yardımcı olduğunu kaydetmiştir.

Sineterapiyi kullanmayı daha uygulanabilir hale getiren teknolojik ilerlemeler sırasında, birkaç araştırmacı popüler filmlerin kullanımının psikiyatrik olmayan

danışanlarla direnci azaltmak ve terapötik tartışmalar oluşturmak için nasıl etkili bir araç olabileceğini niteliksel olarak göstermişlerdir. Duncan, Beck ve Granum (1986), belgelenmiş ilk çalışmada, Ordinary People (Schwary & Redford, 1980) filmini genç kızların grup-ev yaşamının ardından evlerine ve topluluklarına yeniden girmeye yardımcı olmak için kullanmışlardır (Powell; Newgent, 2010).

Kısa süre sonra, Christie ve McGrath (1987), The Never Ending Story (Eichinger, Geissler ve Peterson, 1984) filmini 11 yaşındaki bir çocuğa yas, uyum ve annesinin intiharının ardından evlat edinme konusunda yardımcı olmak için kullanmışlardır.

Daha sonra, Christie ve McGrath, bir çocuğun özdenetim ve disiplini öğrenmesine yardımcı olmak için The Karate Kid'i (Weintraub, Louis ve Avildsen, 1984) filmini kullanmışlardır (Christie ve McGrath, 1987).

Film çalışmalarını “sineterapi” olarak damgalayan Berg-Cross, Jennings ve Baruch'un (1990) dönüm noktası niteliğindeki raporuna kadar, genel zihinsel sağlık bozuklukları yaşayan bireylere “film terapisi” şeklindeki resmi klinik uygulaması pek yaygın değildi.

Artık sineterapi, onlarca yıllık belgelenmiş başarıya sahip, iyi desteklenen ve yaratıcı bir müdahale olan bibliyoterapi ile bağlantılı hale geldiğinde artan bir popülerlik ve başarı kazanmıştır (Wedding, Boyd, Niemiec, 2003). Lamprooulos, Kazantzis ve Deane'e (2004) göre, ankete katılan 827 lisanslı psikoloğun %67'si tedavi kazanımlarını desteklemek için filmleri kullandığını ve %88'i sonuç olarak etkili sonuçlar bildirmiştir (Powell; Newgent, 2010).

Anekdot çalışmalarından, günümüz sinema terapistinin belirli terapötik kazanımlar için belirli popülasyonlarla yapılandırılmış bir şekilde hareketli görüntüleri kullandığı görülmektedir. Örneğin, Hesley (2000), filmlerin hayati bir kısa müdahale olduğunu buldu. Dermer ve Hutchings (2000) aile danışmanlığında film çalışmasını önerirken Bierman ve ark. (2003), yatılı tedavi gören ergen kızlar için filmler önermektedir. Suarez (2003) sinema terapisinin Hristiyan danışmanlığında kullanımını

belgelemektedir ve Peake ve Steep (2004) yaşlı çiftlere danışmanlık yapmak için filmler önermektedir.

Ayrıca, normalde sinemadan yararlanamayacak olanlara sineterapiyi geliştirmek için programlar oluşturulmuştur. Özellikle, uzun süreli yatarak tıbbi bakım veya bakımevinde kalan bireyler, artık hastane odalarında filmin terapötik etkilerinden yararlanabilmektedir (Hill, 2006, s. 6).

### **3.2.3 Sineterapinin Amacı**

Son on yılda, sineterapi veya popüler filmlerin bireysel olarak kullanılması, çiftler ve aile terapisinde yetişkinler için etkili bir müdahale olarak ortaya çıkmıştır (Solomon, 2001). Aslında, sineterapinin kullanımları ya yalnızca yetişkin yada ergen danışanlara odaklanır. Hesley (2001) ise bu yaklaşımın daha küçük çocuklarda kullanılmasına karşı tavsiyede bulunur (Greenberg, 2000; Haas, 1995; Süleyman, 2001).

Ebeveynler çocuklarla ilişkilerinde derin ve kalıcı bir bağ kurmanın önünde engel teşkil eden pek çok sorunla karşılaşır. Genellikle uygunsuz ortaklar seçerler, sağlıklı kalıpları sürdürürler veya çözümlere ulaşmak için kişisel veya kişiler arası sorunlar hakkında iletişim kuramazlar. Bu tür çözümler genellikle terapide, danışmanlıkta ve koçlukta sunulur. Ayrıca genellikle büyük sinema filmlerinde tasvir edilir. Bu da ticari filmlerin terapide bir araç olarak kullanılmasını potansiyel olarak yararlı ve giderek daha popüler hale getirmektedir.

Filmler, her yaştan insan için bir rahatlama ve eğlence biçimi olmuştur. Film izlemek, davranış modellemekten çok daha fazlasıdır. Wedding ve Boyd (1997) bir film izlemeyi gerçekliğin geçici olarak içinde bulunduğu çözülme hali olarak tanımlar. Filmler, şiddet olaylarına katkıda buldukları için uzun süredir eleştirilmektedir. Mantıksal olarak, eğer filmler bu tür zararlar verebiliyorlarsa, o zaman aynı zamanda olumlu davranışları teşvik ederek iyileşme potansiyeline de sahiptir (Mangin, 1999).

Mangin (1999), filmlerin etkisi entelektüel düzeyden çok duygusal düzeyde olma eğilimindedir ve filmlerin baskıyı veya diğer savunma mekanizmalarını azaltmaya

yardımcı olduğunu göstermek için, pek çok kişinin hüznü bir film sırasında özgürce ağlama eğilimine dikkat çekmektedir. Ancak bu insanların çoğu, gerçek hayatta, zor durumlarda bile nadiren böyle bir duygu gösterebilir.

Sineterapinin ana avantajlarından biri, zor materyalin dolaylı olarak işlenmesine izin vermesidir. Bu, sorunu ele almak için nispeten tehdit edici olmayan bir yol sağlayarak danışanın bir sorundan biraz uzaklaşmasını sağlar. Bu nedenle, terapi sürecinde direnci azaltmak için güçlü bir ortam olabilir. Sineterapiyi kullanmak, danışana terapi seansları arasında yapacak bir aktivite sunarak terapinin etkinliğini de artırabilir. Ek olarak, sineterapinin yararlı bir yan ürünü, terapist ve danışanın paylaştığı ortak bir deneyim sağlayarak terapötik ittifakı artırabilmesidir (Berg-Cross ve diğerleri, 1990).

Bazen bir çocuk yakınlarında yetişkinler olmadan aynı filmi tekrar tekrar izlemek ister. Bu tekrar etme arzusu, daha küçük bir çocuğu terapiye oynamaya veya oynamaya hazır olmaya teşvik edebilir. Son araştırmalar filmlerin ayrıca öğrenme sürecinin hızlandırıldığını ve anlamlı metaforik içerik (yani hikayeler) kullanıldığında akılda tutma oranları arttığını ortaya koymaktadır. Böylece film izleme deneyiminin etkileri derin olabilir (Byrd, 2006).

Terapötik süreçte filmlerin oldukça etkili bir şekilde kullanılabilen güçlü bir araç olmasının nedenini Wolz şöyle açıklamıştır:

*Filmler bizi güçlü bir şekilde etkiler çünkü müzik, diyalog, ışıklandırma, kamera açıları ve ses efektinin sinerjik etkisi, bir filmin içimizdeki sıradan savunma sansürlerini atlamasına olanak tanır.... Filmler bizi izleme deneyimine çeker, ancak aynı zamanda – genellikle daha kolay gerçek hayatta olduğundan daha fazla – deneyimin dışında bir perspektifi, gözlemcinin görüşünü korumak için eşsiz bir fırsat sağlar (Wolz, 2005; P 3).*

Hollywood prodüksiyon şirketleri veya bağımsız yapımcılar tarafından üretilen sinema filmlerinin kullanımında sineterapi, eğitim filmlerinin tedavide kullanılmasından farklıdır, çünkü ikincisi daha doğrudan bir mesajla sahiptir ve eğitici bir şekilde üretilir. Büyük film resimlerinin terapide bir araç haline gelmesinin başlıca nedeni, kültür, sınıf, cinsiyet, güç ve cinsel yönelim gibi konuları keşfetmede tipik olarak evrensel çekiciliği ve çok yönlülüğüdür (Dermer & Hutchings 2000) Ayrıca film izleme bireyler, çiftler

ve/veya çocuklar gibi çeşitli popülasyonlarla ve herhangi bir terapi yöntemine entegre edilebilir. Filmlerin terapötik değişim için kullanılmasında farklı yoğunluk seviyeleri olduğu belirtilmektedir (Mann, 2004). Spesifik olarak, "patlamış mısır sinema terapisi", ihtiyaç duyulan bir duygusal salıverme için bir film izlemeyi içerir; "Hatırlatıcı sinema terapisi", farklı karakterlere ve sahnelere nasıl tepki verdiklerine bağlı olarak insanların kendileri hakkında daha derin yollarla öğrenmelerine yardımcı olmak için filmlerin kullanılmasını içerir ve "katartik sinema terapisi", farklı duygu ve ruh düzeylerini açmak için psikoterapide bir öncü veya ilk aşama olarak hizmet eder.

Sinemanın psikoterapide bir araç olarak incelenmesi, filmlerin kültürel mitler ve kolektif fanteziler hakkında ortaya koydukları şeyler de dâhil olmak üzere çeşitli yönler almıştır; psikoterapi pratiğini nasıl betimlediklerini; ve klinik bir ortamda nasıl kullanılabilecekleri hatta bazı psikologlar filmin psikolojik etkisi hakkında kurslar bile vermektedir (Gabbard & Gabbard, 1999; Gabbard, 2001).

Sineterapi de filmler, danışanları kendi içlerinde tanımlamakta zorlanabilecekleri ancak film karakterlerinde daha kolay fark edebilecekleri duygusal sorunlara alıştırmak için kullanılır. Danışanlar, kendi hayatlarına benzer bir hikâyeye izleyerek, sorunları hakkında daha iyi bilgi edinebilir ve nesnel bir şekilde bunlarla başa çıkabilir (Rizza, 1997). Film, zor malzeme ve alternatif fikir ve davranışların önce dolaylı, ardından daha doğrudan işlenebilmesi için sorunları tehdit edici olmayan bir şekilde mesafenin güvenliği içinde ortaya koyarak değişim için bir fırsat sunmaktadır. Bu şekilde terapistler, danışanların sorunlarla güvenli bir mesafeden başa çıkabilmeleri için sorunları dışa vurmak için filmleri kullanabilirler (Dermer & Hutchings 2000).

Sineterapinin avantajlarını Hesley ve Hesley (2001) altı liste ev ödevi için film atamanın avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

- "uyum",
- "erişilebilirlik",
- "uygunluk",
- "merak" ve

- “uyum”.

Uyumla ilgili olarak, çoğu danışan ev ödevi için bir film izlemeyi denemeye isteklidir (Hesley & Hesley, 2001). Filmler ayrıca birçok popülasyona daha kolay erişim sağlar. Depresyonla mücadele eden danışanlar için, bir odaklanma eksikliği nedeniyle kitap zor olabilir, ancak film izlemek gerektiğinden daha kolay olabilir. Sınırlı dil becerisine sahip olanlar izleyebilir ve evden ya da büyük kalabalıklardan ayrılma konusunda ürkek olanlar evlerinin rahatlığında bir film izleyebilir (Hesley & Hesley,)

O'Brien ve Johnson (1976) sineterapinin öğrencilerin kariyerlerini keşfetmelerine yardımcı olabileceğini ve kişisel sosyal konularda onlara yardım etmenin yanı sıra akademik mücadeleler yoluyla çalışmak gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Sineterapi kavramsal olarak yas tutan çocuklara da uygulanmıştır (Slyter, 2012).

Küçük çocuklarla terapi filmleri kullanırken dikkat edilmesi gereken birkaç endişe vardır. Popüler filmler doğası gereği terapötik değildir. Hesley ve Hesley (2001), Sineterapinin veya "video çalışmasının" amacını, terapide tartışmaya açmak gerektiğini belirtmektedir. Filmler “sıradan bir hayat gösterebilir ve danışanların (terapistlerle konuşma) onlar için işe yarayan yönergeleri bulur”. Ek olarak, filmler "terapi seanslarında tanıtılan bir fikri pekiştirmeye yardımcı olabilirler, ancak daha sık olarak danışan tarafından içgörüyü teşvik etmeye yöneliktir”. Ebeveynlik veya sıradan gibi görünen aileler ve çocukların mücadeleleri hakkında filmler bir ailenin genç üyeleri için uygun değildir. Üstelik, Hesley ve Hesley'nin müdahale tarzı, terapide kullanılan filmlerin evde izlenmesi ve bir hafta sonra tartışılması; böyle bir sürecin küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun olmadığını savunmaktadır.

Artan medyaya maruz kalmanın çocuklar için zararlı olduğu endişesi de dikkate alınmalıdır. Çocuk danışanlarıyla birlikte sineterapi kullanmayı düşünen bir terapist tarafından ele alınması gereken bir konudur.

Son on yılda yürütülen araştırmaların incelemesi ise medyaya maruz kalmanın etkilerini değerlendirmek için yüzlerce makale ve araştırma bulgusu, çocukları şiddet içeren ve müstehcen televizyon programları ve filmler, müzik videoları, video oyunları

ve denetimsiz internet erişiminin olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir( Wolz, 2005).

Çocuklar için “medyaya maruz kalmanın birincil etkileri artan şiddet ve agresif davranış, alkol ve tütün kullanımı dahil yüksek riskli davranışlarda artış ve cinsel aktivitenin hızlanmış olması” dır (Villani, 2001).

### **3.2.4 Sineterapi Uygulamalarının Faydaları**

Literatür, tedaviyi öneren çalışmalarla giderek daha fazla genişlemektedir. (Portadin, 2006; Hesley, 2000; Suhlengberg, 2003). Yine literatürün kendisi de, gözlemlenen birçok gelişim olmasına rağmen ve filmlerin klinik kullanımı üzerine birikmiş bilimsel verileri destekleyen çalışmalar yeterli değildir (Fleming & Bohnel, 2009; Sharp ve diğerleri, 2002; Lamprooulos ve diğerleri, 2004). Ayrıca Bowen'e (2006) göre deneysel sineterapinin belirli semptomlar ve farklı türlerdeki ağrılar üzerindeki etkinliğine dair ruh hastalıkları alanıyla ilgili kanıtlar gerekmektedir. (Fleming ve Bohnel 2009).

Wolz, (2005) terapötik süreçte film izleme deneyiminin etkilerinin derin olduğunu belirtmektedir. Kaban (2018) da filmlerin günümüzde psiko-terapi veya veya film terapisi uygulamaları arasında olduğunu söylemektedir. Filmler, terapötik bir araç olarak kullanılırken, kişinin güçlü yönlerini değerlendirmek açısından, izleyene iyi gelen filmlerle eşleştirmek de önemlidir. Gardner (1993), ayrıca öğrenme sürecinin hızlandırıldığını ve anlamlı metaforik içerik (yani hikayeler) kullanıldığında akılda tutma oranları artar.

Çocuk ve ailelerle çalışan terapistler aile terapisindeki diğer müdahalelere ek olarak filmlerin kullanımını dâhil etmeleri aynı zamanda fayda sağlayabilir(Kaban, 2018). Kişinin en sevdiği film hayat boyu süren çatışmalarına dair ipucu verebilir. Ardından verilen tepkilerse istenen sonuçların daha da ilerletilmesi için tartışmalar yaratır. Sosyal biliş kuramı, çocuklar için öğrenmenin bir yolunun, başkalarının davranışlarını (ebeveynler, öğretmenler, akranlar veya tümdeki karakterler)

modellenmesi olduğunu ileri sürmektedir. O zaman "Eğlenceli Eğitim" denen bu yöntem, eğitsel mesajların eğlence ortamına yerleştirilmesi anlamına gelir ve filmler de bir nevi eğlenceli eğitim türüdür (Amerikan Evlilik ve Aile Terapisi Derneği Dergisi, Nisan 2006). Hem sosyal hem de davranışsal açıdan değişime neden olabilecek fikirleri yaymak ve anlamak için kullanılır.

Sinemasal dünya, izleyicinin erdem, iyilik veya karakter gücünü tasvir ettikten sonra başkalarının ruhunu iyileştirmek için eylemler gerçekleştirmesinden ilham alarak özendirici yanını da geliştirir. Sinemasal büyü, filmlerin kendi gelişimini veya hedef belirleme yeteneğini gösterir, kişinin karakter ve yeteneklerinin mükemmelliği gözlemlendiğinde bu büyü ortaya çıkar. Pozitif psikoloji alanının çok kapsamlı olmasının bir özelliği de dünyada tamamen doğru olmayan şeylerin gerçekçi değerlendirmeleriyle bütünleşmesini sağlamasıdır. Filmde bir karakterin dayanıklılığını ve güçlü yanlarını vurgularken (Kaban, 2018);

- Karakter, en azından bu güçlü özelliğini açıkça sergiler.
- Karakter, gücünü ifade ederken engel ve çatışmalar karşısında hep mücadele eder.
- Karakter, engellerin hep üstesinden gelir. Gücünü geliştirir ve korur.
- Karakter, gücüyle aynı zaman ilham veren olur.

## **Bölüm 4**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, veri toplama araçları; Ana-Babalık Yetkinlik Ölçeği, Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE), verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### **4.1 Araştırma Modeli**

Araştırmanın deseni karma yöntem çeşitlerinden iç-içe karma desendir. Belirlenen karma desende tek grup ön test-son test deseni ile durum çalışması bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem çeşitlerinden iç içe karma desende, nicel verilerin yanında nitel veriler uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrasında sıralı olarak toplanabilmektedir (Creswell, 2014,). Tek grup ile çalışmayı içeren tek grup ön test-son test deseni deneysel desenlerden biri olup nicel veri elde etmeyi sağlarken, bir durumun incelenip açıklandığı durum çalışması (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) ile nitel veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada durum desenlerinden tek bir analiz birimini içeren bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak; çalışma grubuna bir ebeveyn farkındalığını geliştirme programı eğitimi verilmiştir. Özel yetenekli çocuklara sahip ebeveynlerin sineterapi tekniği ile ebeveyn farkındalıklarına ve ana-babalık yetkinliğine etkisini incelemek amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi uygulanmıştır. Buna ek olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile de ebeveynlerin görüşleri toplanmıştır.

#### **4.2 Çalışma Grubu**

Bu Araştırmada karma desen kullanıldığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel yetenekli tanısı almış öğrencilerin ebeveynleri ve uygulanacak eğitime katılan 2.3.4. sınıf 10 ebeveyn oluşturmaktadır.

#### 4.2.1 Ana-Babalık Yetkinlik Ölçeği

Anne-babaların, anababalık davranışlarıyla ilgili yetkinlik inançlarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen AYÖ, 52 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. AYÖ'nün iki alt ölçeği bulunmaktadır (Kaner, 2007):

a. Etkili Anababalık Yapabilme (EABY): Bu alt ölçekte, karşılıklı ilişkiye yönelik davranışların tanımlandığı, anababa çocuk ilişkisinin belirlenmesi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilebilmesi ihtiyacı ile geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır.

b. Eğitime Aktif Katılabilme (EAK): Bu alt ölçekte, anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılım dereceleri ölçülmektedir. Anne babaların okul ile işbirliği içerisinde çalışması, okuldaki öğrenmeleri takip etmesi, çocuğa çalışma ortamının evde düzenlenmesi ve akademik başarısının evde desteklenmesi gibi konularla anne babaların ne kadar ilgilendiklerini belirlemek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. On üç maddeden oluşan alt ölçeği oluşturan maddelerin numaraları 6, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 ve 36'dır.

AYÖ'deki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Kesinlikle yaparım (5 puan), genellikle yaparım (4 puan), yaparım (3 puan), nadiren 44 yaparım (2 puan), kesinlikle yapamam (1 puan). AYÖ'den yüksek puan almak, anababalık özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir. AYÖ'nün alt ölçeklerinin yanı sıra ölçekten toplam puan da alınmaktadır (Kaner, 2007).

AYÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör (Etkili Anababalık Yapabilme) için 0.92 ve ikinci faktör (Eğitime Aktif Katılabilme) için 0.86'dır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, gerek ölçeğin tümünün gerekse alt ölçeklerin tutarlı bir biçimde ölçme yaptığı söylenebilir (Kaner, 2007). Bu çalışmada AYÖ'nün iç tutarlılık katsayıları  $r=.70$  şeklindedir.

#### 4.2.2 Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE)

Programın etkililiği Afat (2013), tarafından geliştirilen Özel Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları, Ölçeği-Özel Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler (EFÖ-ÜZÇE) ile değerlendirilmiştir. 5'li Likert tipi olarak geliştirilen ve 39 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyutu; stres - çatışma, mükemmeliyetçilik, motivasyon - başarı ve kendi kendini yönetme- sorumluluktur.

Ölçeğin iç tutarlılığı incelendiğinde, Çatışma ve Stres=.85, Mükemmeliyetçilik=.66, Motivasyon ve Başarı=.70 ve Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme= .51, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı=.83 olarak bulunmuştur (Afat, 2013). Ölçekten yüksek puan almak, ailelerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının yüksekliğini ifade etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı  $r=.70$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

#### 4.3 Verilerin Toplanması

Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (EFÖ-ÜZÇE) Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği araştırmacı tarafından program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra ebeveynlere yüz yüze biçimde uygulanmıştır. Testlerin uygulaması 35 dk. sürmüştür. İzleme testi ise çalışma bittikten 45 gün sonra uygulanarak, nicel veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından kontrol edilerek veri girişleri dikkatli bir şekilde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise odak grup görüşmesi şeklinde yapılan görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı bu kapsamda ebeveynlere 3 soru sormuştur. Veriler online görüşmeler aracılığıyla toplanmış olup, görüşme 3 saat sürmüştür ve katılımcıların izni ile video kaydı alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Video kayıtları bilgisayara aktarılmış, deşifre edilmiş ve ardından kodlar, kategoriler, temalar oluşturulmuştur.

#### 4.4 Verilerin Analizi

Çalışmada nicel verilerin analizi için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların sosyodemografik bilgilerine dair tanımlayıcı veriler n (%), Ort±SS tabloları şeklinde verilmiştir. Çalışmanın verileri normallik varsayımları açısından incelendiğinde, Shapiro Wilk değerleri "Sig." değerleri 0.05' den büyük olarak belirlenmiştir. Yani tüm gruplar için "%95 güvenle veriler normal dağılımlıdır." denilebilir.

Ölçek ve alt ölçeklerin ön test-son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlemesi amacıyla non-parametrik testlerden Fridmen testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Çalışmada  $p < 0.05$  istatistikçe anlamlı kabul edilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında gruplar arası ve grup içi farklılıkların daha belirgin bir şekilde ifade edilebilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Strauss ve Corbin (1990, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011) nitel araştırmalarda üç farklı kodlama türü olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki daha önce belirlenmemiş kavramlara göre yapılan kodlama; ikincisi verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama; diğeri ise genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Bu çalışmada, ikinci tür kodlama olan verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmış; kodlamalar araştırma verilerine göre yapılmıştır. Nitekim yazarların belirttiği gibi bu kodlama türü, verilerin analizinde yararlanılacak bir kavramsal yapı olmadığı durumlarda kullanılmaktadır.

Analiz süreci üç aşamada ilerletilmiştir: 1) alt kategoriler halinde gruplandırılmış basitleştirilmiş ifadeler / kodlar, 2) daha yüksek kategoriler halinde gruplandırılmış alt kategoriler ve 3) son olarak ana kategoriler halinde gruplandırılmış daha yüksek kategoriler. Süreç, ihtiyaç duyulduğu ve makul olduğu sürece devam eder (Elo & Kyngäs, 2008, aktaran Greenwald, vd. 2016).

#### 4.5 Prosedür ve İşlem Basamakları

Araştırma sırasında çalışma grubu, yüz yüze olarak yürütülen altı haftalık bir eğitim programına dâhil edilmişlerdir ve bu program araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

- Araştırmacı, sineterapi tekniğini araştırmış ve ebeveynler için uygulanabilir hale getirmiştir.
- Paralel bir teknik olan bibliyoterapi tekniği ve uygulaması incelenmiştir.
- Oluşturulacak olan ebeveyn eğitimi programı kapsamına karar verilmiş ve program kazanımları oluşturulmuştur.
- Oluşturulan kazanımlar doğrultusunda kullanılacak ölçeklere karar verilmiş ve ölçekler için ölçekleri geliştirilen araştırmacılardan izin alınmıştır.
- Anne-Baba öz yetkinlik ölçeği hakkında araştırmalar yapılmış, alt boyutları incelenmiş ve sonrasında ölçeğin kullanım izni alınmıştır.
- Araştırma kapsamında kullanılan Anne-Baba öz yetkinlik ve Ebeveyn farkındalıkları ölçeklerinin izinleri alınmıştır.
- Filmlere karar verildikten sonra, programın kazanımları kapsamında beş aşamada ilerleyen sineterapi etkinlikleri oluşturulmuştur.
- Çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde yüz yüze olarak yürütülecek ebeveyn farkındalık programı hakkında katılımcılara online olarak bilgi verilip eğitim için uygun ortam hazırlanmıştır.
- Uygulamaya başlamadan önce ebeveynlerin farkındalıklarını belirlemek için “Anne-Baba Öz Farkındalık Ölçeği” ve “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)” ön test olarak verilmiştir.
- Uygulamaya başlamadan önce ebeveynlerden grup beklenti formu ve grup sözleşmesi formu alınmıştır.

- Çalışma grubuna uygulama yapılmıştır.
- Uygulama 6 hafta 6 film olacak şekilde planlanmıştır.
- Uygulamadan sonra ebeveynlere “Anne-Baba Öz Farkındalık Ölçeği” ve “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)” son test olarak verilmiştir.
- Uygulama üzerinden 45 gün geçtikten sonra ebeveynlere “Anne-Baba Öz Farkındalık Ölçeği” ve “Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)” izleme testi verilmiştir.

Sineterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarını arttırmaya yönelik uygulandığı uygulama sırasındaki işlemler aşağıdaki gibidir:

- Araştırma uygulaması 6 hafta 21 saat sürmüştür.
- Programa başlamadan önce çalışma grubuna uygulanacak süreç hakkında bilgi verilmiştir ve ön test / son test / izleme testi hakkında açıklama yapılmıştır.
- Program boyunca çeşitli filmler verileceği belirtilmiş ve filmlere nereden ulaşabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.
- Uygulama sırasında katılımcıların tartışma soruları aracılığıyla çeşitli stratejileri kullanarak aktif olması sağlanmıştır.
- Uygulama sırasında ve sonrasında ebeveynler ile iletişime geçerek tüm katılımcıların aktif bir şekilde derse katılımı sağlanmıştır.

#### **4.6 Program İçeriği**

Yüz yüze olarak yürütülen sineterapi ile ebeveyn farkındalıklarını arttırmaya yönelik eğitim programı daha önce psikiyatri ve psikoloji alanında aktif bir şekilde kullanılmış ve hala kişilerin terapi süreçlerini daha iyi anlamlandırmak ve kendilerini filmler aracılığı ile göstermek adına kullanılmaya devam edilmektedir. Bu program özel yetenekli çocukların ebeveynlerin farkındalıklarını olumlu yönde arttırmayı hedeflemektedir. Program 6 farklı ebeveyn eğitim programından oluşmaktadır. Her bir

program farklı bir film üzerinden ilerlemekle birlikte her film için sineterapi uygulama planı hazırlanmıştır. Planlar ebeveynlerin en zorlandıkları konular üzerinden seçilmiş, tartışma soruları oluşturulmuş ve eğitim sonunda kullanabilecekleri bilgi notları şeklinde hazırlanmıştır.

#### **4.7 Sineterapi Temelli Eğitim Programı**

Programın giriş bölümü online olarak yapılmıştır. Giriş bölümünün asıl amacı, ebeveyn eğitim programının genel tanıtımını yapmak, hangi filmleri izleyeceğimize ve nelere dikkat ederek izleyeceğimize dair bilgi vermek üzerine yapılmıştır.

##### **4.7.1 Genel Kazanımlar**

- Ebeveynler, gerçek bir tiyatroyu simüle eden, büyük ekranda gösterilen filmle yarım çember şeklinde oturarak birbirleriyle tanışır.
- Film ile ilgili odaklanacak bazı temalar not edilir. Ebeveyn davranışlarının arkasındaki dinamikler keşfeder.

Oturumlar sırasında uyumu teşvik ederek, filmin hemen ardından ebeveynlerden tartışma için bir daire oluşturmaları istenir. Filmdeki karakterlerin terapi seansındaki tartışmanın odak noktası olması önerilir ve özel yetenekli bireylerin niteliksel olarak farklı içsel deneyimlerini ve farkındalıklarını ile ilgili bilgiler edinilir.

Sineterapi grup oturumlarında, ebeveynlere film ortamını daha geniş terapötik rehabilitasyon stratejileri bağlamında eklenen bir içgörü aracı olarak kullanma amacına sahiptir. Her oturum araştırmacı tarafından yönetilmiş ve iyi hedeflenmiş grup tartışma yollarını etkinleştirmiştir. Böylece daha işlevsel ve tatmin edici ve daha az rahatsız edici kullanımından yeni alternatif varoluşsal yolların yeniden tanımlanmasını elde etmiştir. Filmlerin, "kişinin kendi ve diğer zihinsel durumlarını anlamasına, bunlar üzerinde bilişsel işlemler yapmasına, bunlara yeterince hakim olmasına ve sorunları çözmek veya bu durumlarla başa çıkmak için psikolojik bilgiyi kullanmasına" izin vermelerinde yattığı söylenmiştir.

1. Kişinin kendisinin ve başkalarının içsel durumlarını izleme işlevi, yani kişinin duygularını, bunlara neden olağandışı ve iç unsurlarla ilgili olarak tanıması,
2. Temsil ve gerçeklik arasındaki farklılaştırma işlevi, yani kurgu ile gerçeklik ve kişinin kendi düşüncesi ile başkalarınınkini arasında ayırım yapabilme yeteneği,
3. Kişinin kendisinin ve başkalarının farklı zihinsel durumları ve işleyiş biçimleri arasındaki bütünleşme işlevi;
4. Analiz etme yeteneği,

Bu 4 değişken işlevler ile ilgili oluşan sorular aşağıdaki gibidir:

- Filmin kahramanları kimdir?
- Filmdeki ana karakterlerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
- Filmdeki karakterler yaşadıkları bu problemin çözüm noktasında neler yapıyorlar? Siz olsanız ne yapar, yapmazdınız?
- Siz çocuğunuz ile bu gibi sorunlar yaşıyor musunuz?
- Yaşanan bu duruma karşı çocuğunuza karşı tutum ve davranışlarınız nasıl?
- Karakterlerin düşüncelerine katılıyor musunuz? Neden, neden değil?
- Filmden keyif aldınız mı?
- Neden, neden olmasın?
- Benzer olaylar yaşadınız mı? Ne hissettiniz?
- Siz olsanız yaşanan bu problemi nasıl çözerdiniz?

#### 4.7.1 Birinci Oturum

Oturumun amacı:

Genel amaç: Motivasyon ve Başarı

Kazanımlar:

Alt amaçlar: Aile beklentisi, kariyer gelişimi

1. İletişimde izlemenin önemini fark eder.
2. Duyguların davranışları nasıl değiştirdiğini fark eder.
3. Aile içi tutarlı yaklaşımın çocuk üzerindeki etkisini gözlemler.
4. Film bölümlerini izleme sırasında çocuğu ile olan iletişimini analiz eder.
5. Aile olarak çocuğundan beklentilerinin ne düzeyde olduğunun farkına varır.
6. Yetenek gelişiminin bir parçası olarak ailenin ve mentörün duygusal desteğinin önemini anlar.

Kullanılan Materyaller: Prokesiyon, bilgisayar, ses sistemi, A4 kağıtlar ve renkli kalemler, “Ekim Düşü” film sahne kesitleri (özet için bkz. Ek-1).

Süreç:

Birin oturum, 10 ebeveynin katılımı ile başladı. Sineterapi temelli eğitim programı öncesinde filmi hatırlatma amacıyla sorular soruldu ve cevaplanması istendi. Devamında uygulayıcının önceden izlemiş olduğu filmde kesitler ebeveynlere sırasıyla izletilmeye başladı. Her bir kesit ile ilgili önceden hazırlanmış olan sorular ebeveynlere yöneltildi ve herkesin sırayla cevaplaması istendi. A4 kağıtlara renkli kalemler ile akıllarında kalan anahtar kelimelerin yazılması istendi. Alt amaçlardan biri olan “aile beklentisi”nin nasıl olması gerektiği üzerinde duruldu. Çalışma tamamlandıktan sonra

eğitimi değerlendirmek amacıyla değerlendirme soruları soruldu ve cevaplandı. Bir sonraki haftanın filmi verildi.

#### **4.7.2 İkinci oturum**

Oturumun amacı:

Genel amaç: Özel yetenekli çocukların genel özellikleri

Alt amaçlar: Stres/Çatışma, özel yetenekli çocukların spesifik alanlardaki becerileri

Kullanılan materyaller: “Gifted” isimli film kesitleri, bilgisayar, projeksiyon, renkli keçeli kalemler ve renkli kartonlar (özet için bkz. Ek-1)

Kazanımlar:

1. Özel yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.
2. Özel yetenekli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim almalarının önemini anlar.
3. Tutarlı ebeveyn desteğinin önemini kavrar.

Süreç:

İkinci oturum 10 ebeveynin katılım sağlanması ile başladı. “Gifted” filmini hatırlatmak amacıyla genel sorular soruldu ve cevaplandı. Filmin konusu olan özel yetenekli çocukların genel özelliklerinin ne olabileceği sorusu üzerinden film kesitleri izlendi ve katılımcıların düşüncelerini paylaşmaları istendi. Kendi çocuklarını göz önüne alarak izledikleri filmde sonra renkli fon kartonlarına çocuklarının özelliklerini yansıtan bir afiş çalışması yapmaları istendi. Bu etkinlikte ailelerin çocuklarının özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını fark etmeleri ve ona uygun çözüm önerilerini paylaşmaları sağlandı. Çalışma bittikten sonra değerlendirme soruları soruldu ve cevaplandı. Bir sonraki haftanın filmi verildi.

### 4.7.3 Üçüncü oturum

Oturumun amacı: Mükemmeliyetçilik

Alt amaçlar: Ebeveynlerin davranış ve tutumları

Kullanılan materyaller: Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, film kesitleri.

Kazanımlar:

1. Ebeveynler, filmlerde tasvir edilen karakterlerle kendi aralarındaki benzerlikleri fark ederler.
2. Özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarının hayatlarını etkileyen önemli sosyal ve duygusal sorunlara bakabilme becerisini kazanır.
3. Ebeveynler özel yetenekli çocuklarla karşılaştıkları sorunlar karşısında anlayış gösterir.
4. Ebeveynler ya ilk elden ya da dolaylı olarak karakterler tarafından hissedilenlere benzer empatik, duygusal tepkileri deneyimledikleri zaman gerçekleşir.
5. Ebeveynlerin kendi durumları ile filmdeki karakterin durumu arasındaki bağlantı üzerinde düşünmelerini sağlar.

Üçüncü oturum 10 ebeveynin katılım sağlaması ile başlamıştır. Bu oturumda karakterleri tanıtmak ve karakter tanımlamasını oluşturmak için filmin ilk bölümü gösterildi. Filmi hatırlatmak için sorular soruldu ve cevaplandı. Ardından, özel yetenekli çocukların ailelerinin beklentilerini anlamak ve çocuklarının özelliklerini analiz edebiliyor olmaları üzerinde duruldu.

### 4.7.4 Dördüncü Oturum

Oturumun amacı: Başa çıkabilme / Sorumluluk

Alt amaçlar: Çabaya olan inanç

Kazanımlar:

1. Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanlarının keşfetmenin önemini anlar.
2. Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini yalnız ve bulunduğu ortama ait hissetmemelerinde ne yapılacağını öğrenir.
3. Özel yetenekli çocukların özelliklerinin bilir ve ona göre önlem alır.

Dördüncü oturum 10 ebeveynin katılım sağlaması ile başladı. Filmi hatırlatmak amacıyla ilgili sorular soruldu ve cevaplandı. Bu oturumda, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının yetenek alanlarını nasıl keşfedebilecekleri üzerinde durulmuştur. Zorlu koşulların altında çocuğun bu süreçle baş edebilme yeteneği, aile ve öğretmen yaklaşımlarının nasıl olması gerektiği konusu irdelenmiştir. Bu oturum için “Sözcüklerin Gücü- Akeelah and the Bee” isimli filmde yararlanılmıştır. İç motivasyon, öz disiplin ve süreçte ailenin etkisi üzerinden tartışma yürütülmüştür. Her ebeveynin film kesitlerini izledikten sonra konu ile ilgili paylaşım yapmaları sağlanmıştır. Değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra bir sonraki haftanın filmi verilir.

#### **4.7.5 Beşinci Oturum**

Oturumun amacı: Tutkuları yönünde hareket edebilme

Alt amaçlar: kendi yeteneğini fark etme,

Kazanımlar:

1. Ebeveynler eğitim sistemindeki önemli noktaların önemini anlar.
2. Ebeveynler, eğitim sistemindeki kritik süreçleri her zaman fark etmediklerinin analizini yapar.

3. Çocuklarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda desteklemenin önemini kavrar.
4. Kişisel beklentilerini gözden geçirmeleri gerektiğinin fark eder.

Beşinci oturum 10 ebeveynin katılım sağlaması ile başladı. Bu oturumda, özel yetenekli çocukların eğitim sistemi içindeki yerine ve sistem içindeki haklarına vurgu yapılması ve eğitim sisteminin özel yetenekli çocuklar için ne kadar verimli ve sürdürülebilir olduğunu irdelemek amacıyla “3 İdiots” isimli film kesitlerinden yararlanılmıştır. Film kesitleri izlenirken kazanımlara yönelik sorular soruldu ve cevaplandı. Ebeveynlerin bu süreçteki hakları ve çocukları için neler yapabilecekleri üzerine film analizi gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra bir sonraki haftanın filmi verilir.

#### **4.7.6 Altıncı Oturum**

Oturumun amacı: Sosyal Duygusal Gelişim

Alt amaçlar: Yalnızlık, içe dönük olma

Kazanımlar:

1. Ebeveynler bu film ile özel yetenekli çocukların özel ihtiyaçlarının fark eder.
2. Ebeveynler özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal işlevlerini keşfeder.
3. Ebeveynler kendini farklı, yalnız veya yalıtılmış hisseden özel yetenekli çocukların duygularını anlar ve baş etme yöntemlerini öğrenir.

Altıncı oturum 10 ebeveynin katılım sağlaması ile başlatıldı. Filmin hatırlanmasını sağlamak amacıyla sorular soruldu ve cevaplandı. Ebeveynler ile “Küçük Adam Tate (Little Man Tate)” isimli filmin kesitleri izlendi, sorular soruldu ve cevaplandı. Her ebeveyn film sahnelerinde gördüklerini, tecrübe ettiklerini ve çözüm önerilerini paylaştılar. Değerlendirme soruları soruldu ve cevaplandı.

#### 4.8 Sineterapi temelli ebeveyn eğitim programı

Özel yeteneklilerin ebeveyn davranışlarının sonucu fırsatları azaltacak şekilde etkilediğini ve hatta özel yetenekliler üzerinde baskı oluşturduğu bilinmektedir. Yetenekli öğrencilerin tüm puanları ortaya çıkarmak için iyi performans göstermeleri, çoğu zaman öğrenme sürecinden ayrılmayla sonuçlanmaktadır (Moon ve diğerleri, 2007).

Halsted'in (1994) bibliyoterapi tanımı sineterapiyle alakalı görünmektedir: "insanların benzer sorunları olan karakterler hakkında (film izleyerek) kendi problemleriyle baş etmelerine yardımcı olan bir danışmanlık tekniği" (s. 209).

Sineterapi de filmler, yetenekli çocuklara sahip ebeveynleri kendi içlerinde tanımlamakta zorlanabilecekleri ancak film karakterlerinde daha kolay fark edebilecekleri farkındalıklarını artırmak için kullanılmıştır. Ebeveynler, kendi hayatlarına benzer bir hikâye izleyerek, yetenekli çocukların öğrenme fırsatlarını nasıl etkilediğini anlamak için hayati önem taşımaktadır. Sineterapi ile mantığı ve stratejileri öğrenerek daha iyi bilgi edinebilir ve nesnel bir şekilde bunlarla başa çıkabilir. Bu anlayışla, programda aşağıdaki sorular ele alınmıştır;

1. Bu eğitimde ebeveyn olarak çocuğumla ilgili neyi fark ettim?
2. Bu eğitimle ebeveyn olarak kendimle ilgili neyi fark ettim?
3. Bu eğitimden sonra ne yapmaya karar verdim ?

Bu varsayımdan yola çıkarak, araştırmacı, devam eden terapötik değiş tokuşlarda ele alınan temel sorunlarla ilgili olanı görmesi için filmler seçmiştir. Danışan ebeveynlere bir sonraki oturuma kadar belirlenen filmleri izlemesini ve o film hakkında kısa bir görüş yazmasını ev ödevi olarak vermiştir.

Ebeveynler, kendi hayatlarına benzer bir hikâye izleyerek, sorunları hakkında daha iyi bilgi edinebilir ve nesnel bir şekilde bunlarla başa çıkabilir (Rizza, 1997).

Araştırmada filmler, ebeveynleri kendi içlerinde tanımlamakta zorlanabilecekleri ancak film karakterlerinde daha kolay fark edebilecekleri farkındalıklarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır.

Bu araştırmanın meta sentezi, filmlerin ebeveynlere önce dolaylı ve alternatif fikir, ardından daha doğrudan işlenebilmesi için sorunları tehdit edici olmayan bir şekilde mesafenin güvenliği içinde ortaya koyarak değişim için bir fırsat sunmaktır. Bu şekilde uygulayıcı, filmleri izleterek ebeveynlerin farkındalıklarını artıracak ve sorunlarla güvenli bir mesafeden başa çıkabilmelerini sağlayacaktır.

Terapi seansında izlenimlerini yakalamak ve konuyu işlemek üzere geri çağırabilmek için ebeveynlerden filmi izlerken not alması istenmiştir. Film izlemek için öneriler şunları içermektedir: Rahat kalmak ve dikkatinizi bedene ve nefese vermek, gerilimi azaltmak ve peşin hükümlü düşünce ve fikirler olmadan kişisel tepkileri deneyimlemeleri istenmiştir.

Film bittikten sonra kendi kendine sorgulama, "Filmi izlediğimde nefesim değişti mi?" gibi soruları ele alınmıştır. "Neyi sevdim ya da sevmedim?" "Hangi karakterlerle özdeşleştim?" ve "Hangi sahneler çekici veya üzücüydü?"

Araştırmacı 10 ebeveyn için terapidde kullanılacak yararlı olan filmlerin bir listesini ortaya çıkarmıştır. Liste, terapidde temel sorunları, farkındalığı ve kimin için yararlı olduğunu ele alan filmleri oluşturmaktadır.

Uygulama araştırmacı tarafından Özel Potansiyel Yetenekliler İlkokulunun, içinde 10 özel yetenekli çocuğun ebeveyni ile sabit projeksiyon, bilgisayar, internet ve ses sistemi bulunan bir odada, haftada bir gün olacak biçiminde uygulanmıştır. Analizler 10 katılımcıdan alınan yanıtlara dayanmaktadır. Analizler bu katılımcılardan alınan yanıtlara dayanmaktadır.

Araştırmacı özel yetenekli çocukların ebeveynleri ile sineterapi grubunu geliştirirken, bazı katkılar sağlayacak terapötik değer temalara sahip filmler seçmiştir. Küresel bakış açıları, özgüven, motivasyon, mükemmeliyetçilik, çoklu zeka, akademik

aile beklentileri, sosyal duygusal gelişim, yetenek geliştirme ve düşük başarı gibi içeriklere sahip filmlerdir.

Özellikle terapide kullanılabilecek filmlerle ilgili literatür taramasının ardından yetenekli çocukları içeren altı film bulunmuştur. Çalışma için önceden ayrıntılı olarak düşünülüp planlanan filmler yasal yollarla satın alınmıştır.

**Birinci izlemede,** İlk bölümde ebeveynlere özel yeteneklilerin çeşitli yönlerini tasvir eden filmin kesitleri genel bakış halinde gösterilmiştir. Bu ilk izlemede ebeveynler filmleri anlamaya çalışmıştır.

**İkinci izlemede** bilinçaltının bilinçli zihinle iletişim kurduğu ebeveynler için daha iyi kendini anlama, içgörü veya daha iyi bir işleve yöneliktir. Özel yeteneklilerin özellikleri ve özel yeteneklilikle ilgili; yaratıcılık, kritik konular, özel yetenekliler eğitiminde küresel bakış açıları, özgüven, motivasyon, çoklu zeka, ebeveynlik, programlama, zekanın yapısı, yetenek geliştirme ve düşük başarı gibi konulardaki faktörler ele alınmıştır. Bu faktörler; tanımlama, katarsis, iç görü ve evrenselleştirme açısından irdelenmiştir.

**Üçüncü izlemede ise,** hazırlanan kesitler üzerinden

- Ebeveynlerin filmin kişisel bir anlamı inşa etmesine ve içselleştirmesine ve kendi yaşam deneyimlerine ve uygulamasına olanak tanıyıp tanımadığı ile ilgili yorum yapmaları,
- Ebeveynlerden gruplar halinde veya bağımsız olarak filmi özetlemelerini ve canlandırılan özel yetenekli çocuğun bir karakter taslağını yapmalarını istenmiştir.

Her filminden sonra özel yetenekli çocuklar temasıyla ilgili 45 dakika detaylandırma oturumu yapılmıştır.

Gösterilen filmler ve ana temaları kronolojik sırayla şunlardır: Ekim Düşü (Gordon & Johnston, 1999), Deha (Grace & Evans, 2017), Vitüs, ( Vitüs, 2006), Sözcüklerin Gücü (Akeelah And The Bee, 2006), 3 Aptal (3 Idiots, 2009 ), Küçük Adam Tate (Little Man Tate, 1991).

Milne ve Reis (2000) öğretmenlere, danışmanlara ve ebeveynlere özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılamada sineterapiyi tavsiye etmektedir.

Bu oturumlar da da, ebeveynlerin, özel yetenekli çocukları ile ilgili kimlik gelişimi; önemli bir akıl hocasının etkisi, yüksek hedefler belirlemek ve aile sorunları hakkında ebeveynlerin farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır.

## Bölüm 5

### Bulgular

Bu bölümde, ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarıyla yetkinlik ve farkındalık iletişimlerini geliştirme sineterapi programı uygulamasına ilişkin deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmamızda Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Eğitime Aktif Katılma alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi arasında olduğu görülmektedir. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test puanları anlamlı şekilde arttığı görülmekteyken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 1. Ebeveyn Yetkinliği Tanımlayıcı Bulgular**

Yaş (ort±Ss.)		37,6±4,8	
		N	%
Meslek	Ev hanımı	6	60,0
	Bankacı	1	10,0
	Öğretmen	2	20,0
	Rehber Öğretmen	1	10,0
Anne eğitim	Lise	4	40,0
	Üniversite	6	60,0
Baba eğitim	Lise	2	20,0
	Üniversite	7	70,0
	Yüksek Lisans	1	10,0
Çocuk sayısı	1 çocuk	2	20,0
	2 çocuk	7	70,0
	3 çocuk	1	10,0
Sınıf	2. sınıf	0	0,0
	3. sınıf	2	20,0

	4. sınıf	8	80,0
<b>Uygulanan Zeka testi</b>	Ram	2	20,0
	Wisc-r	3	30,0
	Wisc-4	1	10,0
	Bilsem	3	30,0
	Cas	1	10,0
<b>Okul türü</b>	1,00	7	70,0
	2,00	3	30,0
<b>Ebeveynlik eğitimi alma durumu</b>	Evet	1	10,0
	Hayır	9	90,0

Tablo 1’de katılımcıların tanımlayıcı bulguları gösterilmektedir.

**Tablo 2. Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

<b>Ana-Babalık Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Ön Test (n=10)</b>	<b>Son Test (n=10)</b>	<b>İzleme Testi (n=10)</b>	<b>p**</b>
<b>Etkili Ana babalık yapabilme</b>	158,3±19,0	162,4±14,8	164,4±12,0	0,926
	Ön Test-Son Test	Ön Test-İzleme Testi	Son Test-İzleme Testi	
<b>p*</b>	0,441	0,683	0,878	
<b>Eğitime Aktif Katılma</b>	44,1±11,7	46,2±11,9	53,9±4,53	0,023
	Ön Test-Son Test	Ön Test-İzleme Testi	Son Test-İzleme Testi	
<b>p*</b>	0,240	0,024	0,028	
<b>Toplam</b>	202,4±26,1	208,6±21,9	218,3±16,3	0,717
	Ön Test-Son Test	Ön Test-İzleme Testi	Son Test-İzleme Testi	
<b>P*</b>	0,374	0,168	0,241	

**\*\*Fridmen test; p<0.05 \* Wilcoxon Test; p<0.05**

Tablo 2’de Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Etkili Ana Babalık Yapabilme alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Eğitime Aktif Katılma alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0,05). Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi arasında olduğu görülmektedir. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test puanlarının anlamlı şekilde arttığı görülmekteyken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği toplam puanlarından aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

**Tablo 3. Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

<b>Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Ön Test (n=10)</b>	<b>Son Test (n=10)</b>	<b>İzleme Testi (n=10)</b>	<b>p</b>
<b>Stres Çatışma</b>	48,7±7,5	49,2±6,9	56,3±5,6	0,006
	Ön Test-Son Test	Ön Test-İzleme Testi	Son Test-İzleme Testi	
<b>p*</b>	0,833	0,014	0,007	
<b>Mükemmeliyetçilik</b>	20,0±3,9	20,5±4,7	20,7±4,0	0,922
	Ön Test-Son Test	Ön Test-İzleme Testi	Son Test-İzleme Testi	

<b>p*</b>	0,495	0,959	0,919	
<b>Motivasyon Başarı</b>	31,6±4,9	32,3±2,9	35,0±2,83	0,017
	Ön Test- Son Test	Ön Test- İzleme Testi	Son Test- İzleme Testi	
<b>p*</b>	0,572	0,049	0,031	
<b>Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk</b>	23,8±4,0	23,5±4,79	28,3±2,4	0,021
	Ön Test- Son Test	Ön Test- İzleme Testi	Son Test- İzleme Testi	
<b>p*</b>	0,721	0,016	0,008	

**\*\*Fridmen test; p<0.05 \* Wilcoxon Test; p<0.05**

Tablo 3’de Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Stres Çatışma alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi arasında olduğu görülmektedir. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test stres çatışma puanları anlamlı şekilde arttığı görülmektedirken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Mükemmeliyetçilik alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Motivasyon Başarı alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi arasında olduğu görülmektedir. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test motivasyon başarı puanları anlamlı şekilde arttığı görülmektedirken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda anlamlı farklılık ön test ile izleme testi ve son test ile izleme testi arasında olduğu görülmektedir. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test kendi kendini yönetme sorumluluk puanları anlamlı şekilde arttığı görülmekteyken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Çalışmanın nitel kısmında odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 4.'de sunulmaktadır;

**Tablo 4. Ebeveynlerin Sineterapi Programına İlişkin Görüşleri**

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Örnek kod</b>
<b>Ebeveyn Farkındalığı</b>	Stres/ Çatışma Hakkında Öğrenilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uyku, aşırı tepkiler vb.diğer problemlerin normal olduğunu</li> <li>• Psikolog desteği alması gerektiği</li> <li>• İsteddiği olmayınca yaşanan krizler ve tikler olduğunu</li> <li>• Öfkeyi kontrol edememe durumunu</li> <li>• Küçük olan şeylerden büyük problemler çıktığını</li> <li>• İnatlaşma</li> <li>• Gece korkuları yaşadığı</li> <li>• Sosyal-duygusal yönden destek almaları gerektiği</li> </ul>
	Mükemmeliyetçilik Hakkında Öğrenilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olumsuz mükemmeliyetçilik sergileyebildiklerini</li> <li>• Her şeyi sorguladıklarını</li> </ul>
	Kendi Kendini Yönetme/ Sorumluluk Hakkında Öğrenilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayatın akışına ayak uydurması gerektiği</li> <li>• Zamanı verimli yönetme isteği</li> <li>• Sisteme karşı gelme</li> <li>• Davranışı kontrol edememe</li> <li>• Çocuğun kendine güvenmesi gerektiği</li> <li>• Algısı açık</li> <li>• Çocuğumun bilinçli olması</li> <li>• Kendi işini kendinin yapmasını</li> </ul>
	Motivasyon/Başarı Hakkında Öğrenilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme isteğini aktif tutma ihtiyacı</li> <li>• Akademik sıkıntı yaşamadığı</li> <li>• Farklı dersler almaya devam etmesi gerektiği</li> <li>• İlgi ve yeteneklerini fark etmeleri</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuldan olumlu dönütler alma</li> <li>• Kendini ifade edeceği alanların varlığı</li> <li>• Sosyal etkinliklere katılımının fazla olması</li> <li>• Bilgiye ulaşma isteğinin yüksek olması</li> <li>• Sınıf içinde daha aktif hale geldiği</li> <li>• Hayalleri desteklemek gerektiği</li> <li>• Karmaşık şeyleri rahatlıkla öğrendiğini</li> <li>• Yeteneklerine ve yapabildiği şeylere odaklanmak gerektiği</li> </ul>
İletişim Hakkında Öğrenilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati yapma becerisi</li> <li>• Çocuğunun çok konuşma isteği olduğunu</li> <li>• Arkadaşları ile iletişiminin iyi olduğunu</li> <li>• Paylaşmayı seven bir çocuk olması</li> <li>• Kendini ifade edebiliyor olması</li> <li>• Akran ilişkilerinde zorluk yaşama</li> <li>• Duygu kontrolünde zorluk yaşadığı</li> <li>• Sosyal yönden destek ihtiyacı</li> </ul>
Diğer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diğer Doğduğunda farklı olduğunu</li> <li>• Müziğe karşı ilgili</li> <li>• Davranışlarının normal olduğunu</li> <li>• Akıl oyunları ile ilgili olduğunu</li> </ul>
Etkili ana-babalık yapabilme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabırlı olunması gerektiği</li> <li>• Baskı yapılmaması gerektiği</li> <li>• Akademik odaklı olmaması gerektiği</li> <li>• Yaşadıklarının sadece kendisine ait olmadığı</li> <li>• Sürecin normal olduğunu Yaşatları ile kıyaslamaması gerektiğini</li> <li>• Anne-baba olarak kaygılı oldukları</li> <li>• Çocuğun okul düzenini değiştirmemek gerektiğini</li> <li>• Çocuğu ile ilişkilerini düzeltmek için yöntem değiştirdiği</li> <li>• Öğrendiklerini uygulamak adına kendisi ile çalışması gerektiği</li> <li>• Sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği</li> <li>• Çocuğu için kurduğu cümlelerin iç motivasyonu arttıracak şekilde olmasına dikkat edeceği</li> <li>• Babanında sürece katılımını sağlaması gerektiği</li> <li>• Çocuğu ile daha fazla verimli zaman geçirmesi gerektiği</li> <li>• Çocuğuna öncelik vermesi gerektiği</li> <li>• Sürdürülebilir bir plan yapmanın gerekliliği</li> <li>• Yakın çevre ile çocuğunun durumunu</li> </ul>

---

	paylaşması gerektiği
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uygulanabilir sınırlar koyması gerektiği</li><li>• Sınırlı düşünmemesi gerektiği</li><li>• Ev işlerini ertelemesi önceliği çocuğuna vermesi gerektiği</li><li>• Hayallerini desteklemek gerektiğini</li></ul>
Eğitime aktif katılım	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kitaplar ile kendini desteklemesi gerektiğini</li><li>• Öğrendiği bilgileri hayatına entegre etmesi gerektiği</li><li>• İzlediği filmleri hayata geçirmesi gerektiği</li><li>• Davranışlarını daha iyi anlamlandırmaya başladığı</li><li>• Sürecin normal olduğunu kabul etmesi gerektiği</li><li>• İlgi ve yetenekleri konusunda desteklemesi gerektiği</li></ul>

---

## **Bölüm 6**

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Sineterapi öncesinde özel yetenekli çocuğa sahip anne babaların çocukların zihinsel gelişimleri, kaygı düzeyleri, benlik algıları, aile içi ilişkiler ve iyi oluş düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Sineterapi eğitimi ebeveyn tutumlarının özel yetenekli çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmış hem çocuk hem de aile için daha yüksek bir motivasyon, stres faktörlerinin azalması ve ebeveynler arasında uyum ile sonuçlanmıştır.

Filmi kullanarak alınan eğitim, öğrencilerin motivasyonunu etkin ve yaratıcı hale getirmeyi teşvik etmek amacıyla ebeveynleri yönlendirilmiş derslerdir. Öncelikle, film kullanarak alınan eğitim dersleri ebeveynlerin, öğrencilerin eğitim derslerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Ebeveynlerin farkındalık ve yeterliliğini geliştirmek için film kullanarak sineterapi eğitiminin etkinliği kanıtlanmıştır.

Özel yetenekli çocuğa sahip anne babaların ebeveynlik farkındalığı ve tutumlarının ortaklığının olması gerektiği ve anne-çocuk etkileşiminin önemli olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler, deneysel olarak test edilmiş bir danışmanlık tekniği olarak sineterapinin ampirik güvenilirliğini desteklemeye ve artırmaya yardımcı olmaktadır.

#### **6.1 Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma da, özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilmiş sineterapi eğitiminin ailelerin anne babalık farkındalığına ve yetkinliğine etkileri incelenmiştir.

Analiz sonuçlarında sineterapi eğitiminin Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Etkili Ana Babalık Yapabilme alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anne-Babalık Yetkinlik alt ölçeği olan Etkili Ana Babalık Yapabilme boyutunda son test lehine puan artışı olmasına rağmen ön test son test puanları arasında fark anlamlı çıkmamıştır. Ebeveynlerin Etkili Ana Babalık Yapabilme boyutunda belirsizlik göstermesi, ilgili soruların aile deneyimlerine odaklanmasından kaynaklanabilir. Fakat sineterapi eğitiminin Ana Babalık Yetkinlik Ölçeği Eğitime Aktif Katılma alt boyutundan aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Programa katılan ailelerin ana babalık yeterlilik puanlarında sineterapi programından sonra artış olmuştur.

Aymes vd. (2014), Meksika'da özel yetenekli çocukların aileleri ile ilgili eğitim programının gerekliliğini savunmuştur. Özel yetenekli çocuğa sahip 30 Meksikalı Ebeveynlerle çocukları ve aileleri ile ilgili en alakalı konularda çalışmak için bir program önerilmiştir. Programın ebeveynlere uygulanmasından önce, özel yetenekli bir çocuğa sahip olmalarının aile yaşamı için kendi başına bir zorluk ya da bir aile ilişkileri bağlamında kopukluk yaratan bir unsur olarak görmektedir. Program sonunda ebeveynler kendilerini bilgilendirilmelerini ve yönlendirilmeleri gerektiğinin farkına varmışlardır. Bu anlamda, bu hedeflere ulaşmak için çocuklarının ait olduğu okulla doğrudan iletişim kurmanın önemli olduğunu kabul etmişlerdir.

Aile ve okul özel yetenekli çocukların beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesinde rol oynayan temel eğitim aktörleridir. Ancak her iki eğitim kurumu da bu çocukların özel taleplerini karşılamakta güçlük çekebilir. Özel yetenekli çocukların aileleriyle ilişkilerinde kişisel ve duygusal dengeleri ile ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır (Colangelo ve Dettman, 1980, 1983; Pérez, Domínguez, López ve Alfaro, 2001).

Özel yetenekli olmak, mutlaka olağanüstü bir aileye sahip olmak anlamına gelmez. Anne ve babalar, bazı yönlerden yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır; kişisel ve ailevi durumlarında ve ayrıca özel yetenekli çocukları konusunda aile eğitim programına ihtiyaçları vardır (Duran, 2006).

Bu nedenle, bu eğitimlerin ebeveynlerin yakınlığının, gözetiminin ve mentorluğunun çocukların okul özelemleri ve başarıları için çok önemli olduğu ebeveyn-çocuk ilişkisi için çoğunlukla önemli olduğu varsayılabilir (Bandura, 1996). İki meta-analizden elde edilen kanıtlar, algılanan kolektif yeterliliğin grup işleyişine katkıda bulunduğunu göstermede tutarlıdır (Stajkovic & Lee, 2003).

Araştırmada eğitime katılan ailelerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının da arttığı gözlenmiştir. Araştırmada eğitime katılan ailelerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili mükemmeliyetçilik alt boyutu dışında stres, motivasyon, kendi kendini yönetme alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Young et. al. (2003), yüksek standartlar şemasını, bireyin yaşamında mükemmeliyetçilik ile karakterize edilen gerçekleri (normlar, zorunluluk, vb) vardır. Bireyler bu şemaları kesin olarak kabul ederler. Bu nedenle bu şemalar daha sonraki deneyimlerin değerlendirilmesini etkiler ve bu yüzden değiştirmeleri çok zordur. Bu çalışmada, literatürle uyumlu olarak eğitime katılan ailelerin özel yetenekli çocuklarıyla ilgili mükemmeliyetçilik alt boyutu, bir film izleme seansı ile birlikte değişmeyeceğini göstermiş ve bu hipotez bulgularla desteklenmiştir.

Sineterapi programına katılan ailelerin ana babalık becerilerine ilişkin farkındalıklarını artırmak için gerekli bilgi, stratejiler ve kaynaklar sağlayan argümanlar sunulmuştur. Ebeveynlerin farkındalığı, sırasıyla çocuk kazanımları, kazanımların sürdürülmesi ve öğretimin sürdürülmesi, çocuğa programın amaçlandığı gibi davranma, bu davranışı sürdürme gibi farkındalıklarındaki artış sineterapi eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

Sineterapi programı sonunda ebeveyn görüşleri kapsamında iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan Ebeveyn Farkındalığı alt boyutuna ilişki; stres/çatışma, kendi kendini yönetme, mükemmeliyetçilik, motivasyon, iletişim ve diğer kategorileri ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn farkındalık ölçeği stres çatışma alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). İzleme

testi sonucunda ön test ve son test stres çatışma puanları anlamlı şekilde arttığı görülmekteyken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Buna göre ebeveynler stres/çatışma boyutunda filmi izledikten sonra yansımalarında ifade ettikleri gerçekçi olsa da kasvetli duygular ebeveynlerin davranış ve tutumlarında mağlup oldukları anlamına gelmemiştir. Çocuklarının öğretim hedeflerini, yöntemlerini ve kaynaklarını gözden geçirme ve değiştirme konusundaki düşüncelerinde her şeyin kaybolmadığını birbirleriyle paylaşmışlardır. Böylece, eğitimle ilgili yaygın faydacı zihniyeti değiştirmek değil, davranış ve tutumları arasında bir denge kurmayı fark etmişlerdir.

Dewey'e (1933) göre, sineterapi bir sorunu çözmek için kişinin zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynaklarını yönlendirmeye yönelik gerçek coşkuyu ifade eden içtenlik fikriyle bağlantılıdır. Boyd & Fales, (1983); Boud ve diğerleri, (1985); Atkins & Murphy, (1993), ifadelerinde özellikle olumsuz deneyimler ve endişe verici konularda, kasıtlı ve yapıcı düşünmeyi tetiklemede faydalıdır. Falzon (2002), filmlerin felsefi fikirlerin, temaların ve kaygıların somut cisimleştiği ve felsefi düşünceyi aydınlatmak ve kışkırtmak için dönebileceğimiz karakterlerin, olayların ve durumların temsillerinden oluşan bir galaksidir.

Ebeveyn farkındalık ölçeği mükemmeliyetçilik boyutunda, katılımcıların mükemmeliyetçilik puanları, arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Buna göre ebeveynler mükemmeliyetçilik boyutunda filmi izledikten sonra, mükemmeliyetçiliğin de problemlerle bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Filmlerin hem ebeveynlerin hem de çocuklar için ortak bir dil sağlamıştır.

Johnson (1994) da yakınlık, "kendine güvenmenin ilişkisel bir olay" olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak, ebeveynlerin mükemmeliyetçilerin önemli ilişkilerinde sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu da filmlerin ebeveynlerin davranışları ve duyguları üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir (Worchel, 1972). Ayrıca, muazzam katılım kapasiteleri nedeniyle toplumsal normlar ve değerler oluşturmaktadır. (Hill, 2006). Filmler bireylerin duygu ve düşüncelerini etkiler. Filmlerin etkisinin gücü düşünüldüğünde, özelliklerde ve şemalarda değişiklik beklenir (Shapiro & Rucker,

2004). Ayrıca Türküler-Aka (2010) ise çalışmasında, sinematerapinin mükemmeliyetçilik üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğrencileri katılmıştır. Çalışmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre seçilen filmi izlemenin katılımcıların sinematerapinin mükemmeliyetçilikle ilgili herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Ebeveyn farkındalık ölçeği motivasyon başarı alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Bu da motivasyon/başarı boyutunda, katılımcıların film izlemeden önce motivasyonun sonuçlarıdır. Böylece izleme testi sonucunda ön test ve son test motivasyon başarı puanları anlamlı şekilde arttığı görülmekteyken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir. Sinematerapi uygulamasında ebeveynlerin motivasyonunu artırmıştır. Ebeveynlere göre, motivasyonunun iyi sonuçlanması için sineterapi programını olması gerektiğini savunmuştur.

Santrock, Minnett ve Campbell, (1994), göre sinematerapistler, geçmişe dönüş yoluyla çeşitli şekillerde anlatımlar yaratır, çarpıcı açıklamalar ve şaşırtıcı itiraflar teşvik eder, huzursuz geçmişe gömülü motivasyonu veya sorunlu bir zihne ışık tutar. İçgörü veya öz-farkındalık, sineterapinin bir diğer önemli hedefidir (Santrock, Minnett ve Campbell, 1994). Örneğin, uygulayıcılar sineterapide kurgu kullandıklarında, danışanlar kendilerine benzer bir sorunla karşı karşıya olan bir karakter hakkında okuyabilirler, ben karakterle özdeşleşim kurarlar ve böylece kendi motivasyonları, düşünceleri ve duyguları hakkında biraz farkındalık ve içgörü kazanırlar (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Ayrıca çeşitli araştırmacılar sinematerapinin problem durumlarına yeni bir bakış sağladığını savunmuştur (Dermer ve Hutchings, 2000, Calisch, 2001, Sharp ve diğerleri, 2002).

Ebeveyn Farkındalık Ölçeği Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk alt boyutundan alınan ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). İzleme testi sonucunda ön test ve son test kendi kendini

yönetme sorumluluk puanları anlamlı şekilde arttığı görülmektedirken ön test ve son test sonucunda puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Sinematerapi uygulamasında ebeveynlerin kendi kendini yönetme- sorumluluk duygusu artırmıştır. Ebeveynlere göre, semptomlar ve durum ölçümleri bir seans filmde dahi değiştiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma, Kendi Kendini Yönetme- Sorumluluk ile ilgili bir filmin etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Pardeck'e (1993) göre, sineterapi programında kimyasal bağımlı aile sisteminde, tüm aile üyeleri kimyasal bağımlılıktan mustarıptır ve her üye bunun sürdürülmesinde rol oynar. Bu nedenle, kimyasal olarak bağımlı aile sisteminin tedavisi, her aile üyesinin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesini ve kimyasal olarak bağımlı kişinin bir sorunu olduğunu fark etmesine yardımcı olmayı içerir. Bu gerçekleştiğinde, aile tedavisinin daha büyük bir başarı olasılığı vardır (Pardeck, 1993). Sineterapinin bir diğer sınırlaması, danışanın bir problem hakkında izlerken bir problem hakkında düşünemesidir (Giblin, 1989).

Önemli olan, programın, katılımcıların öğretme becerilerinde önden sonraya önemli artışlar ve buna bağlı olarak, çocuklarının kendi kendine yardım becerilerinde ve uygun sosyal davranışlarda önemli kazanım puanları olduğunu gösteren sonuçlar vermesidir (Baker, 1989). Baker'ın (1989) çalışmasında yansıtılandan daha küçük ölçeklerde ebeveynler için bilgi paylaşımı ve beceri geliştirme çabalarının dağınık olduğunu ortaya koymaktadır. Volenski (1995), ebeveynleri çocuklarının gelişimsel yetersizliğinin doğası ve devlet okulu sisteminin bilgi toplamada onlara nasıl yardımcı olabileceği konusunda eğitmek için tasarlanmış iki ayda bir toplantılardan oluşan çocuklarının ihtiyaçları ile ilgili 8 aylık bir çaba olan Ebeveyn Eğitimi ve Rehberlik Programını geliştirmiştir. Ebeveynlerin öz-farkındalığı programın ikincil bir amacıydı. Programda çocuğun kabulü ve engeli, ebeveyn-çocuk ve ebeveyn-ebeveyn iletişim becerileri ve ebeveynin "tükenmesi" konularına ilişkin tartışmalar yer almıştır. Volenski (1995) 80 katılımcıya bir program öncesi anket uygulamıştır. Sorular, ebeveynlerin çocuklarının farklılığı hakkında ne bildiklerine, devlet okullarının yanıt verebilirliğine ilişkin görüşlerine ve gelecek söz konusu olduğunda çocuklarına yönelik tahminlerine odaklanmıştır. Ön program sonuçları, ebeveynlerin kendilerini izole hissettiklerini ve

yardım ve rehberlik kaynaklarını bilmediklerini göstermiştir. Ayrıca ebeveynler çocukları ile çalışırken kendilerini eğitmek ve etkili olmak istemişlerdir. Programın sonunda ebeveynlerin birkaç ay önce yaşadıkları stresin azaldığı, ebeveyn-çocuk iletişimi ve okul-ev iletişimi alanlarındaki kaygılarının azaldığı bildirilmiştir.

Fornia & Frame (2001), özel yetenekli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçları: aile danışmanlığına etkileri adlı makalede yetenekli çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları psikososyal ikilemleri inceler ve aile danışmanlığı stratejileri sunar: Özel yetenekli çocuklar ve aileleri ile terapötik olarak çalışmak için öncelikle özel yeteneklilerin benzersiz özelliklerini tanımak önemlidir. Bu özellikler, onları duygu gelişimi ve ifadesinde benzersiz kılan ve özel yetenekli çocuklar arasında yaygın olan bir uyumsuzluk düzeyi yaratabilen yüksek düzeyde yoğunluk, duyarlılık ve ahlaki kaygıdır. Özel yetenekli gelişim modeli ve sosyal inşacı model içinde çalışan danışman, özel yetenekli olmanın sosyal etkisi hakkında bilgi sahibi olurken, aynı zamanda ailenin gerçekliğinin verilen sosyal baskılara nasıl tepki vereceklerini veya vermeyeceklerini belirlemesine izin verecektir. Bu yaklaşım, danışmanın aileyi, onları yabancı olarak gören toplumsal normlara uymaya yönlendirmeden, zorlukları azaltacak yeni bir gerçeklik inşa etmesine yardımcı olur. Bu yaklaşım, danışmanın aileyi, onları yabancı olarak gören toplumsal normlara uymaya yönlendirmeden, zorlukları azaltacak yeni bir gerçeklik inşa etmesine yardımcı olur.

Özel yetenekli ailelere yönelik eğitim programları hakkındaki araştırmalar, onların ihtiyaç ve taleplerine belirli bir yanıt vermek, onları kendi özel durumlarına uyarlamak açısından faydalıdır. Manzano ve Arranz'ın (2008) araştırması, özel yetenekli çocukların gelişiminde aile bağlamının etkisini analiz ederseniz, aile bağlamı değişkenlerinin bu tür çocukların gelişimi ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için bağlamsal bir yaklaşım benimsememiz gerektiğini belirtmektedir. Arranz'ın (2005) modeline göre, aile bağlamı değişkenleri ekolojik veya etkileşimli olarak sınıflandırılabilir. Ekolojik, sosyoekonomik durum veya ebeveyn yaşı gibi gelişimin gerçekleştiği ortamlara atıfta bulunur (Bronfenbrenner, 1986 modelinden, Exo-sistem değişkenlerine eşdeğer). Bunlar, etkileşimin kalitesini etkiler, ancak aile üyeleri arasında doğrudan bir etkileşim göstermez. Bu arada, etkileşim, örneğin ebeveynlerin

eğitim tarzları, yaşam tarzı ve aile tipi, ebeveynler veya kardeşler arasındaki çatışmaların varlığı, aile tarafından kurulan ilişkinin t¼r¼ gibi aile yeleri arasında g¼nl¼k belirli etkileşim modlarını içerir.

Ayrıca zel yetenekli çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik programlar genellikle hatalı olarak algılanır. ğrenme g¼l¼đ¼ çeken veya başka özel ihtiyaçları olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için programlardan nadiren aynı ücret alınır. Toplumdan gelen bu destek eksikliği, özel yetenekli çocukların ve ailelerinin kendilerini izole hissetmelerine neden olabilir (Silverman, 1993b).

## 6.2 Öneriler

Bu bölümde tartışıklarımızın ışığında, bunlar küresel toplulukta ebeveyn eğitimi hakkında bazı sonuç yorumlarıdır.

### Uygulayıcılara Yönelik öneriler

Herhangi bir sineterapi ebeveyn eğitim programı, ne kadar ustalıkla geliştirilmiş olursa olsun, kullanıldığı kültürel ortama uyum sağlama ihtiyacı duyar. Bu sebeple eğer bir sineterapi programı hazırlanacaksa kültüre uygun hazırlanması önerilebilir.

Sineterapi ebeveyn eğitimi, ebeveynleri birincil bakıcı olarak destekleyerek erken çocukluk gelişimini geliştirmektir. Ayrıca özel yetenekli çocukların eğitiminde özel yetenekli çocuklar için, yoksulluk, ailelerin göçü okul değişimi gibi faktörlerin yarattığı sorunları tek başına çözmesi mümkün olmayabilir. Bu sebeple sineterapi tekniği farklı destek mekanizmaları ile kullanılabilir.

Sineterapi ebeveyn eğitime yönelik çeşitli politikalar ve yaklaşımlar olması önerilebilir.

Çoklu ve karmaşık sistem katılımına sahip çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha derin ortaklıklar ve paylaşılan bir sorumluluk kurulmalı ve sürdürülmelidir.

Hiçbir kurum, yetenekli çocukların ve ailelerinin tüm ihtiyaçlarını karşılamak için tüm kaynaklara, uzmanlığa veya kapasiteye sahip değildir. Bu yetenekli çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için aradaki boşluğu kapatmak, liderlik, politika, araştırma ve uygulama arasında stratejik bağlantılar sağlayan çok seviyeli bir strateji gerekmektedir.

Hizmet sisteminin çeşitli düzeylerinde bu bağlantıları geliştirmek ve sürdürmek için ebeveyn, aile ve topluluk katılım stratejileri kullanılmalıdır.

Sineterapi ebeveyn eğitimi, kültüre, sınıfa, cinsiyete, güce ve cinsel yönelime özgü sorunlar olarak evrensel aile kaygılarını değerlendirmek için de kullanılabilir.

Bu tür işbirlikçi çabaların ebeveyn üzerindeki etkisini değerlendirmek için diğer hizmetlerle birleştirilmiş bir sineterapi müdahalesinin etkisini araştırmak için daha fazla araştırma yapılması önerilir.

Ayrıca özel yetenekli çocukların ve ailelerin karşılaştıkları zorluklara yönelik destek programları geliştirilmeli ve bu alanda yapılacak çalışmalar artırılmalıdır.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Gelecekteki araştırmalar için daha büyük örneklemelerin dahil edilmesi önemli ve faydalı olacaktır.

Benzer çalışmalar yapılarak gözlem ve döküman inclemesi yoluyla verilerin çeşitlendirilmesi yapılabilir.

Benzer çalışmalar farklı konularda; özel yetenekli kızların özgüvenlerini geliştirmek, benlik saygısını arttırmak vb. yapılabilir.

Sineterapi ile okul çağındaki çocuklarla bir çalışma yapılması faydalı olacaktır.

## KAYNAKLAR

Acar, S. (2007). Raven SPM Plus Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarına göre özel zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Afat, N. (2013). özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Aiken, L. R. (1994). “Ability and Creativity”, *Review of Educational Research*, Sayı 43 (4), 405-432.

Akarsu, F. (2004). Özel Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocuklar. Şirin, M. R.; A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Der.), *1. Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (s.127-154), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi(13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31512> Erişim Tarihi: 20.01.2022.

Alsop, G. (1997). Coping or counseling: families of intellectually gifted students. *Roepers Review*, 20(1), 28–34.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/37204/339056> Erişim: 13.01.2022.

Ataman, A. (2012). *Özel yetenekli çocuk kimdir? Geleceğin Mimarları Özel Yetenekliler Sempozyumu'nda yapılan konuşma metni*. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tekirdağ, Türkiye, 27 Nisan.

Ataman, A. (Ed.). (2018). *Özel Zekâlılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*, Vize Yayıncılık, Ankara.

Atkins, S., Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192.

Baska, J., VanTassel ve Stambaugh, T. (2009). *özel yetenekli ve yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler eğitim programı özel yetenekli ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı*. İstanbul: Bilimsel Açılım Yayıncılık.

Batdal G., Karaduman ve Davaslgil, Ü. (2019). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/51301/654451> Erişim: 10.05.2022.

Bentley, John E. (1937). *Superior Children: Their Physiological, Psychological, and Social Development*. New York: W. W. Norton & Company, 331 p.p. 192.

- Berg-Cross, L., Jennings, P. & Baruch, R. (1990). Sineterapi: Teori ve Uygulama. *Özel Uygulamada Psikoterapi*, 8(1), 135-156.
- Berman, HH (1946). Görsel-işitsel psikoterapi. *Psychiatric Quarterly*, 20, 197-203.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39, 86-94.
- Bonny, H. (1997). The State of Hhe Art of Music Therapy. *The Arts in Psychotherapy*.24,1,65-73.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Boyd, E., Fales, A. (1983). Reflective Learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117.
- Byrd, M.L. (2006). Sinema Terapisi ile Çocuklar ve Aileleri Çocuk Ruh Sağlığı Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Konferansı. *Minnesota Derneği*, 2 Mayıs 2006.
- Calero, M. D., Garcia-Martin, M. B., Jimenez, M. I., Kazen, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: findings from a research study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328–343.
- Calisch, A. (2001). From Reel to Real: Use of Video as a Therapeutic Tool. *Afterimage*, 29(3), 22-25.
- Callard-Szulgit R. (2003). *Parenting and Teaching The Gifted*. Lanham MD: Scarecrow Education.
- Campbell, L. (1996) . Teaching & learning through multiple intelliigences. *Needham Heights, Massachusetts: A Simon & Schuster Company*.
- Cansever, G. (1982), *Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Carlson, P. (1947). "Problems in Educating the Highly Endowed," *Journal of Exceptional Children*, April, 1 pp. 201-4, 220, p. 201.
- Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 211–221.
- Chi Sigma Iota. (2010). *Danışman Kitaplığı*. <http://www.chi-net.org>. Erişim: 17.03.2022.
- Christie, M. ve McGrath, M. (1987). Kederin meydan okumasını üstlenmek: Terapötik metafor ve eylem ritüeli olarak film. *Avustralya ve Yeni Zelanda Aile Terapisi Dergisi*, 8, 193-199.

Clark, B. (2002), *Growing up Gifted, 6th ed.*, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

Clark, B. (2015). *Özel Zekalı Olarak Büyüme*, Ankara: Nobel yayın.

Cline, F.(1999). *Cinema Therapy*.www.salon.com/. Erişim: 12.04.2022.

Coleman, L.J., & Cross, T. L. (2005). Being gifted in school: *An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.)*. Waco, TX: Prufrock Press.

Conroy, E. H. (1987). Primary prevention for gifted students: a parent education group. *Elementary School Guidance & Counseling*, 22(2), 110–116.

Cox,D. (2020). *Yaratıcı Düşünme*. Ankara: Nobel Akademik Yayın.

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents inschools: *Managing the stigma of giftedness*. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 44-55.

Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 67-88.

Çetinkaya, Ç. (2007). Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 10-11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenirlik ön norm çalışmalarına göre özel zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon stillerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14(1), 40–41.

Davaslıgil, Ü. (2004). özel yetenekli çocukların eğitimi. *Özel Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. (2014). *Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Dermer, SB ve Hutchings, JB (2000). Aile terapisinde film kullanımı: Kişiler, çiftler ve aileler için uygulamalar. *Amerikan Aile Terapisi Dergisi*, 28, 163-180. Suarez, EC (2003). Tanrı'nın gözünde bir prenses: Yardımcı bir araç olarak sineterapi. *Psikoloji ve Hristiyanlık Dergisi*, 22, 259-261.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

Dovalis (2003) *Terapi Olarak Sinema*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın.

Duncan, K., Beck, D. ve Granum, R. (1986). Sıradan İnsanlar: Popüler film grup terapisini kullanmak. *Danışmanlık ve Geliştirme Dergisi*, 65, 50–51.

Durán, G. G. (2006). Orientación psicopedagógica a padres de familia con hijos/as de altas capacidades: un enfoque sistémico-humanista. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275–286

Eagleman, D., Brandt, A. (2019). *Yaratıcı Tür Fikirler Dünyayı Nasıl Yeniden Yaratıyor*. İstanbul: Domingo Yayınevi

Egeci, İ. ve Gençöz, F. (2017). İlişki sorunlarıyla başa çıkmada sineterapi kullanımı. *Psikoterapide Sanat*, 53, 64-71.

Emir, S. (2017). *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Ericsson, K. A. (2002). An introduction to cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook on expertise and expert performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

Falzon, J.M. (2002). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 3, 251-259.

Feldman, D. H., & Piirto, J. (1995). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 1 (pp. 285–304).

Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384–390.

Fornia, Gwen L.; Wiggins Frame, M. (2001). *The Family Journal: Counseling And Therapy For Couples And Families*, Vol. 9 No. 4, October 2001

Freeman, J. (1995). Recent studies of giftedness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 531–547.

Gabbard, GO ve Gabbard, K. (1999). *Psikiyatri ve sinema*. Arlington, VA: American Psikiyatrik Yayıncılık, Inc.

Gallagher, J. (2005). “Underachievement - How Do We Define, Analyse, And Address It In Schools? A View Through The Lens Of The Literature In Gifted Education”. *ACEpapers*, 15:26-35.

Gençöz, F. (2007). *Psinema: Psikolojik Bozukluklar ve Sineterapi*. İstanbul, HYB Yayıncılık.

Giblin, Paul T. 1989 Effective utilization and evaluation of indigenous health care workers. *Public Health Reports* 104(4):361.

Gökçe, E., Öztuna, D., ve Elhan, H. A. (2011). Adaptation of harter's scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom to primary schools in turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 79-94.

Grace, M. (2005). *Reel gerçekleştirme: Hayatınızı filmlerle dönüştürmek için on iki adımlık bir plan*. New York, NY: McGraw-Hill.

Greenspan, D. A., Solomon, B., & Gardner, H. (2004). The development of talent in different domains. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge (pp.119-135)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Greenwald, R., Hedges, L. V., Laine, R. D. (2016). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Gregory, R. J. (1992), *Psychological Testing. History, Principles & Applications*, USA, Allyn & Bacon.

Gülsoy, M. (2004). *Büyü Bozumu: Yaratıcı Yazarlık*, İstanbul: Can Yayınları.

Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve Sosyal-Duygusal Bakış Açılılarıyla Özel Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Anı Yayınları.

Heck, Arch O. (1940). *The Education of Exceptional Children: Its Challengeto TeachersT Parents, and laymeni*. New York: McGraw-Hill Company, pp. 393-4.

Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26, 96–104.

Hesley JW, Hesley JG (2001) *Rent Two Films and Let's Talk in the Morning: Using Popular Movies in Psychotherapy*, John Wiley.

Hesley, JW (2000). Makara tedavisi. *Psikoloji Bugün*, 33, 54-58.

Hill, B. (2006). Cinematherapy: Moving pictures. *Hospital Development*, 1, 6-7

Hoboken, NJ: Wiley. Teague, R. (2000). Reel ruhu: İlham veren, keşfeden ve güçlendiren filmler için bir rehber. *Birlik Köyü*, MO: Birlik Evi.

Hoover ve Schultz, 2005 Gifted underac hievement: Oxymoron or enigma? *Gifted Chil Today*, 2,46-50.

Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: a phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215–221.

Izod, J., Dovalis, J. (2015). *Terapi Olarak Sinema*. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul: İkü Yayın.

Johnson, Bill (1994). Movies as Healing Journeys: Viewing Movies to Understand Life's Problems. ScreenTalk , *The International Magazine of Screenwriting*. Retrieved January 23,

Kalyoncu, Ş. (2008). 10-11 Yaşındaki Öğrencilerin Bilişsel Değerlendirme Sistemi İle Yönetici İşlevler Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi* Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul,

Kaplan- Sayı, A. (2006 -2008). Raven'ın İlerleyen Matrisler Plus Testinin 12-13 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik ve Ön Norm Çalışmalarına Göre Özel Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırılması, *Özel Zekâlıların Eğitimi*. İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

Kaplan Sayı, A. (2013). Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Özel Zekâlı Öğrencilerde Erişmeye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi. *Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Kaplan, S. N. (2009). The grid: A Model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C. A. Little (Eds.), *Systems and Models for developing the gifted and talented* (pp. 235-253) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Karkou, V., Sanderson, P.(2001). Report:Theories and Assesment Procedures Used By Dance/Movement Therapists In The UK. *The Arts In Psychotherapy*.28,197-204.

Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review*, 6, 232–235.

Katz, E. (1945). Genel bir hastanede nöropsikiyatri için birr sosyal terapi programı. *Psikolojik Bülten*, 42, 782-789.

Kaya, Ş.; Namlı, S. (2009). Çoklu Zekânın Öğrenmeye Etkisi. *II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu* (s.75-86) İstanbul: TC İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü.

Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children: A guide for teachers*. London:David Fulton Publishers

Kurt, E. (2008). Raven Spm Plus Testi 5.5–6.5 Yaş Geçerlik, Güvenirlik, Ön Norm Çalışmalarına Göre Özel Zekâlı Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Erken Matematik Yeteneklerinin Karşılaştırılması. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi*.

Lamprooulos, GK, Kazantzis, N., & Deane, FP (2004). Psikologların klinik pratikte sinema filmlerini kullanmaları. *Profesyonel Psikoloji: Araştırma ve Uygulama*, 35, 535–541.

Leana Taşçılar, M.Z. (2017), *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi: Teoriden Uygulamaya*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lovecky, D. V. (1994). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.

Mangın, D.(1999). Cinema Therapy. www.salon.com. Erişim: 19.04.2022.

Martens, E.H. (1933). Teachers' Problems With Exceptional Children, Part II: Gifted Children (Washington, BC Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Dairesi, İçişleri Bakanlığı), Broşür, 41, s. 25. 84

Matarazzo, J. D. (1972), *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, Fifth Ed., Baltimore, The Williams & Wilkins Company.

McGuffog, C., Feiring, C., & Lewis, M. (1990). The diverse profile of the extremely gifted child. *Roepers Review*, 10 (2), 82,88.

Michael Lee Powell ve Rebecca A. Newgent (2010) Ampirik İyileştirme Sineterapinin Güvenilirliği:Zaman Serisi Tasarımı. *Danışmanlık Sonuç Araştırması Danışmanlık Sonuç Araştırması ve Değerlendirme*. 1(2) 40-49

Moon, S. M. (2004). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.213-222). Washington, DC: Prufrock Press.

Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (1996). Families of gifted children: cradles of development. In R. C. Friedman, & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: historical and social perspectives on giftedness* (pp. 81–99). Washington, DC: APA.

Moon, S.M.,Kelly, K. R.,& Feldhusen, J. F. (1997).Specializedcounseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1),16–25.

Morawska, A. Sanders, M. (2009). Patenting Gifted and talented children:What are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.

Morelock, 1996, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286260> Erişim: 20.01.2022.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). The social and emotional developmentof gifted children: what dowe know? *Waco, TX:Prufrock Press*. Neumeister, K. L. S.

Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274.

Oksay, R. (1994). Zeka Araştırmaları, *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, s. 399.

Öznacar, M.D., Bildiren, A. (2016). *özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve eğitsel bilim etkinlikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık

- Özön, N. (2008). *Sinema Sanatına Giriş* İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Pardeck, J. T. (1993). Using Literature to Help Adolescents Cope with Problems. *Adolescence*, 29, 421-428.
- Peake, TH ve Steep, AE (2004). Yaşlı çiftlerle terapi: Aşk hikayeleri - iyi, kötü ve filmler. M. Harway'de (Ed.), *Çift Terapisi El Kitabı* (s. 80-102).
- Pearce, S.S. (1996). *Flash of Insight: Needham Heights, MA: Allyn and Bacon*.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Prados, M. (1951). Grup terapisinde resimli görüntülerin kullanımı. *American Journal of Psychotherapy*, 5, 196-214.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conception of giftedness* (s. 53-92). USA: New York, Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). [https://nrcgt.uconn.edu/research-based\\_resources/renzpark/](https://nrcgt.uconn.edu/research-based_resources/renzpark/). Erişim: 10.01.2022.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rimm, S. B. (1995). Impact of family patterns upon the development of giftedness. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: a resource for school personnel* (pp. 243-322). Austin, TX: PRO-ED.
- Rizza, M. (1997). *Çocuklara Yardım Etmek İçin Bir Ebeveyn Rehberi*. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/winter97/wintr972.html>. Erişim: 17.03.2022.
- Robinson, A., B.M. Shore, D.L. Enersen. (2014). *Özel zekâlılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar Kanıt Temelli Klavuz*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robinson, DJ (2003). Reel psikiyatrisi: *Psikiyatrik durumların film sunumları*. Port Huron, MI: Rapid Psyclus Press.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Roma, HP (1945). Psikiyatride görsel-işitsel yardımcıları. *Hospital Corps Quarterly (ABD Donanması)*, 18, 37-38.
- Rosenthal, R. ve Jacobson L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' *intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston,

1. 240 p. Harvard Univ., Boston, MA and South San Francisco Unified Sch. District, San Francisco, CA]

Sak, U. (2014). *Özel zekâlılar: Özellikleri Tanınmaları Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Santrock, J. W., Minnett, A. M., & Campbell, B. D. (1994). *The authoritative guide to self-help books*. New York: Guilford Press.

Saranlı, A.G., ve Metin, E.N. (2014). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3078> Erişim: 13.01.2022.

Savaşır, I. (1983), *Psikolojik Testler*, Ed. M. Orhan Öztürk, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, Ankara: Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–197.

Schwary, RL (Yapımcı) & Redford, R. (Yönetmen). (1980). *Sıradan insanlar [Sinema Filmi]*. Amerika Birleşik Devletleri: Paramount Pictures.

Sharp C, Smith JV ve Cole A. (2002). Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change, *Counseling Psychology Quarterly*, 15(3), 269-276.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.

Silverman, L. K. (1990). Counseling the gifted and talented. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.

Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, pp. 3–28.

Snowden, P.L.; Christian, J.G. (1999) 4 Levels Of Learning Centers For Use With Young Gifted Children. *Gifted Child Today Magazine*, 21, no5, 36-41.

Solomon, G. (2001). *Sinema Filmi Reçetesi*. Santa Rosa, CA: Aslan Yayıncılık.

Solomon,G.(1995). *Watch This Movie and Call Me in The Morning*. Aslan Publishing.

Starlight Children's Foundation. (2005). Medya bilgi formu.<https://www.starlight.org.uk/whatwe-do/starlight-escapes/> a Erişim: 25.03.2022.

Strom, R., Johnson, A., Strom, S., & Strom, P. (1992). Parental differences in expectations of gifted children. *Journal of Comparative Family Studies*, 23(1), 69–77.

Süleyman, G. (2001). *Makara Terapisi: Filmler Hayatın Sorunlarının Üstesinden Gelmeniz İçin Size Nasıl İlham Veriyor?* NY: Lebhar-Friedman Kitapları.

Taşcılar, L. (2017), *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi: Teoriden Uygulamaya*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. E. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. *Thousand Oaks, CA: Corwin*.

Tucker, H., Lewis, RB, Martin, GL, & Over, C. (1957). İnsan Kaynakları Televizyon terapisi: Kapalı devre televizyonun bir medya aracı olarak etkinliği akıl hastasının tedavisinde apy. *American Medical Association Archives of Neurology and Psychiatry, 77, 57-69*.

Tuna, C. (2010). Raven'ın İlerleyen Matrisler Plus Testinin 14 – 15 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlik, Güvenirlik Ve Ön Norm Çalışmalarına Göre Özel Olan Ve Özel Olmayan Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. *Yüksek Lisans Tezi İstanbul*,

Tunalı, S. (2007). Somut İşlemsel Dönemdeki Özel Ve Normal Zekâlı Çocukların Somut Düşünme Yeteneklerinin İncelenmesi Ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi' Nin 8- 9 Yaş Çocukları Üzerinde Geçerlilik, Güvenilirlik, Ön Norm Çalışması. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi*

Türküler-Aka, B. (2010) Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili şemalar üzerindeki etkisi, *Türk Psikoloji Dergisi, C.25, S: 65*.

Ulus, F. (2003). *Film terapisi, hareketli terapi!*. Victoria, BC, Kanada: Trafford Yayıncılık.

Van Deur, P., (2011). “Views Of Gifted Elementary Students About Self-Directed Learning.” *Gifted And. Talented International, 26, (1&2), 111-120*.

VanTassel-Baska, J., Stambaugh,T. (2006). Instructional manegement strategies for effective curriculum implementation. *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners.(s. 327-345)*. Denver: Pearson Education Inc.

Villani, S. (2001) Medyanın Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkisi: 10 Yıllık Birr Araştırmanın İncelenmesi. *Amerikan Çocuk ve Ergen Akademisi Dergisi Psikiyatri, (40), 14, 392-399*.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 525–538)*. Oxford, England: Pergamon Press.

Webb, J. T., & De Vries, A. R. (1998). *Gifted Parent Groups: The Seng Model*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.

Wechsler, D. (1975), Intelligence Defined and Undefined. *A Relativistic Appraisal, American Psychologist, 30, 135-139*.

Wechsler, D. (1981), WAIS-R Manual. *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised*, New York, The Psychological Corporation.

Wedding, D., Boyd, M. ve Niemiec, RM (2003). *Filmler ve akıl hastalığı: Psikopatolojiyi anlamak için filmlerin kullanılması*. Cambridge, MA: Hogrefe ve Huber Yayıncılık.

Whitmyre, JW (1958). Psikiyatrik hasta izleyicilerinin sinema filmlerine tepkileri. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 14, 259-264.

Wolz, S.E. (2005). *Motion Picture Magic: A Movie Lover's Guide to Healing and Transformation*. Centennial, Colorado: Glenbridge,

Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 42-58.

Worchel, S. (1972). The effect of films on the importance of behavioral freedom. *Journal of Personality*, 40(3), 417- 435.

Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.

