
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUMA TERAPİSİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA KAYGISI VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

Aslı Kandemir

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aslı

Soyadı : Kandemir

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma Terapisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Kaygısı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Reading Therapy on Reading Comprehension, Reading Anxiety and Social Emotional Learning Skills of Primary School Fourth Grade Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Aslı Kandemir

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aslı Kandemir tarafından hazırlanan "Okuma Terapisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Kaygısı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof Dr. İhsan Seyit Ertem

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Nuray Taştan

(Sosyal Psikoloji Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ……

Üye: Doç Dr. Yasemin Kuşdemir

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 03/11/2025

Bu tezin, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bilgi, deneyim ve rehberliğiyle beni yönlendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa Yıldız'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun akademik desteği ve yapıcı geri bildirimleri çalışmamın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır.

Tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Hayati Akyol, Prof. Dr. İhsan Seyit Ertem, Prof. Dr. Nuray Taştan ve Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir hocalarıma destekleyici ve pozitif geri bildirimleri için çok teşekkür ederim.

Akademik gelişimimde varlığını her zaman hissettiğim kıymetli eşim Prof. Dr. Mehmet Kandemir'e gönül dolusu teşekkür ederim. Doktora sürecimde motivasyonumu arttıran kıymetli arkadaşlarıma da sevgi dolusu teşekkürlerimi sunuyorum. İyiki varlar dediğim anneme ve babama hürmet dolusu saygılarımı sunarken varlığına her daim duacı olduğum güzel kızlarım Ayşe ve Sude'ye sonsuz sevgilerimle.

OKUMA TERAPİSİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA KAYGISI VE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Aslı Kandemir

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı gelişimsel okuma terapisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma 2x3 yarı deneysel desene göre tasalanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada esas uygulama öncesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Toplam 38 öğrencinin yer aldığı çalışmada 19 kişilik deney grubu ile 10 hafta boyunca gelişimsel okuma terapisi uygulaması gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu çalışmada gelişimsel okuma terapisinin basamakları (özdeşleşme, katarsis, iç görü kazanma, genelleştirme) ile okuma süreçlerinin basamakları (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın verileri okuduğunu anlama testi, okuma kaygısı ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında MANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun son testleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde etkisi ortaya konulmuştur. Ulaşılan sonuçlarla birlikte öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştiricilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okuma terapisi, okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme becerileri
Sayfa Adedi : xvi + 168
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

THE EFFECT OF READING THERAPY ON READING COMPREHENSION, READING ANXIETY AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS

(Ph.D Thesis)

Aslı Kandemir

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of developmental reading therapy on fourth grade primary school students' reading comprehension, reading anxiety, and social-emotional learning skills. The research was designed according to a 2x3 quasi-experimental design. The study group consisted of fourth grade primary school students. A pilot study was conducted prior to the main implementation. The study group was selected using a convenience sampling method. In the study which included a total of 38 students, a developmental reading therapy program was administered to a 19 student experimental group for a period of ten weeks, while no intervention was provided to the control group. In this study, the stages of developmental reading therapy (identification, catharsis, insight, and generalization) were associated with the stages of reading processes (pre-reading, during-reading, and post-reading). The data were collected through a reading comprehension test, a reading anxiety scale, and a social-emotional learning skills scale. The obtained data were analyzed using the MANOVA test in the SPSS program. The analyses revealed a significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group. The findings demonstrated that developmental reading therapy has an effect on reading comprehension, reading anxiety, and social-emotional learning skills. Based on the results, recommendations were provided for teachers, researchers, and curriculum developers.

Key Words : Reading therapy, reading comprehension, reading anxiety, social emotional learning skills.
Page Number : xvi + 168
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ v

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ xv

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvi

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 5

1.2.1. Problem Cümlesi 6

1.2.2. Alt Problemler 6

1.3. Araştırmanın Önemi 6

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlılıklar 8

1.6. Tanımlar 8

BÖLÜM II 9

KURAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Okuma 9

2.2. Okuduğunu Anlama 10

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri 14

2.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler 17

2.3.2. Okuma Sırası Stratejiler 19

2.3.3. Okuma Sonrası Stratejiler 21

2.4. Kaygı 23

2.4.1. Kaygı Türleri 25

2.4.2. Okuma Kaygısı 27

2.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri 29

2.5.1. Soyal Duygusal Öğrenme Becerilerileri Kavramının Tarihsel Gelişimi. 30

2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sınıflandırılması 32

2.5.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Önemi ve Etkileri 36

2.6. Okuma Terapisi 39

2.6.1. Gelişimsel Okuma Terapisinin Tarihsel Gelişimi 42

2.6.2. Okuma Terapisinin Sınıflandırılması 44

2.6.3. Gelişimsel Okuma Terapisinin Aşamaları 45

2.6.4. Okuma Terapisine Yönelik Uygulamalar 47

2.7. Gelişimsel Okuma Terapisinin Çocuk Edebiyatı ile İlişkilendirilmesi 49

2.8. İlgili Araştırmalar 55

2.8.1. Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar 55

2.8.2. Okuma Kaygısıyla İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar 59

2.8.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileriyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar 64

2.8.4. Gelişimsel Okuma Terapisiyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar ..67

BÖLÜM III 74

YÖNTEM 74

3.1. Araştırma Deseni 74

3.2. Çalışma Grubu 75

3.3. Veri Toplama Araçları 75

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 75

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi 75

3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) 76

3.3.4. Okuma Kaygısı Ölçeği 76

3.3.5. Gelişimsel Okuma Terapisi Kitap Değerlendirme Formu 77

3.4. Uygulama Süreci 77

3.4.1. Pilot Çalışmanın Gerçekleştirilmesi 79

3.4.2. Esas Uygulama Süreci 80

3.5. Verilerin Toplanması 88

3.6. Verilerin Analizi 89

BÖLÜM IV 92

BULGULAR 92

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 92

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 95

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 98

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 98

BÖLÜM V 102

SONUÇ, TARTıŞMA VE ÖNERİLER 102

5.1. Sonuç ve Tartışma **102**

5.2. Öneriler **109**

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler **109**

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler **110**

5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler **111**

KAYNAKLAR **113**

EKLER **155**

Ek 1. Okuma Kaygısı Ölçeği **156**

Ek 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği **157**

Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi **158**

Ek 4. Gelişimsel Okuma Terapisi Kitabını Değerlendirme Formu **160**

Ek 5. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı **161**

Ek 6. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı **162**

Ek 7. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı **163**

Ek 8. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı **164**

Ek 9. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı **165**

Ek 10. Etik Komisyon Raporu **166**

Ek 11. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi **167**

Ek 12. Veli Onam Formu Örneği **168**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Okuduğunu Anlama Stratejileri* 16

Tablo 2. *Kaygı Türlerinin Özellikleri* 26

Tablo 3. *Okuma Terapisinin Sınıflandırılması* 44

Tablo 4. *Araştırmacılara Göre Gelişimsel Okuma Terapisinin Uygulama Aşamaları* 47

Tablo 5. *Okuma Terapisinin Basamaklarının Okuma Süreçleriyle İlişkilendirilmesi* 51

Tablo 6. *Araştırmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü* 75

Tablo 7. *Eserlerin Betimsel Analizi* 78

Tablo 8. *Esas Uygulama Süreci* 81

Tablo 9. *Okuma Terapisinin Aşamaları ve Okuma Süreci Etkinlikleri ile Örnek Soruların İlişkilendirilmesi* 82

Tablo 10. *Örnek Uygulama Planı* 83

Tablo 11. *Değişkenlerle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Analiz Sonuçları* 89

Tablo 12. *Grup Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Analiz Sonuçları* 90

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Betimsel Analizi* 92

Tablo 14. *Ön Test Levene Analiz Sonuçları* 93

Tablo 15. *Ön Test Box's M Analizi Sonuçları* 93

Tablo 16. *Ön Test MANOVA Sonuçları* 94

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Betimsel Analizi* 95

Tablo 18. *Son Test Levene Analizi Sonuçları* 96

Tablo 19. *Okuma Kaygısı Welch ANOVA Analiz Sonucu* 96

Tablo 20. *Son Test Box's M Analizi Sonuçları* 96

Tablo 21. *Son Test MANOVA Sonuçları* 97

Tablo 22. *Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Zaman (Ön Test - Son Test) Etkisi (Within-Subjects Contrasts)* 98

Tablo 23. *Deney Grubu İzleme Testi Betimsel Analizi* 99

Tablo 24. *Mauchly'nin Küresellik Testi* 99

Tablo 25. *Tekrarlayan Ölçümler MANOVA Sonuçları* 99

Tablo 26. *Tekrarlayan Ölçümlerde Bağımlı Değişkenlere Göre Zaman Etkisinin Univariate Test Sonuçları* 100

Tablo 27. *Zaman Noktalarına Göre Bağımlı Değişkenler İçin İkili Karşılaştırma Sonuçları (Bonferroni Düzeltmeli)* 100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma sürecinin bileşenleri.....10

Şekil 2. Anlamayı etkileyen unsurlar 11

Şekil 3. Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı.....36

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CASEL	Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş Birliği
MANOVA	Çok Değişkenli Varyans Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinin ilk yıllarından başlayarak öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır (Anılan, 2004). Bu kazanıma yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının içerisinde öğrencilerden okuduklarını anlamaları ve onu eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Okuduğunu anlama becerisi, geçmişten günümüze ilkokullar için hazırlanan 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'ndan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 2024 Öğretim Programları'na kadar öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bazı önemli veriler incelendiğinde ise okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin beklenen amaçlara uygun düzeyde gelişmediği görülmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerine yönelik bilgi ve becerilerini ölçen PISA'nın raporuna göre Türkiye'deki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023) raporuna göre 2022 yılının son 12 ayı içerisinde okul kitapları dışında en çok kitap okuyan grup 15-24 yaş aralığında yer almakta ve bu yaşlardaki bireylerin %69'unun hiçbir kitap okumadığı, %31'inın ise en az bir kitap okuduğu tespit edilmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995) okuma eylemi sonunda anlama gerçekleştiği takdirde okumanın değerli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okuma eylemi anlama becerisiyle birlikte düşünülerek geliştirilmelidir (Hartman, Akyol & Baş, 2021). Öte yandan öğrenciler okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik sorunlar yaşanabilmektedir (Dündar & Akyol, 2014). Örneğin öğrencilerin okuma

sırasında kan basıncında ve nabız atışlarında artış gözlenebilir. Diğer taraftan öğrenciler sınıf içi sesli okuma etkinliklerinde yavaş okuyabilir, doğru okumada güçlük çekebilirler. Alan yazında okumaya yönelik yaşanan bu tür sorunların okuma kaygısı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Çeliktürk & Yamaç, 2015; Lynch, 2000). Bir metni verimli düzeyde kavramada okuma sürecinin bilişsel yönü olduğu kadar duyuşsal yönü de etkilidir (Ülper, 2011). Kaygı, okuma sürecinin duygusal yönü üzerinde okuduğunu anlamlandırma becerisini etkilemektedir (Altunkaya & Erdem, 2017). Okumanın duygusal boyutunu oluşturan kaygı, okunan materyale, ortama ve kişiye göre farklı şekillerde ve düzeylerde ortaya çıktığı görülmektedir. Koizimu'a (2002) göre bireyin ön bilgileri ile öğrendiği yeni bilgiler arasında bağlantı sağlanamazsa bireyin kaygı düzeyi yükselmektedir. Bu durumda birey okuduğunu anlamlandırmada zorluk yaşamaktadır. Okuma kaygısı okuma becerilerinin gelişimini, metne odaklanmayı ve anlama becerisini olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir (Jafarigohar & Behrooznia, 2012). Akyol (2017) okuma kaygısı ile ilgili değerlendirmelerde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasını referans olarak almanın gerekliliğini belirtmektedir. Nitekim okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası startejilerinin okuma terapisiyle ilişkilendirilmesi kaygı kavramının okuma sürecine yansımalarını anlamamıza katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, öğrenme ve okuma sürecini olumsuz etkileyen okuma kaygısının ilkokul öğrencileri üzerinde araştırılması, üst kademe sınıflarda yaşanabilecek olumsuzlukların önlenmesi açısından önemli olabilir.

İlkokulda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuma kaygısının istenilen düzeyde tutulmasının yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin de desteklenmesi önemlidir. Çünkü Tze, Li ve Daniels (2022) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencinin akademik ve diğer gelişim alanlarına katkısının yüksek olduğunu belirterek okullarda sosyal duygusal becerilerin nasıl öğretileceği konusunda sorunlar olduğunu vurgulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde okuma stratejilerinin sosyal duygusal becerilerin kazanılmasında etkili bir yöntem olabileceği belirtilmektedir (Doyle & Bramwell, 2006; Pollock, 2010). Doyle ve Bramwell (2006) soru cevap stratejisini içeren diyalojik okuma ile öğrencilerin deneyim aktarma ve akran ilişkisi geliştirme yoluyla sosyal duygusal becerileri geliştirebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda çocuk kitapları, sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde önemli bir role sahip olabilir. Öğretmenler sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen kitapları diyolojik okuma tekniği ile yapılandırdığında öğrencilerin hem sosyal duygusal becerilerini hem de

okuryazarlık becerilerilerini bütünsel olarak geliştirebilirler (Doyle & Bramwell, 2006). Araştırmada kullanılan diyalojik okuma uygulamasının, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini ne ölçüde etkilediğinin ortaya konması da önemli görülmektedir.

Çocukların yaşanabilecekleri olası olumsuz durumları önlemekte çocuk kitaplarının ayrı bir yeri vardır. Kitapların aracılığı ile çocuklar yeni yaşantılarla karşılaştıklarında zihinsel değişime uğrayabilir ve yeni öğrenmeler edinebilirler (Gönen & Veziroğlu, 2017). Kitaplar, karşılaşılan problem durumlarda kişileri tartışmaya sevk ederek aynı problemin farklı bireyler tarafından da yaşanabileceğinin farkındalığını sağlayarak kişiyi yapıcı çözümler üretmeye teşvik eder (Joshua & DiMenna, 2000). Özellikle etkileşimli olarak okunan çocuk kitapları, çocukların analitik düşünme ve yaratıcılık becerileri ile sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmenin yanı sıra dil, bilişsel ve problem çözme becerilerine de katkı sağlamaktadır (Er, 2016). Kitap ile okuyucu arasında kurulan iyileşme, geliştirme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilen dinamik bir etkileşimi Russell ve Shrodes (1950) bibliyoterapi (okuma terapisi) olarak tanımlamışlardır. Okuma terapisi kişinin yaşadığı problemle kitapta yer alan kahramanın özdeşleşmesini sağlayan edebiyatın bir çeşit kullanım biçimidir (Pardeck, 1994). Alan yazın incelendiğinde, okuma terapisinin eğitim öğretim ortamlarında eğitsel davranışların kazandırılmasında kullanıldığı görülmektedir (Bryars, 2022; İnan & Erkuş, 2018; Olivia Sriferina, Alizamar & Marjohan, 2019; Onwubiko, 2022). Bununla birlikte akademik kaygıların (öğrenme, başarı, sınav vb.) azalması, başarının artması ve olumlu tutumların gelişmesi için de kullanılmaktadır (Furner, 2017; Okwılagwe, Maswell & Miss 2020; Wilson & Raven, 2014). Okwılagwe, Maswell ve Miss (2020) sınav kaygısının azaltılmasında okuma terapisinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Mandas, Sukiatni ve Noviekayati (2018) çocuklarda öğrenme motivasyonunu artırmada okuma terapisinin önemine dikkat çekmiştir. Okuma terapisinin sınıflarda uygulanabileceğinden söz eden Furner (2017) matematik kaygısının azalması ve matemetik başarısının artması için okuma terapisinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Okuma terapisi sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de oldukça yararlı olup öğretmenlerin üretkenliğinin ve motivasyonunun artmasına yardımcı olmaktadır (Elsenman & Harper, 2016). İnan ve Erkuş (2018) okuma terapisinin hem akademik başarıya hem de derse yönelik tutuma olumlu katkı sağladığını belirlemiştir. Sridhar (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ise okuduğunu anlama becerisini artırmada bir yöntem olarak okuma terapisinin kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bryars (2022) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve yazma becerilerine ilişkin olumlu

tutumlarını artırmada okuma terapisinin etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Benzer bir şekilde Onwubiko (2022) da öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmede okuma terapisinin etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Okuma terapisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların yurt dışında oldukça yaygın olduğu ancak yurt içinde bu tür çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, okuma terapisinin eğitim ortamlarında yeterince tanınmadığını ve uygulanmadığını göstermektedir. Dolayısıyla yurt içinde okuma terapisinin etkili bir yöntem olarak değerlendirilmesi için bu alanda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıdaki alan yazın değerlendirmeleri dikkate alındığında okuma terapisinin eğitim öğretim süreçlerinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Gavigan ve Kurtts'a (2011) göre, okuma terapisi öğrencilere yeni beceriler kazandırmada öğretmene yardımcı olan bir öğretim stratejisidir. Eğitim öğretim sürecinin önemli bir kazanımı olan okuduğunu anlama, hem akademik hem de kişisel ve sosyal açıdan öğrencilerin gelişimini etkileyen bir değişkendir. Okuduğunu anlama becerisinin eğitim öğretim sürecinde kazandırılmasında, okuma terapisi bir yöntem olarak düşünülebilir. Türkben (2022) de okuma terapisinin Türkçe derslerinde kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Tijms, Stoop ve Polleck (2018), okuma terapasinin okuma becerilerini güçlendiren önemli bir yöntem olabileceğini ve okumaya ilişkin kazanımlarda bu yöntemin kullanılabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda, okuma becerilerini olumsuz yönde etkileyen kaygıyı azaltmada da okuma terapisinin etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan hem uluslararası hem de ulusal düzeyde (özellikle ulusal düzeyde) okuma terapisinin okuduğunu anlamayla ve okuma kaygısıyla olan ilişkisini açıklayan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Özellikle okuma ile ilgili kazanımların yoğun olduğu ilkokul yıllarını kapsayan çalışmaların yurt içinde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okuma temelli bir yöntem olan ve öğrencinin duygusal özelliklerini doğrudan sürece dâhil eden okuma terapisinin, okuduğunu anlama ve okuma kaygısına etkisinin yurt içinde ve ilkokul düzeyinde test edilmesi gerekmektedir.

Alan yazında ilkokul döneminde kazandırılması beklenen ve öğrencilerin hem kişisel hem de akademik gelişimini etkileyen sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini açıklayan değişkenlere ihtiyaç olduğu görülmüştür. Tze, Li ve Daniels (2022) öğrencinin bütün gelişim alanlarına etki eden ve risk alanları için önleyici değeri olan sosyal duygusal becerilerin okullarda nasıl öğretileceği konusunda sorunlar olduğunu belirtmektedir. Doyle ve Bramwell (2006) sosyal duygusal becerilerin kazanılmasında okumayla ilişkili

stratejilerin etkili olabileceğini belirtmiş ve diyalojik okumaların bu becerilerin kazanılmasına yardımcı olabileceğini raporlamıştır. Alan yazında okuma terapisinin öğrencilerin benlik, öz düzenleme, sosyal beceri gibi sosyal duygusal becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Sharma, 2023; Şahin, 2019; Taş, 2019). Sosyal ve duygusal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilen okuma terapsiyle ilgili çalışmaların sınırlı olması bu alanda yapılacak araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Okuma yaşantısı eğitim öğretimin önemli bir parçasıdır ve oldukça yoğun bir şekilde programlarda bulunmaktadır. Gerek akademik, gerekse de kişisel yaşam için önemli olan sosyal duygusal becerilerin var olan okuma programlarının içinde yer alması önemli görülmektedir. Nihayetinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Programlarında sosyal ve duygusal becerilere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, okuma terapisinin sosyal ve duygusal becerilere etkilerinin kanıta dayalı olarak değerlendirilmesine olan ihtiyacın da arttığı görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuma, bireylerin bilişsel gelişimine bağlı olarak gerçekleşen bir beceridir ve bu becerinin etkili olmasında okuduğunu anlama düzeyi önemlidir. Çünkü okuduğunu anlama düzeyi doğrudan öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (McGeown, Duncan, Griffiths & Stothard, 2015). Nitekim okuduğunu anlama düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığına yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Ateş, 2008; Francisco & Madrazo, 2019; Howard, Bergey & Deacon, 2024). Öte yandan yüksek düzeydeki bir kaygı, bireylerin anlama mekanizmasında olumsuz etkiye yol açarak okuma sürecini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Carpenter, Miyake & Just, 1995). Bu durumda öğrencilerin duygusal yönünü destekleyen yöntemlere de ihtiyaç olabilir. Okuma terapisi, bireylerin hem duygusal hem de sosyal problemleriyle baş edebilmelerinde kitaplardan yararlanan bir yöntemdir (Shechtman, 2008). Özellikle öğrencilerin okuma yoluyla duygularını ifade etme, kendini tanıma, empati kurma gibi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı görülmektedir (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2017). Sosyal duygusal öğrenme doğrudan akademik başarıyla ilgili olup, sağlıklı ilişkiler geliştirme, empati kurma, bireylerin duygularını tanıma, sorumlu karar alma gibi becerileri kapsamaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerine uygulanan okuma terapisi yönteminin

okuduğunu anlamaya, okuma kaygısına ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi: Okuma terapisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi var mıdır? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

1.2.2. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri ön test-son test puanları açısından grup içi anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme testi puanları dikkate alındığında, okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde zaman içinde anlamlı bir değişim var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı okuma terapisi yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın pek çok açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Öncelikli olarak araştırmanın sonucunda "okuduğunu anlama", "okuma kaygısı", "sosyal duygusal öğrenme becerileri" ve "okuma terapisi" konularının ilgili alan yazına katkıları önemlidir. Bu kavramların açıklanması, kavramlar arasındaki neden sonuç ilişkisi ve uygulama sürecindeki somut çıktılara yönelik değerlendirmeler alan yazına dâhil olacaktır. Okuma terapisinin

okuduğunu anlama becerisine ilişkin sonuçları, okumayla ve diğer dil becerileriyle ilgili çalışmalara rehberlik yapacaktır. Bu bağlamda okuma terapisinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin anlaşılmasında bir yöntem olarak kullanılması araştırmacılara rehberlik edici bir katkı sağlayabilir. Araştırmada okuma sürecinin öğrencilerin öz düzenleme, görevi tanımlama, arkadaş ilişkileri gibi sosyal duygusal gelişimlerini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları disiplinlerarası (eğitim psikolojisi, sınıf öğretmenliği, çocuk gelişimi, gelişim psikolojisi vb.) çalışmalara farklı bir bakış açısı oluşturacaktır. Elde edilen sonuçlar eğitim paydaşlarına da önemli katkılar sağlayabilir. Okuma yazma sürecinin önemli bir paydaşı olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi kazanması ve okuma kaygılarının azalması için farklı yöntemler kullanmaktadır. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlere öğrencilerin okuduğunu anlamalarını destekleyecek ve öğrencilerin okuma kaygılarını azaltacak bir yöntem olarak "okuma terapisi" kaynak olarak gösterilebilecektir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal duygusal becerisinin artırılmasında sınıf öğretmenlerinin üzerinde bir sorumluluk vardır. Bu sorumluluk TYMM 2024 programlarında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yer verilmesiyle de görülmektedir. Okuma terapisi ile öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de desteklediklerini fark etmeleri önemlidir.

Araştırma sonuçları, ders programlarını oluşturan karar alıcılar, program geliştirme alanında çalışan uzmanlar açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemine dikkat çeken Millî Eğitim Bakanlığına araştırmanın sonuçları veri sağlayacaktır. Alan yazında sosyal duygusal öğrenmenin bilişsel ve psikososyal gelişim için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan bu becerilerin ders planlarına nasıl aktarılacağı konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için okuma terapisinin etkisini açıklamaktadır. Bu bağlamda çalışma sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin doğasını anlamaya da yardımcı olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırma şu varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer koşullara sahip oldukları varsayılmıştır.

2. Uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlamaya, okuma kaygısına ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine olan etkisinin diğer faktörlerden bağımsız olarak incelendiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Kırıkkale ili merkezinde yer alan bir devlet okulunun 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde yalnızca "Okuduğunu Anlama Testi" ile sınırlandırılmıştır.
3. Sosyal duygusal öğrenme becerilerisine ilişkin alan yazında farklı yaklaşımlar olmasına rağmen bu çalışma Coryn'nin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile sınırlandırılmıştır.
4. Bu araştırma gelişimsel okuma terapisi ile sınırlandırılmıştır.
5. Çalışma hikâye edici metin türündeki eserler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda verilen kavramların literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada araştırma amacına uygunluğu açısından aşağıda yer alan tanımlar kullanılmıştır.

Okuma Terapisi: Kitap ile okuyucu arasında kurulan iyileşme, geliştirme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilen dinamik bir etkileşimdir (Russell & Shrodes, 1950).

Okuduğunu Anlama: Okuyarak edinilen bilgilerin sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, inceleme, değerlendirme, sorgulama gibi bir takım zihinsel yollardan geçirilmesi ile oluşturulan anlamların okuyucunun var olan ön bilgileriyle birleştirilip yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

Okuma Kaygısı: Üzüntü, korku, hayal kırıklığı, yetersizlik hissi gibi duygusal; kalp çarpıntısı, terleme, kızarma gibi fiziksel olarak ortaya çıkabilen okumaya yönelik bir tepki hâlidir (Altunkaya, 2017).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bireylerin duygularını fark etmesi ve yönetmesi, hedef belirleyerek ona ulaşması, diğer bireylerin görüşlerine saygı duyması, etrafıyla olumlu ilişki içerisinde olması, etkili kararlar alması ve kişiler arası ilişkilerde yapıcı olmasıdır (Elias, 1997).

BÖLÜM II

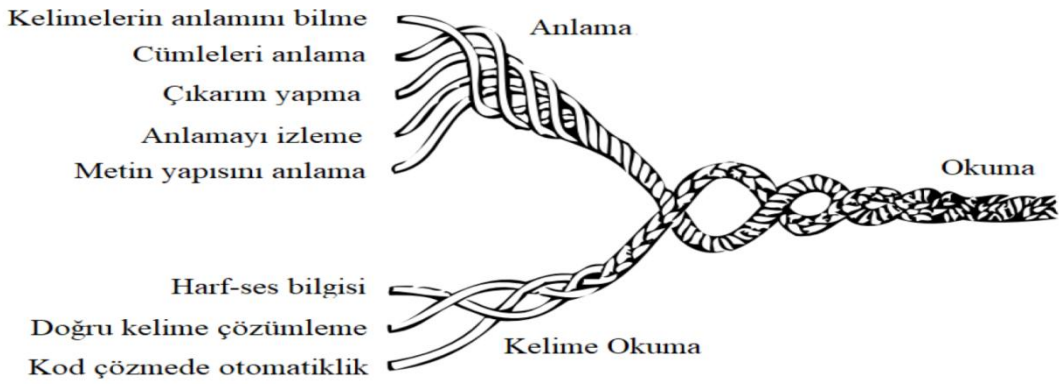
KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuma terapisi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okumayı kapsamlı olarak tanımlayan ilk kişi Rosenblatt'a (1982) göre okuma, belirli koşullarda ve belirli zamanlarda, okuyucu ve metin arasında karşılıklı gerçekleşen işlem ve süreçtir. Pressley (2002) okumada üstbilişsel beceri ve farkındalığın en önemli unsurlar olduğunu belirtmektedir. Okuma, akademik, kişisel ve sosyal olarak öğrencilerin gelişimine etki eden bir değişkendir ve ondan beklenen yarar okumaya yönelip okuduğunu anlayarak ortaya çıkmaktadır (Yıldız & Akyol, 2011). TDK'ye (2023) göre okuma; bir metinde yer alan işaret ve harflere bakarak anlamak ya da bir metni seslendirmektir. Coşkun (2002) okumanın karmaşık bir beceri olduğunu ve sadece görsel algılama ile sınırlı olmadığını bir çeşit zihinsel, fiziksel etkinliklerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmiştir. Benzer bir yaklaşımla, okuma yalnızca anlama ile sınırlı olmayıp dil ve bilişsel gelişimle ilişkili olarak öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini de destekleyen önemli bir süreçtir (Çapoğlu, 2021). Farklı zihinsel süreçleri içine alan okuma, bireyin ön bilgileri ile sembolleri bütünleştirip onları yeniden anlamlandırdığı bir süreçtir (Güneş, 2024). Johnson (2018) okumayı bir metinde yer alan görsel bilgiler ile zihnindeki bilgilerin, okuduğunu anlamak için birleştirilmesi şeklinde tanımlamıştır. Akyol'a (2019) göre okuma, yazar ile okuyucu arasında gerçekleştirilen hem aktif hem de etkili iletişimi gerektiren anlam kurma sürecidir. Öğrencilerin zihinsel yönden gelişimlerine en büyük katkıyı okumanın sağladığını dile getiren Sağırlı (2020) okumanın zihinde yapılandırıldığını ve düşüncelerin, duyguların, bilgilerin zihinsel kavramlara dönüşmesiyle yorumlandığını belirtmiştir. Derin

ve çok yönlü olan okuma, sesleri telaffuz edebilme yönüyle algısal; sözcükleri tanıyıp doğru okuma yönüyle fizyolojik; önceki bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirme yönüyle bilişsel bir süreçtir (Başaran, 2013). Okuma tanımlarından yola çıkarak okumanın karmaşık süreçleri içinde barındırdığı söylenebilir. Bu karmaşık süreç basit bir kavramsallaştırma ile Şekil 1'de gösterilmiştir.



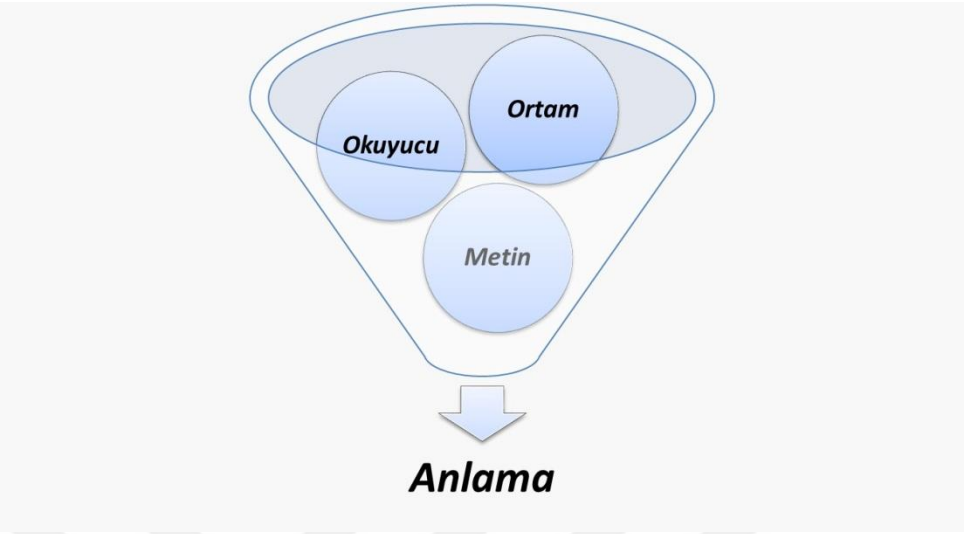
Şekil 1. Okuma sürecinin bileşenleri (Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook.* New York: Routledge'dan uyarlanmıştır.)

Şekil 1' de görüldüğü üzere okuma bir halat olarak düşünüldüğünde bu halat anlama ve kelime okumanın birlikteliği ile oluşmaktadır. Bu bileşenlerden birinin yoksunluğu genel okuma becerisinin de olmadığı anlamına gelir (Oakhil, Cain & Elbro, 2015).

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama 1970 -1980'li yıllarda şema teorisi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre her okuyucu zihinsel şemaları birbirinden farklı olduğu için aynı metinden farklı anlamlar ortaya koyabilirler (Pearson, 2009; Rosenblatt, 2013). Benzer şekilde anlam kurma aşamasında okuyucuların ön bilgileri, becerileri, kelime hazineleri, olgunlaşma aşamaları ve sosyal kültürel geçmişleri etkilidir (Akyol, 2019). Sonraki süreçlerde ise okuduğunu anlama Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre bilgi bireylerin içinde bulunduğu kültürel toplumdan etkinlenmektedir (Vygotsky, 1986). İlerleyen süreçte ise işlemsel sürecin etkisiyle anlama, okuyucu ile metin arasındaki işlemsel süreçler ile açıklanmaya çalışılsa da Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı modeli ile birleşerek kültürel model ortaya çıkmıştır. Bu modele

göre okuduğunu anlama, metin ve okuyucuyla sınırlı kalmamakta ve Şekil 2' de görüldüğü gibi ortam, okuyucu ve metin arasında gerçekleşmektedir.



Şekil 2. Anlamayı etkileyen unsurlar (Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comrehension* (pp. 3–32). New York: Routledge'dan uyarlanmıştır.)

Anlamak kelimesi TDK' ye (2023) göre ilk anlamıyla "bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak" ikinci anlamıyla "yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek" olarak tanımlanmıştır. Sever (1998) ise anlamayı, yazılarak ya da konuşularak iletilenleri algılamak olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlama, okurun bir metin üzerinden dar ya da geniş kapsamlı, mecaz ya da gerçek anlam çıkardığı süreçtir (PISA, 2009). Yıldız'a (2010) göre okuduğunu anlama, kişinin okuma yoluyla edindiği bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek okunmakta olan metnin vermek istediği iletinin anlaşılmasında geçen süreçlerin bütünüdür. Okuduğunu anlamanın bir süreç olarak ele alındığı başka bir tanımda Güneş (2009) okuyarak edinilen bilgilerin sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, inceleme, değerlendirme, sorgulama gibi bir takım zihinsel yollardan geçirilmesi ile oluşan anlamların okuyucunun var olan ön bilgileriyle birleştirilip yapılandırılmasıyla okuduğunu anlamanın gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Kintsch'e (1998) göre okuduğunu anlama, temel ve üst bilişsel okuma becerilerini birleştiren okuma sürecinin ürünü olarak tanımlanmaktadır. Hartman, Akyol ve Baş'a (2021) göre okuma, sürekli şekilde anlam kurmayı gerektiren bir süreçtir. Snow (2002) okuduğunu anlama sürecinde bireyin öncelikle kitap ile etkileşime girdiğini sonra da bireyin ön bilgilerini metindeki bilgiler ile birleştirdiğini bu sayede anlamı yapılandırdığını belirtmiştir. Okuduğunu anlama sürecinin önemli hususlarından

biri de kişinin ön bilgileridir. Kişinin sahip olduğu ön bilgiler okuduğunu anlamlandırmada bireye rehberlik edebilmektedir. Demirel'e (1999) göre kişi okuduğunu anlamak ister. Anlamın yapılandırılması ise metin ile kişinin ön bilgilerinin birleştirilip bütünleştirilmesine bağlıdır (Akyol, 2017). Çünkü okuma sırasında var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkiler kurulmaktadır (Guthrie, 2004). Okuduğunu anlama bağlamında eserden kavramsal bir bilgi oluşturma süreci bilişsel etkileşimle meydana gelmektedir (Guthrie vd., 2004). Okuduğunu anlamayı okuma yoluyla edinilen bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması şeklinde tanımlayan Güneş (2009) okumada zihnin önceki satırlardan elde etiği bilgileri bir sonraki satırla birleştirdiğini yani önceki ve sonraki düşünceleri birbirine bağladığını belirtmiştir. Benzer bir yaklaşımla okuma becerilerine yönelik belirli bir yeteneğe ulaşmış olan okur, var olan problemi çözmek ve okuduğunu anlamak için kendisine sunulan metindeki bilgileri ilişkilendirmelidir (MEB, 2018).

Okuma becerisini 21. yüzyıl becerisi olarak ele alan Panchi-Candonga ve Rodríguez'ye (2021) göre okuduğunu anlama becerisi eleştirel düşünme, karar verme, bilişsel düzenleme gibi becerilerle ilişkili olup bu becerilerin güçlenmesinde etkili olmaktadır. Zan ve Zan'a (2019) göre okuduğunu anlama becerisi bu yüzyılın önemli becerilerinden biridir. Bazı araştırmacılara göre, okuduğunu anlama bileşenlerinden olan ön izleme, açıklama ekleme, bağ kurma, özetleme, analiz etme, yeniden okuma gibi stratejileri kullanabilmek eleştirel ve üst bilişsel becerilerin özünü oluşturmaktadır (Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2003; Varaprasad, 1997). Epçaçan ve Erzen (2010) çağdaş bir toplum için okuduğuna eleştirel yaklaşan, okuduğunu irdeleyen ve okuduğunu anlamlandıran bireylerin varlığına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Benzer bir yaklaşımla bu ihtiyacı dile getire Yılmaz (2011) gelişen bir toplumun hızlı okuyup anlayan bireylere ihtiyaç duyduğunu ayrıca okuduğunu anlayan öğrencilerin ders başarılarının da artacağını belirterek okuma becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Okuduğunu anlamlandıran bireyler gerek okul yaşantılarında gerekse sosyal hayatta daha başarılı olmaktadırlar (Epçaçan, 2018). Göçer (2000) okuduğunu anlayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağını, okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin ise başarılı olmasının beklenemeyeceğini, üstelik bütün derslerin okuma gerektirdiğini belirtmektedir. Kızgın ve Baştuğ (2020) okuduğunu anlamanın başarıya katkı sağladığını, öğrencileri ileri seviyelere taşıdığını ve ilkokul yıllarında okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasının önemli

olduğunu belirtmiştir. İlkokul yıllarında tam olarak okuma becerisini kazanamayan bir çocuk ise gelecek yıllardaki öğretim sürecinde başarısız olabilmektedir (Akyol, 2019).

Okuduğunu anlamanın önemi anlaşıldıktan sonra bu becerinin nasıl geliştirileceğine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Okuduğunu anlamada akıcı okumanın, metin özelliğinin (kullanılan kelimeler, yazı dili, metin yapısı, üslup), kelime hazinesinin, duyuşsal özelliklerin (tutum, ilgi, motivasyon) ve strateji kullanımının önemine dikkat çekilmiştir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019). Bu becerilerin sınıflandırılmasında tedbirli olmakta fayda vardır (Akyol, 2019). Genel anlamıyla anlam kurma becerileri aşağıda yer aldığı gibidir:

1. *Basit Beceriler:* Ana fikir, aşamalandırma, yönergeleri izleme, delil gösterme, yeniden ifade etme, bilginin yerini belirleme, gerçek detayları bulma.
2. *İma ve muhakemeye dayalı beceriler:* Çıkarım yapma, uygulama yapma, tahmin etme, neden-sonuç, farklılıkları bulma, açıklama, karşılaştırma yapma, sonuç belirleme, yorumlama, genellemeler yapma, ima edilen ana fikri bulma.
3. *Kelime anlamıyla ilgili beceriler:* Kelimenin sözlük anlamını bilme, farklı anlamları bilme, kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme, bağlamdaki anlamı bilme, eş anlamları bilme, birleşik kelimeleri anlama, zıt anlamları bilme, eş seslileri bilme, mecazi ve kinayeli anlamları bilme, kelime köklerini bilme, kelime kökenlerini bilme, benzetmeleri bilme, deyimleri bilme.
4. *Yargılama, takdir etme, değerlendirme becerileri:* ruh halini anlamak, tarif ve nitelendirmeleri anlama, tavır ve tarzı anlamak, değerlendirebilme, hislerini ortaya koyabilme, değer yargılarında bulunabilme, fikirlerini belirtebilme, güzelliği takdir edebilme ve anlayışlı bir tutum sergileyebilme (Cramer, 2004).

Okuduğunu anlama üzerine geçmişten günümüze birçok çalışma (Boz & Ulusoy, 2020; Çetinkaya, Yıldırım & Ateş, 2017; Kuşdemir & Güneş 2014; Yıldız & Akyol 2011) yapılmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Nitekim akademik başarı ve okuduğunu anlama arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Demirel, 1992). Yıldız (2013) okuduğunu anlamanın diğer dersler ile ilişkisini incelediği araştırmasında okuduğunu anlamanın akademik başarıyı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Okuduğunu anlama becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada Kızgın ve Baştuğ (2020) okuduğunu anlama becerisi arttıkça akademik başarının da arttığını belirtmiştir. Benzer bir araştırma ile Ateş

(2017) de okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. National Reading Panel (2000), okuduğunu anlama ile ilgili var olan araştırma verilerini incelemiş ve analiz sonucuna göre okuduğunu anlamaya yönelik üç ana tema ortaya koymuştur:

1. Okuduğunu anlama karmaşık becerileri bir araya getirip birleştiren, kelime öğrenme ve öğretmede kritik bir role sahip bilişsel bir süreçtir.
2. Okuduğunu anlamanın gelişimi için aktif, stratejik, etkileşimli süreçler önemli düzeyde gereklidir.
3. Bu karmaşık süreçleri kolaylaştırmak adına öğretmenlerin en iyi şekilde kendilerini donatmaları bunun için hazırlık yapmaları kritik bir öneme sahip bulunmuştur.

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri Anderson'a (1991) göre öğrencilerin yeni bilgileri edinmesi, bu bilgileri depolaması ve aynı bilgileri geri çağırmada yaşanan kasıtlı ve bilişsel adımdır. Brantmeier (2002) okuduğunu anlama stratejisini okunanları anlamlandırmak üzere okuyucuların kullandıkları anlama süreçleri şeklinde tanımlamıştır. Block ve Pressley'e (2002) göre okuduğunu anlama öz düzenleyici, yetkin, aktif ve amaca yönelik okuma sürecine katkı sağlayan öğrenilmiş ve belirli prosedürlerdir. Piloneita (2006) okuduğunu anlama stratejilerini okuma esnasında anlamanın güç olduğu zamanlarda okuyucunun akademik performansını arttıran bilişsel bir araç olarak değerlendirmiştir. McNamara'ya (2007) göre okuduğunu anlama stratejileri bağlamsal durumlarda anlamayı arttırmak üzere beliren davranışsal ya da bilişsel hareket olarak tanımlanmaktadır. Alexander, Graham ve Harris (1998) okuduğunu anlama stratejilerini bir okuyucunun bilgiye ulaşmak, onu düzenlemek ya da dönüştürmek üzere bilinçli şekilde kullandığı, okuyucuların anlama süreçlerini yansıtıp yönetebildiği araçlar olarak tanımlamıştır. Bu stratejiler okuyucuların metin üzerinde yoğunlaşmalarına ve metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca okuyucuların okunan metni etkili şekilde değerlendirip eleştirmesini ve uzun süreli bellekte tutarak gerektiği zaman hızlıca hatırlamasını sağlar (Akyol, 2017). Bu durumda biliş ve bilişüstü stratejilerin de kullanılmasını gerekmektedir. Etkili bir okuyucu, kapsamlı metinleri anlamayı kolaylaştırmak için biliş ve bilişüstü stratejileri ustalıkla kullanır (Schunk & Zimmerman, 1994). Baştuğ vd., (2019) belirtiği üzere okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı dikkati artırır, sürece etkin katılımı destekleyerek süreci planlayıp

düzenlemeyi sağlar, düşünme becerilerini geliştirir, metin dışı bilgilerin kullanımını sağlar, motivasyonu artırır, bağımsız öğrenmeyi destekler. Ayrıca okuduğunu anlama becerileri okuyucuların okuduğunu anlamasını, hızlı ve doğru okumasını, okuma alışkanlığını geliştirmektedir (Karadağ & Yurdakul, 2016).

Alan yazında okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili birçok sınıflandırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Anderson (1991) okuduğunu anlama stratejilerini; destek, denetleme, açımlama, test etme ve metinde tutarlılık sağlama olmak üzere beşli sınıflama ile açıklamıştır. Jiménez, García ve Pearson (1996) ise okuduğunu anlama stratejilerini; okuyucu odaklı, metin odaklı ve etkileşimli olmak üzere üçlü sınıflandırma ile açıklamışlardır. Ebrahimi (2012) okuduğunu anlama stratejilerini; metnin anlamını oluşturmak için kullanılan stratejiler ve anlamı izlemek üzere kullanılan stratejiler olmak üzere ikili sınıflandırmayla ele almıştır. McNamara (2012) yetenekli okuyucular için; bilinmeyen kelimelerde sözlük kullanma, bilinmeyen kelimelerin anlamını metnin bağlamından çıkarma, karakterin neyi neden yapacağı üzerine düşünerek karakter motivasyonu ile anlamı çıkarmak olmak üzere üç farklı strateji önermiştir. Ayrıca McNamara (2009) zayıf okucular için; okuma sırasında anlamayı izleme, kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme, çıkarımlar yaparak detaylandırma, metni mantığını ya da sağduyusunu kullanarak anlamlandırma, tahminde bulunma ve metindeki cümleler parağraflar ve fikirler arasında bağlantı kurmak için köprüleme uygulama olmak üzere altılı okuduğunu anlama stratejisi önermektedir. Bunlarla birlikte bu çalışmada kullanılan ve alan yazında da en çok kullanıldığı görülen okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmıştır (Akyol, 2019; Almasi & Hart, 2015; Baştuğ vd., 2019; Çobal Süral, 2024; Dewitz, Jones & Leahy, 2009; Hartman vd., 2021; Pearson, 2009).

Arı'ya (2014) göre okuduğunu anlama stratejileri hem okuma öncesi, sırası ve sonrasında hem de bunların hepsinde kullanılabilmektedir. Bu stratejiler Tablo 1' de yer aldığı gibi gösterilebilir.

Tablo 1

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejileri Kullanma Zamanları	Stratejiler
Okuma Öncesinde işe Koşulan Stratejiler	• Okuma Amacını Açıklama • Örenciye Parçanın Başlığına, Basım Tarihine, Yazara Bakarak ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etmesine Yardım Etme • Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS) • Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi • Kavram Haritaları ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Önceden Öğretme • Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme ve Bazı Ölçütler Dorultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine izin Verme
Okuma Sırasında işe Koşulan Stratejiler	• Akıcı ve Sürükleyici Okumayı Sağlama • Öyküleyici Metinler için Öykü Haritasını Dikkate Alma • Açıklayıcı Okuma Parçaları için Taslaklar ve Çalışma Rehberi Kullanma • Açıklayıcı Metinler için Stratejik Not Almayı Uygulama • Açıklayıcı Metinler için Zaman Çizelgeleri ve Akış Şemalarını Kullanma • Karışık Planlar, Tablolar Yapma • Öyküleyici Metinler için Görseller Kullanma
Okuma Sonrasında işe Koşulan Stratejiler	• Her Türlü Metin için Özetleme Yapma • Soru- Cevap lişkisini Kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde işe Koşulan Stratejiler	• Stratejik Not Alma • GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • Karşılıklı Öretim (Reciprocal Teaching) • Ne Biliyorum? Ne Örenmek stiyorum? Ne Örendim? (K-W-L) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers) • TS Okuduunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q) • TÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

*Kaynak: Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research, 1*(6), 207-223.

Akyol (2006) ise okuma sürecinde kullanılabilecek etkinlikleri şu şekilde açıklamıştır:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

   a) Metne göz gezdirme

   b) Okumanın amacını belirleme

   c) Ön bilgileri hatırlama

   d) Görsel öge ve başlıktan hareketle metnin konusu hakkında tahminler yapma

2- Okuma Esnasındaki Etkinlikler

   a) Akıcı okuma

b) Metni anlama durumunu kontrol etme

c) Yardımcı stratejileri kullanma

d) İrdeleme

e) Not alma

3- Okuma Sonrasındaki Etkinlikler

a) Özetleme yapma

b) Metindeki bilgilerden sentezler yapma

c) Çözümlemeler yapma

d) Metnin ana ve yardımcı düşüncelerini belirleme

e) Kavram haritaları, grafik, tablo vs. oluşturma

f) Sorular sorma, oluşturma ve soruları yanıtlama

g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama

Okuduğunu anlama stratejilerinden okuma öncesinde, göz gezdirme, tahminler yapma, okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme; okuma sırasında akıcı okuma, yardımcı stratejileri kullanma, anlamı kontrol etme; okuma sonrasında okunanları özetleme ve değerlendirme stratejileri yer almaktadır (Akyol, 2019).

Öğrencilerin okunanı doğru bir şekilde anlaması için okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında aktif olması ve birçok stratejiye dayalı etkinlikleri kullanması gerekmektedir (Epçaçan, 2009). Ayrıca okuma ve anlama stratejileri eser içerisindeki problemleri çözmek, anlamayı kontrol etmek ve metin üzerinde düşünmek amacıyla kullanılarak düşünceleri geliştirmekte, metinde amaca hizmet eden noktalar üzerine odaklanarak derinlemesine anlam sağlamaktadır (Hartman vd., 2021). Benzer bir yaklaşımla okuduğunu anlama stratejileri hem eserin içeriğindeki bilgileri kavrama ve anlama için bir yol hem de okuma becerilerini geliştirmek ve metinden en yüksek faydayı sağlamak için bir rehberdir (Kaya & Yılmaz, 2023).

2.3.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesinde kullanılanılan okuduğunu anlama stratejileri okuyucuları zihinsel olarak okumaya hazırlarken okuyucuların okuma öncesi etkinlikleri düzenlemelerine yardımcı

olur (Güneş, 2021). Okuma öncesi okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın amacı okuyucuların metne temel oluşturmaları, amaç belirlemeleri, metindeki bilgiler ile ön bilgileri arasında ilişki kurmaları, bilmediği kelimeleri tanımaları, tahminlerde bulunmaları, metni gözden geçirmeleridir (Tankersley, 2003). Yani okuma öncesi stratejiler okuyucuları okunacak metne ön hazırlık yapmalarını sağlamaktadır. Okuma öncesi kullanılabilecek bazı stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

Göz gezdirme: Bu strateji okuyucuların ön bilgilerini ortama aktarmasında, okumanın amacının belirlenmesinde, özetleme yapmada, anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşmasında etkili bir stratejidir (Akyol, 2021). Block vd. (2004) göz gezdirme stratejisinin metni okumadan önce öğrencilerin motivasyonunu arttığını belirtmiştir. Zhang (2018) ise göz gezdirme stratejisinin ana fikir bulmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Göz gezdirme sürecinde başlığı, giriş paragrafını, ana ve alt başlıkları, görselleri, italik ve koyu yazılmış yazıları, sonuç paragrafı ya da özeti, ön ve arka kapaktaki bilgileri okumak, yazar hakkında bilgi varsa okumak, içindekiler ve dizin kısmı varsa bakmak, basım tarihine ve varsa sözlük kısmına bakmak gerekir (Akyol, 2019). Bu çalışmalar amaca uygun kısımların ve metnin önemli bölümlerinin belirlenmesine, metnin konusunun okuyucular tarafından hissedilmesine katkı sağlar (Baştuğ vd., 2019).

Okuma amacını belirleme: Okuyucuların bir metni niçin veya neden okuyacaklarını bilmeleri okumanın amacını oluşturmak için önemlidir. Okuma amacının belirlenmemesi okuyucunun anlama sürecinden uzaklaşmasına yol açabilir (Duke & Pearson, 2002). Çünkü belli amacı olmayan okuma, anlamlı bir okuma değildir (Akyol, 2018). Stratejik okuyucular okuma öncesinde okuma amaçlarını belirlerler. Duke ve Pearson (2002) okuyucuların okumaya başlamadan önce okuma amaçlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Zevk için veya bilgi edinmek için okurken seçilen stratejiler farklı olacaktır (Akyol, 2019). Çünkü hikâye edici metinlere göre bilgilendirici metinler daha dikkatli ve yavaş okunmalıdır (Karadağ & Yurdakal, 2016). Bu durumda okumanın amacı belirlenirken okunacak metnin türü de önemlidir. Okuma öncesi amaç belirlemede öğrencilere yardımcı olabilmek için "bu metni niçin okuyorsunuz?" veya "bu metinden neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz?" benzeri sorular sorulabilir (Güneş, 2021). Ayrıca öğrencilere hikâyeler, şiirler ve bilgilendirici metinler gibi birçok metin türü olduğundan bahsedilerek "metnin türü nedir? Konusu nedir? Neden bu metni okuyorum?" soruları sorularak da amaç oluşturmaya yardımcı olunabilir (Akyol, 2019).

Ön bilgileri harekete geçirme: Okuma öncesinde metne bağlı olarak okuyucunun zihninde var olan şemalar okumada anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır (Karadağ & Yurdakal, 2016). Bu şemalar okuyucunun ön bilgilerini oluşturmaktadır. Trabasso ve Bouchard'a (2002) göre okuyucudaki ön bilgilerin harekete geçmesi metindeki bilgiler ile okuyucunun var olan bilgileri arasında bağ kurulmasını, hatırlamayı ve dikkatin metin üzerinde yoğunlaşmasını kolaylaştırmaktadır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde kullanılabilecek etkili iki yöntemden biri metni ön okuma yapmak diğeri de grafiksel düzenlemeler oluşturmaktır. Grafik düzenleyiciler bir metinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren, kavramların hafızada kalıcılığını sağlayan, bilgilerin anlaşılmasını arttıran sınıflama ve tanımlama metodlarındandır (Tavşanlı, 2014). Okuyucuların anlama düzeyini arttıran grafik düzenleyiciler ayrıca anlama için harcanan zamanı ve çabayı da azaltmaktadır (Daly, Neugebauer, Chafouleas & Skinner, 2015). Grafik düzenleyicileri oluştururken metindeki kavramlar veya kelimelerden öğrenilmesi gerekli olanlar tespit edilmeli, bu kelimelerin bir diyagramla ilişkileri gösterilmeli ve öğrencilerden alınacak dönütlerle diyagram geliştirilmelidir (Akyol, 2019).

Tahmin etme: Tahmin etmenin ilk aşamasında öğrenciler okunacak metni gözden geçirerek tararlar ve bu sayade metnin içeriğine, konusuna yönelik kendilerinde var olan ön bilgileri de kullanarak tahminlerde bulunurlar (Epçaçan, 2009). Okuyucular deneyimleriyle birlikte ön bilgilerinden yararlanarak var olan ipuçlarını (anahtar kelimeler, metin türü, metin başlığı, görseller) kullanıp metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunabilirler (Güneş, 2021). İyi bir okuyucu tahmin stratejilerini sürekli kullanır ve tahminlerinin doğruluğunu ya da yanlışlığını kontrol eder (Akyol, 2019). Ayrıca metnin basım tarihi ve yazarını da incelemek okuyucuya metin ile ilgili ipuçları sağlayabilir (Miller, 1982).

2.3.2. Okuma Sırası Stratejiler

Okuma sırasında okurun belirlenen amaca ulaşıp okuduğunu anlaması için okuma sırasında kendisini kontrol etmesi gerekmektedir (Karatay, 2014). Okuma sırası stratejilerinin asıl amacı okuma öncesinde belirlenen amaçlara ulaşabilmektir (Çapoğlu, 2021). Johnson'a (2002) göre okuma sırası stratejileri anlamayı izlemek, metnin içindeki fikirleri organize etmek ve her bir paragraftan çıkarılan fikirleri değerlendirmektir. Ülper'e (2010) göre okuma sırası stratejileri okuyucunun etkileşimsel okuma ile metni işlemlemesi, metinde yer alan bilgiyi alıp hatırlayabilmesi ve okuyucunun metinden beklentilerini içermektedir. Güneş (2021) okuma sırası stratejilerini kelime tanıma, metni okuma, metni anlama,

cümlede bağ kurma, bilgiyi yapılandırıp düzenleme, paragraflar arası bağ kurma olarak açıklamıştır. Çapoğlu (2021) okuma sırası stratejilerini akıcı okuma, sürükleyici okuma, taslak ve çalışma rehberi kullanma, öykü haritası oluşturma, akış şeması kullanma, zaman çizelgesi kullanma, stratejik not alma, karışık planlar yapma, görseller kullanma, tablolar oluşturma şeklinde açıklamıştır. Akyol (2019) ise okuma sırası stratejilerini akıcı okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma olarak üç başlıkta ele almıştır.

Akıcı okuma bir metni anlamlandırmada gerek bilişsel gerek dilsel becerileri kullanarak metni belli bir hızla ve duraksamadan okumaktır (Ülper, 2010). Diğer bir tanımla akıcı okuma vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek kelime tekrarı, geri dönüş, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan anlam üniteleri halinde konuşurcasına yapılan bir okumadır (Akyol, 2018). Akıcı okuyanlar metinde var olan bilgileri daha rahat hatırlayabilir ve metinden hareketle çıkarım yapabilirler (Baştuğ vd. 2019). Ayrıca bu okuyucuların okuduğunu anlayabilmesi, sözcükleri hızlı bir şekilde kodyalıp anlamlandırması, metnin ana düşüncesini belirlemedeki güçlü beceriyi ve sınırlı sürede etkili bir şekilde okuma sürecini yönlendirebilmeyi gerektirir (Grabe & Stoller, 2019). Akıcı okuma becerileri geliştirilebilir bir beceridir. Bunun için öğretmenler öğrencilere akıcı okumada model olup her gün ilginç materyaller kullanılarak sesli okuma yapabilir; eşli okuma, tekrarlayıcı okuma ve koro halinde okuma tekniklerinden de yararlanabilirler (Akyol, 2019).

Anlamayı kontrol etme bir okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi için bilişsel süreçlerini kontrol etmesi ve yönlendirmesi şeklinde açıklanabilir (Wagoner, 1983). Baker (1985) ise anlamayı kontrol etmeyi okuyucunun anlama düzeyini değerlendirdiği ve düzenlediği üstbilişsel eylemleri içeren süreç olarak açıklamıştır. Zabrucky ve Ratner (1986) da benzer şekilde okuduğunu kontrol sürecini değerlendirme ve düzenleme şeklinde iki bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Baker (1985) okuduğunu kontrol etme sürecinde okuyucuların üç şekilde anlamı kontrol ettiğini belirtmiştir: Sözcüksel standandartlar kullanarak teker teker kelimelerin anlaşılmasını kontrol etme, sözdizimsel standartlar kullanarak sözdizimsel anlamayı kontrol etme ve anlamsal standartlar kullanarak farklı metin seviyelerinde anlamı kontrol etmedir. Anlamı kontrol etmenin okuyucunun gelişimsel değişkenlerine duyarlı olduğunu belirten Kinnunen, Vauras ve Niemi (1998) ise bu süreçte dört yöne: anlamayı izlemenin sürekliliğine, anlamayı kontrol etmede okuyucu tarafından uygulanan düzenleyicilerin varlığına ve çeşitliliğine, okuyucunun anlam oluşturma düzeyine ve anlamı kontrol etme sürecinde uygulanan eylemlerin etkili oluşuna

dikkat çekmiştir. Okuyucuların anlamı kontrol etme sürecinde kendilerini sürekli sorguladıklarını belirten Akyol (2019) ise okuyucuların kullanabilecekleri beş farklı teknikten bahsetmiştir: (a) tahminleri gözden geçirme, (b) kendi kendini sorgulama, (c) zihinsel imajları kullanma, (d) anlam üniteleri oluşturma ve (e) açıklağa kavuşturma. Bu stratejiler okuyucuların okumayı kontrol etme sürecinde karşılaşılacak farklı problemler (anahtar kelimelerin anlamanı bilememek, metni konusu hakkında bilgiye sahip olamamak vb.) karşısında okuyuculara yardımcı olacaktır (Oakhill, Cain & Ellbro, 2015). Okuyucular anlama süreçlerini değerlendirip eksiklerini gidermek üzere çeşitli stratejileri deneyecek, bu stratejilerin doğruluğunu değerlendirip tahminlerde bulunacak ve sonuçta bu stratejiler okuyucuların metni doğru bir şekilde anlamalarına rehberlik edecektir (Baker & Brown, 2002).

Yardımcı stratejileri kullanma okuyucular için okuma sırasında kullanabilecekleri çeşitli teknikleri içermektedir. Örneğin okuyucular anlaşılmayan bir yer olduğunda tekrar okuma yapabilirler (Karatay, 2009). Tekrar okuma stratejisi okuyucuların kendi anlamalarını değerlendirdikleri üstbilişsel stratejilerden biridir (Başaran, 2013). Okuyucular yardımcı stratejileri kullanarak okunan metin üzerinde çıkarımlarda da bulunabilirler. Çıkarımda bulunma, okuma sürecinde metin içindeki bilgilerle okuyucunun ön bilgilerinin mantıksal ilişki ile yeniden organize edilip anlamı yapılandırmaktır (Kelley & Clausen-Grace, 2007). Okuyucunun geçmiş bilgileri ile metinde var olan bilgileri birleştirmesi metnin ötesine geçmesini, metni üç boyutlu hale getirmesini, kişisel bir anlam oluşturmasını ve hafızada oluşan model ile metni yeniden yapılandırmasını sağlar (Keene & Zimmermann,1997). Okuyucular altını çizme stratejisini de kullanarak metni gözden geçirebilir, metin içindeki bilgiler arasında bağlantı sağlayabilir (Baştuğ vd., 2019). Ayrıca bu strateji önemsiz bilgiler ile önemli bilgilerin birbirinden ayırt edilmesini de sağlar (Karadağ & Yurdakal, 2016). Okuma sırasında bilinmeyen kelime ile karşılaşınca üzerinde durmadan okumaya devam edilebilir ayrıca bilgi edinmek üzere bir kaynaktan (öğretmen, uzman, veli vb.) yardım alınabilir (Akyol, 2019).

2.3.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuduğunu anlama sürecinin sonunda yer alan okuma sonrası stratejiler metni anlamaya yönelik son adımı ifade eder (Ülper, 2010). Hartman vd. (2021) okuma sonrasında yapılan stratejilerin çoğunlukla değerlendirmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Okuma sonrası stratejiler okumanın amacına ulaşma, eleştirme, sorgulama, anlamayı değerlendirme ve

yorumlama stratejilerini kaplamaktadır (Güneş, 2021). Bu stratejiler Papatğa'nın (2016) belirttiğine göre; önceden yapılan tahminleri kontrol etmek, yardımcı fikirleri ve ana fikri belirlemek, özetleme yapmak, anahtar kelimeleri bulmak, kavram haritası oluşturmak ve tartışma yapmaktır. Clark ve Graves (2005) ise okuma sonrası stratejilerde yazma, tartışma, drama, soru sorma, sanatsal ve sözel olmayan etkinlikler ve bağlantı kurmanın kullanılabileceğini belirtmiştir.

Özetleme yapmak okuma sonrası kullanılan stratejilerden biridir. Özetleme metnin ana yapısını, özünü yazılı ya da sözlü olarak ifade etmektir (Doğan, 2002). Akyol (2019) metinde sunulan bilgilerin, ana fikrin, yazarın bakış açısının mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasıyla özetleme yapılabiceğini belirtmiştir. Özetleme yapabilmek için anahtar kelimeleri belirlemek, gereksiz bilgileri elemek, fikirleri organize etmek gereklidir (Israel, Block, Bauserman & Kinnucan-Welsch, 2008). Ayrıca Harvey ve Goudvis'a (2017) göre özetlemeyi öğrenen bir öğrenci; bilgiyi farklı kelimeler kullanarak ifade etmeyi, fikirleri metne bağlama, olgulardan fikirlere geçme, özü anlamak için okuma, okurken ve okuma sonrasında düşünceleri gözden geçirmeyi de öğrenmiş olur. Öğrencilere özetleme stratejileri öğretilirken "Metinde veya paragrafta anlatılan en önemli bilgi nedir?", "Yazarın metni yazma nedeni, mesajı nedir ve metnin teması hakkında neler düşünüyorsun?", "Metinde şimdiye kadar bir çözüm ya da çatışma gerçekleşti mi?", "Metnin başkarakteri kimdir ve yaptığı önemli şeyler nelerdir?" gibi öğrencileri yönlendirici sorular sorulabilir (Willis, 2008).

Değerlendirme, okuma sonrasında kullanılabilecek stratejilerden bir diğeridir. Değerlendirme süreci, metnin eksiksiz olarak anlaşılması, metne yönelik tahminlerin doğruluğunun kontrolü, okuma amaçlarının gerçekleşme durumunun denetlenmesinin olduğu süreçtir (Karatay, 2018). Yazılı bir materyalin değerlendirme sürecinde; gerçekleri fikirlerden ayırma, yazarın amacını belirleme, kurguları gerçekten ayırma, edebi niteliği yargılama, fikirlerin geçerliliğini belirleme, değerlere bakış açısını belirleme, propaganda unsurlarını ve ifadelerini belirleme gibi farklı boyutların dikkate alınması gerekmektedir (Akyol, 2019).

Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma da okuma sonrası kullanılabilecek stratejiler arasında yer almaktadır. Öyleki kelime hazinesi ile okuduğunu anlama arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Yıldız, 2019). Kelime hazinesine yönelik uzun yıllar araştırma yapan Graves ve Watts-Taffe'in (2002) elde ettiği bulgulara göre; kelime hazinesine yönelik yetersizlik metnin okunabilirliğini ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz bir

şekilde etkiler, kelime hazinesi sözel becerilerin güçlü bir göstergesidir ve bir metne yönelik kelime öğretimi metnin anlaşılmasını da kolaylaştırmaktadır. Öğrencilere kelime öğretiminde öğretmenler kelime duvarı, sesli okuma, grafik düzenleyiciler, gruplamaya dayalı etkinlikler ve kelime seçme stratejileri kullanabilirler (Yıldız, 2019).

Alanyazında, okuma sonrası kullanılan birçok farklı stratejiler yer almaktadır. Bunlardan biri de ana fikir bulmadır. Özellikle okuduğunu anlama becerileriyle ilgili çalışmalarda ana fikri bulamaya sıklıkla yer verilmiştir (Johnson & Barret, 1981). Ana fikir bulma analiz, sentez ve değerlendirme gibi bireyin üst düzey düşünme süreçlerini kullanmasıyla gerçekleşmektedir (Akyol, 2019). Anafikir bulma çalışmalarında; metnin yapısı, konusu ve konuyu ele alış yönü belirlenmeli, yazma amacı kestirilmeli, tek bir yargıdan veya düşünceden oluşan bir cümle elde edilmelidir (Ülper, 2011). Farlı bir ifade ile ana fikir, belli bir konu üzerinde ortaya konulanların bir yargı oluşturacak şekilde ifade edilmesidir (Aktaş & Gündüz, 2001).

Okuma sonrası yapılabilecek diğer stratejilere tartışma levhası, boşluk tamamlama, diyolojik okuma, yeniden anlatım, sokratik seminer, grafik düzenleyiciler örnek gösterilebilir (Hartman vd., 2021). Ayrıca çoklu stratejiler veya çok ögeli stratejiler olarak adlandırılan stratejiler de bazı araştırmalarda okuma sonrası stratejileri olarak yer almaktadır (Baştuğ vd., 2019; Özdemir, 2017; Ülper, 2011). Bunlardan bazıları; BİÖ (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim?), SQARE (İnceleme, soru sorma, altını çizme, cevap verme, gözden geçirme, genişletme), TELLS (Başlıklar, inceleme, anahtar kelimere bakma, bilinmeyen kelimelere bakma, zihinde metin yapısını ayarlama), İSOAT (İnceleme, soru oluşturma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme), FIVES (Gerçekler, çıkarımlar, kelimeler, deneyimler, özetleme), RAP (Oku, sor, yaz), KWLS (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, duygularımı neler etkiledi), KWLA (Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, başka neler öğrenmeliyim) gibi genellikle stratejilerin baş harflerinin bir araya getirilerek oluşturumuş kısaltmalarla yapılan stratejilerdir (Baştuğ vd., 2019).

2.4. Kaygı

Kaygı kelimesinin kökü Latince ve Yunanca'ya dayanan Hint Germen kökünden türemiş olup boğulma veya daralma hissi olarak tanımlanmış ve uzun süreli devam eden huzursuzluk ya da sıkıntı anlamına gelen 'angh' kelimesinden gelmektedir (Tyrer, 1999).

Kaygı, belirsiz bir gerginlik ve huzursuzluk yaratan tehdit edici bir gerilim hissidir (Rachman & Rachman, 2013). TDK (2025) tarafından kaygı "üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam" şeklinde tanımlanmıştır. Cüceloğlu'na (2006) göre kaygı, başarısızlık duygusu, sıkıntı, acizlik, korku, üzüntü, sonucu bilememe ve yagılanma gibi heyecan veren duyguların bir ya da birkaçını içine alan duygu durumudur. Karahan ve Karaaziz'e (2023) göre kaygı, bireyin tehdit olarak algıladığı durumlarda gereğinden fazla ve özel bir odağı bulunmayan genellenmiş bir yapıya sahip huzursuluk, endişe hissi yaşamasıdır. Kaygıyla birlikte kişide kas gerginliği, nefes almada zorlanma, yorulmuşluk, huzursuzluk, konsantrasyona bağlı sorunlar yaşanabilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bu sorunlar karşısında bireyler bilişsel, duyuşsal veya fizyolojik kaygıyı yaşayabilirler (Taş, 2005).

Kaygının bilişsel olarak ortaya çıkması; dikkat sorunları, kararsızlık, olumsuz beklenti ve olumsuz düşünce yapıları, problemleri anlayamama ve yorumlayamama, benliği yetersiz bulma gibi durumlarla kendini gösterir (Craig & Dobson, 1995). Kaygının duyuşsal olarak ortaya çıkması; tedirgin hissetme, çaresizlik, korku, değersizlik, ümitsizlik gibi durumlarla kendini göstermektedir (Zeidner & Matthews, 2002). Kaygının fizyolojik olarak ortaya çıkması; sempatik sinir sisteminin etkilenerek hızlı çalışmasına ve böylece kalp atışı ile solunum sayısının artmasına yol açar ve ağrı, bulantı, terleme, uyku yoksunluğu gibi durumlarla kendini gösterir (France & Robson, 1997). Kaygının kendini gösteren bu üç farklı göstergesiyle ilgili Stallard (2009) da benzer bir yaklaşımla beklenen bir risk durumu için olayları değerlendirmenin bilişsel bilinci; kişi için gerekli bir eyleme yönelik hazırlık yapmanın fizyolojik bileşeni; gelecek bir tehlikeyi öngörüp onu önlemenin de davranışsal bileşeni içerdiğini belirtmiştir. Rachman ve Rachman'a (2020) göre kaygı akıl yürütme, dikkat, algı, belleğin etkileşimini içinde barındırmakta ve var olan bilişsel analizlerin çoğunu bilinçsiz bir düzeyde gerçekleştirmektedir. Kaygının fizyolojik düzeyi kalp atışındaki hızlanma, sıcak basması, sersemlik, baş dönmesi, titreme, terleme, ağız kuruluğu ve mide bulantısı gibi bedensel tepkileri kapsamaktadır. Davranış düzeyinde ise kişinin kendisini ifade etmesini ve istenmedik durumlar karşısında başa çıkma davranışlarını olumsuz etkilemektedir (Bourne & Garano, 2016).

Kaygının ortaya çıkmasında bireyin amacına göre hareketlerinin ve tutumlarının engellenmesi veya kısıtlanması etkilidir (Morgan, 1980). Yaşanan stres kaygıyla ilgili olduğu gibi kişinin bağışıklığı, merkezi sinir sistemi ve kalp-damar hastalıkları üzerinde olumsuz etki göstermektedir (Khan & Khan, 2017). Kişiler alışmış oldukları bir çevrenin

dışına çıktıklarında da kaygı yaşayabilirler (Günal, 2020). Yani farklı bir şehire veya farklı bir ülkeye taşınmak, bireyin çevresindeki eş, dost, akraba gibi kişilerin artık çevresinde olmaması gibi bir durumda kaygı ortaya çıkabilir (Bostancı, 2019). Bu durumda kaygı, bireyin yeni ortama uyum sağlamaya çalıştığı süre boyunca devam eder (Çiçekli, 2019). Kaygı, bireylerin inandıkları konuları ve davranışları arasında yaşanan çelişki ve uyumsuzluklar karşısında da kendini gösterebilmektedir (Bostancı, 2019). Köknel (1982) kişinin beklenmedik bir durumla karşılaştığında kaygının oluştuğunu belirtmiştir. Kaygı kişiye ve bulunduğu duruma göre kendini farklı şekillerde gösterebilmektedir; öğrencilerin akademik kaygısı, futbolcuların yaralanma kaygısı, bireylerin yapay zekâ kaygısı, öğretmenlerin meslek kaygısı, ergenlerin sosyal kaygısı, ebeveyn kaygıları, ölüm kaygısı, gelecek ve kariyer kaygısı gibi birçok konuda alan yazında araştırmalar yapılmaya devam etmektedir.

Kaygı doğuştan gelen bir duygu olmakla beraber kaygının orta düzeyde olması bireyler için istendik bir durumdur. Kişide var olan orta düzeyli bir kaygı kişinin performansını da pozitif olarak etkileme gücüne sahiptir. Örneğin bireyi tehdit eden faktörlere karşı bireyi uyarmasıyla, kişiyi daha başarılı ve mutlu olmaya yönlendirmesiyle, kişinin bireysel gelişiminde aktif bir rol oynamasıyla kaygı, olumlu özellikler de taşımaktadır (Ersevim, 1997). Hafif, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç düzeyde ele alınan kaygının özellikle orta düzeyi kişiler için motivasyon sağlayabilmektedir (Beşer & Öz, 2003). Bireylerin başarması gereken işlere dikkatini vermesinde ve gerekli performansı sağlamak için belli düzeydeki kaygı onlara yardımcı olacaktır (Levita vd., 2014). Yeniçeri, Mevsim, Özçakar, Özan, Dilek ve Başak'ın (2007) belirttiği gibi orta düzeyli bir kaygı, kişinin yaratıcılığını ve gelişimini desteklerken, yoğun yaşanan kaygı ise dikkatsizliğe, hatalar yapmaya, ilişkilerde bozulmaya, öğrenme ve iş veriminde düşüşe yol açmaktadır. Aşırı kaygının ise kişinin performasını olumsuz yönde etkilediğini gösteren birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Akçakanat & Uzunbacak, 2019; İşeri & Ünal, 2012; K. Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013). Buna bağlı olarak bireyler kendilerini yüksek kaygıya maruz bırakacak tutum ve davranışlardan uzak durmalıdırlar.

2.4.1. Kaygı Türleri

Spielberger'in (1970) belirttiğine göre bedensel, duyusal, zihinsel özellikleri etkileyen kaygının hem sürekli hem de durumsal olarak iki farklı boyutu vardır. Sürekli kaygı insanların kişilik özelliklerinin kaygı durumuna yatkınlığını ifade etmektedir (Öner & Le

Compte, 1998). Bu bireyler yaşadıklarını stres verici bir durummuş gibi değerlendirme eğilimindedirler. Özgüven'e (1994) göre sürekli kaygı durumu, kişilerin kaygı yaşantısına bağımlı olduğunu da göstermektedir ve bu durum genellikle bireyin kendi kişilik özellikleri ile ilgilidir. Kaygının doğumla bereber geldiği düşünüldüğünde sürekli kaygının da doğuştan gelebileceği düşünülmemelidir. Yapılan araştırmalar sürekli kaygının sonradan edinildiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Legrand vd. (1999) yaptıkları bir araştırmada kalıtımın sürekli kaygıya etkisini orta düzeyde tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Silove, Manicavasagar, Connel ve Morris-Yater (1995) ikizler üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal çevre ve aile gibi çevresel faktörlerin sürekli kaygıya etkisini %70 olarak belirtmişlerdir. Sürekli kaygıya sahip bireyler tehlikenin söz konusu olmadığı durumlarda bile yaşadıklarını tehlikeli olarak yorumlar ve sürekli mutsuz olabilirler (Karaşahin, 2020).

Durumluk kaygı, bireylerin tehdit olarak algıladığı çevresel bir stres kaynağının etkisiyle yoğunluğu kişiden kişiye farklılık gösteren ve kişiye rahatsızlık veren bir durumdur (Sahranç, 2007). Stres faktörü kişinin hayatında yoğun olarak devam ederse bireydeki durumluk kaygı düzeyi artacaktır ve ne zaman stres kişinin hayatından çıkarsa kişideki kaygı düzeyi azalacaktır (Ulusoy, 2022). Özgüven'e (2007) göre durumluk kaygısı, bireylerin tehdit edici olarak algıladığı durumlara yönelik yaşadıkları kaygıdır ve bu kaygı geçici bir durumu kapsamaktadır. Benzer bir yaklaşımla Horwitz (2001) durumsal kaygının kısa süreli veya geçici olduğunu belirtmektedir. Kişilerin içinde yer aldıkları durumun tehdit ediciliği fazla ise durumluk kaygı düzeylerinde artış kaçınılmaz olmaktadır (Kandemir, 2020). Köknel (1989) sürekli ve durumluk kaygı türlerinin özelliklerini aşağıda Tablo 2'deki gibi belirtmiştir.

Tablo 2

Kaygı Türlerinin Özellikleri

Sürekli Kaygının Özellikleri	Durumluk Kaygının Özellikleri
1. Sürekli kaygının süresi ve şiddeti bireyin kişilik yapısına göre farklılık göstermektedir. 2. Kişilerin sürekli kaygı düzeylerinin farklılık göstermesi kişi için tehlikeli durumun hissedilmesini ve değerlendirmesini etkilemektedir. 3. Kişilik özelliğinin kaygıya eğilimli olması, sürekli kaygı türünün düzeyini belirlemede etkilidir. 4. Sürekli kaygı durumluk kaygısına göre daha durağan ve daha süreklidir.	1. Durumluk kaygı sürecinde kişinin bilinci açık ve uyanıktır. 2. Durumluk kaygı kolay algılanıp anlaşılabilir. 3. Durumluk kaygısı kişide hoş olmayan, kişiye üzüntü veren bir duygulanım durumu meydana getirir. 4. Bu kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehlike oluşturan, tehdit oluşturan bir durum olarak algılamasına ve yorumlamasına neden olur.

Bireylerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olması durumluk kaygısı üzerindeki eğilimlerinin de yüksek olmasına neden olabilir (Yüksel, 2014). Şehirli (2007), genellikle altı aylık bir zaman diliminden daha uzun süren kaygıların genelleştirilmiş kaygı bozukluğu olduğunu belirtmiştir. Furmark (2000) ise bu sürecin çocuklarda en az sekiz ay boyunca sürmesi durumunda problem olarak niteleneceğini belirtmiştir. Ayrıca durumluk kaygısının tadavi süreci sürekli kaygıya göre daha kolaydır (Kılıçkaya, 2021).

2.4.2. Okuma Kaygısı

Okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik geliştirilen hem bilişsel hem de fiziksel tepkileri içeren durumsal bir kaygı türüdür (Zbornik, 2001). Goldston vd. (2007) göre okuma eyleminin zorunlu olduğu durumlarda okuma kaygısı belirgin bir şekilde görülmektedir. Okuma kaygısı okuma eylemine yönelik geliştirilen bir fobi olarak da tanımlanmıştır (Ektirici, Kılıççalar & Kalaycı, 2023). Okuma kaygısı okuma sırasında bireyin korku, heyecan ve tedirginlik hâli gibi olumuz bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Katrancı & Kuşdemir, 2016). Atasoy ve Temizkan'a (2018) göre okuma kaygısı okuma için gerekli olan kod çözme ve kelime tanıma gibi okumanın ilk aşamasında başlayan bir zorlanmadır. Melanlıoğlu'na (2014) göre okuma öncesinde amaç belirleyememek, uygun bir strateji seçememek, okunacak materyal üzerinde bilgi eksikliği bulunmak, dikkat dağınıklığı gibi sebepler okuma kaygısı oluştururken okuma yeteneği sınırlı olan bireyler daha fazla kaygı yaşamaktadır. Öğrencilerin okuma sırasında ses tonunu ayarlayamaması, okuduklarının çevresi tarafından anlaşılamaması, öğretmeni ve arkadaşları tarafından olumsuz olarak eleştirilmesi, okumaya yönelik sınavlardan düşük not alma düşüncesi, okunacak metin ile ilgili ön bilgilere ve yeterli kelime bilgisine sahip olmaması öğrencilerde okuma kaygısına neden olmaktadır (Çeliktürk & Yamaç, 2015; Melanlıoğlu, 2014). Böyle bir durum karşısında okumada herhangi bir sorun yaşamayan öğrencinin bile nabız atış hızı ve kan basıncı artabilir (Lynch, 2000). Benzer bir yaklaşımla öğretmenleri ve akranları tarafından değerlendirilme durumuyla birlikte doğru okuma yapmanın baskısı sesli okuma yapan bir öğrencide okuma kaygısını artıracaktır (Jalongo & Hirsh, 2010). Okuma sırasında yaşanan kaygı, huzursuzluk ve kafa karışıklığına yol açarak bilişsel performansı düşürecektir, buna bağlı olarak da öğrenci karşılaştığı zorluk karşısında kendini olumsuz olarak değerlendirip öz yeterlik algısı da düşecektir (Mardianti, Wijayati & Murtadho, 2021). Alkan ve Özkan (2023) yaptıkları bir çalışmada okuma kaygısıyla ilgili inceledikleri 16 makalenin ortak sonuçlarına göre okuma kaygısının okuduğunu anlama, okuma akıcılığı, okuma

motivasyonu ve okuma alışkanlığı ile ilişkili olduğunu, cinsiyet, ebeveyn gelir düzeyi, ikamet edilen yer ve sahip olunan kitap sayısı gibi demografik faktörlerin de okuma kaygısıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışmada Bozgün (2023) de okuma kaygısının cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini belirtirken yazma kaygısı ve okuma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu, yazma kaygısının açıklanmasında okuma kaygısının güçlü bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Kişilerin okumayla ilgili düşünmeye başladıklarında bile okuma kaygısı ortaya çıkabilmekte, buna bağlı olarak kişide hoş olmayan psikolojik ya da fiziksel tepkiler oluşabilmektedir (Jalongo & Hirsh, 2010; Piccolo, Giacomoni, Julio-Costa, Oliveira, Zbornik, Haase & Salles, 2017). Bu bağlamda okuma kaygısın nörobiyolojik temellerinin altında limbik sistem ve prefrontal bölge dâhil olmak üzere duygusal sistemin işlev bozukluklarıyla ilişkili olduğu da öne sürülmüştür (Etkin & Wager, 2007; Suzuki & Tanaka, 2021). Li, Yuan, Luo ve Liu (2023) okuma kaygısının okuma performansını nörolojik açıdan nasıl etkilediğine yönelik yaptıkları bir araştırmada, okuma kaygısı arttıkça beynin semantik alanının da olumsuz etkilendiğini ve okuma kaygısının okuma performansını önemli ölçüde etkilediğini tespit etmiştir.

Kişideki okuma becerisine yönelik kaygı düzeyinin artması kişide olumsuz tutumların oluşmasına ve özgüven duygusunun da kaybolmasına neden olabilmektedir (Eysenck & Payne, 2006). Böyle olumsuz durumların yaşanmaması ve bireylerin olumlu tecrübesini artırmak için okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (MacIntyre & Gardner, 1991). Örneğin okuma sürecinde kaygının yaşanmaması için kişi cesaretlendirilebilir, güdülenebilir ve gereken önlemler alınabilir (Altunkaya, 2015). Melanlıoğlu (2014) öğrencilerdeki okuma kaygısını azaltmada öğrencilere uygulanacak olan üstbilişsel stratejilerin etkili olabileceğini belirtmektedir. Zbornik (2001) okuma kaygısını azaltmak için okutulacak metnin öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesi gerektiğini, eşli okuma yapılmasının, eğlenceli etkinlikler tasarlamanın ve okumanın yararlarına vurgu yapılmasının gerektiğini belirtmektedir. Ader ve Erktin (2010) öğrencilere öz düzenleme becerilerinin ve anlama stratejilerinin öğretilmesiyle kaygının istenen düzeyde tutulabileceğini belirtmiştir. Blair (2008) ise bireylerin kayıt günlüğü tutmasının ve zihinleri meşgul edecek başka şeylerin olmasının kaygıyı azaltacağını belirtmiştir. Okuma kaygısına yönelik yapılan müdahaleye ne kadar erken başlanırsa öğrencilerin duygusal ve akademik becerileri o kadar desteklenmiş olur. Onovughe (2012) öğrencilerin akademik

başarısı ile okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, öğrencide okuma kaygısı seviyesindeki her bir düşüş için öğrencilerin akademik başarısında %9 artış olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler ile olan etkileşimlerinde okumaya yönelik geri bilidirimlerinin yapıcı olması ve sınıf ortamının olumlu tutulması da öğrencilerin kaygısını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Kuru & Gönen, 2007).

2.5. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri

Alan yazında sosyal ve duygusal öğrenmenin tanımı birçok şekilde yapılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, hem çocukların hem de yetişkinlerin sosyal ve duygusal yönden yeterliğe ulaşmak için tutumlarını, becerilerini, değerlerini geliştirdikleri önemli bir süreci kapsamaktadır (Stern, 2006). Goleman (1998) hayatın bütün önemli yönlerini içine alan karmaşık ve gelişmiş becerileri sosyal ve duygusal beceriler olarak tanımlamaktadır. Elias vd. (1997) göre sosyal duygusal öğrenme, bireyin kendi duygularını tanıyıp onları yönetmeyi, çevresindekileri düşünmeyi, etkili karar almayı, sorumlu davranmayı, olumlu iletişim halinde olmayı ve olumsuz olan duygulardan kaçınmayı ifade etmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri bireye ihtiyaç duydukları akademik, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını destekleyen özelliklerin ve becerilerin kazandırılma sürecidir (Kabakçı & Korkut-Owen, 2010). Körler (2011) sosyal ve duygusal öğrenmenin tanımını, bireyin duygularını fark etmesi, onları yönetebilmesi, çevresine ilgi ve sempati kurabilmesi, sorumlu karar alabilmesi, olumsuz durumların üstesinden gelebilmesi ve problem çözebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Weissberg ve Cascarino'a (2013) göre sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygularını yönetmesi, kendilerine olumlu hedefler belirlemesi, belirlediği hedeflere ulaşması, başkalarıyla empatik-olumlu ilişkiler kurabilmesi ve sorumlu karar vermesini içine alan, kişinin ihtiyaç duyduğu beceri, bilgi ve tutumları etkili şekilde uygulamasını sağlayacağı bir süreçtir. Mahoney vd. göre (2021) sosyal ve duygusal öğrenme, bireyin duygularını anlaması ve yönetmesini, sorumlu kararlar almasını, olumlu hedeflere ulaşmasını, çevresindekilere özen göstermesi ve onlarla olumlu ilişkiler kurup sürdürmesini kapsamaktadır. Esen-Aygün'e (2017) göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, kişinin kendisine ve çevresine yönelik farkındalık seviyesini arttırarak duygularını yönetebilmesi, sosyal yapının bir parçası olabilmesi ve bu sosyal yapıdaki yerini koruyabilmesini sağlayan becerilerdir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, gelecek yaşantılarında kullanmaları için öğrencilere okul yıllarında kazandırılması gereken bir takım becerilerdendir (Norris, 2003). Bu becerilerin sosyal yönü bireyin çevresiyle

olumlu ilişkiler geliştirip bu ilişkileri korumasını içerirken duygusal yönü ise benlik, öz farkındalık eşliğinde duyguların düşünce ve biliş içeriğini kapsar (Merrell & Gueldner, 2010). Yani sosyal ve duygusal öğrenme öğrencilerin duyguları, bilişleri ve davranışları arasındaki etkileşimi sağlayarak bunların görevlerini uyumlu bir şekilde yapabilmelerini ve herhangi bir gelişimsel zorluk karşısında zorluklarla baş edebilmelerini sağlar (Zins, Payton, Weissberg & Brien, 2007). MEB (2024) duygusal öğrenme becerilerini, kişilerin hem kendileriyle hem de çevreleriyle olumlu ilişkiler kurabilmesi, empati yapabilmesi, sağlıklı benlik geliştirebilmesi ve duygularını yönetebilmesi için gereken beceriler şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan tanımlar; bu becerilerin hem bireyin kendisini hem de çevresindekileri fark etmesini, bireyin çevreyle olan ilişkilerini olumlu bir şekilde devam ettirebilmesini, bireyin kendine ait duyguları, düşünceleri ve davranışları uyumlu bir şekilde yönetebilmesini kapsamaktadır.

2.5.1. Soyal Duygusal Öğrenme Becerilerileri Kavramının Tarihsel Gelişimi

Sosyal duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini bir bütün halinde desteklemesiyle bilinen duygusal zekâ gibi öğrenme kuramlarının etkisi olmuştur (Cohen, 1999). Duygusal zekâ, bireylerin hem kendi hem de çevresindekilerin duygusunu gözlemleme, aradaki ayrımı fark etme ve bu farkındalıkları düşünce ve eylemlerine rehberlik etmesi için kullanabilme yeteneğidir (Mayer & Salovey, 1997). Duyugusal zeka kavramının tanınmasını sağlayan Goleman'a (1998) göre duygusal zeka, bireyin kendi duygularını anlama, başkalarıyla empati kurabilme ve hayatını zenginleştirecek şekilde duygularını düzenleyebilme yeteneğidir. Deniz'e (2015) göre duygusal zekâya sahip bireyler, akademik hayatta daha başarılı, kendisi ve etrafındaki bireyler ile barışık, kendine güvenen, yaşam doyumu yüksek ve kendini gerçekleştirmiş bireylerdir. Fakat duygusal zekaya yönelik çalışmalar daha çok bireysel olarak gelişimi desteklerken temelleri duygusal zekaya dayanan sosyal duygusal öğrenme ise toplumla bütünleşerek sosyalleşmeyi amaçlamaktadır (Zins vd., 2007). Duygusal zekânın ortaya çıktığı dönemlerde Fetzer Enstitüsü, çocukların birçok farklı alanlardaki gelişimsel özelliklerine yönelik çalışmalar yürütmüştür (Macklem, 2014). Bu bağlamda Fetzer Enstitüsü konferans düzenleyerek çocukların farklı alanlarda gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütmesi, sosyal ve duygusal öğrenme yaklaşımının ilk örneklerini ortaya koymuştur (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010).

Bacanlı (1999) Thorndike'ın bireylerin kolayca ilişki kurabilmelerini ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmelerini bireylerin sosyal yönden zeki olmalarına bağladığını iletmiştir. Öte yandan sosyal beceri eğitimi sorun odaklı bir yaklaşım sunarken, sosyal duygusal öğrenme becerileri çok daha geniş kapsamı içererek geleceğe yönelik koruyucu bir bakış açısına sahiptir (McKenzie, 2004). Çakıl'a (1998) göre sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrencilere çevresiyle kolayca ilişki kurabilme, karşılaşılan sorunlarla baş edebilme ve etkili iletişim becerilerinin kazandırıldığı bir eğitim yaklaşımıdır.

1980'li yıllarda öğrencinin akademik yönünün yanında sosyal ve duygusal zekâsı ile karakter eğitimi gibi kavramlar da dikkate alınmaya başlamıştır (McKenzie, 2004). Sosyal duygusal öğrenme becerileri, 1990'lı yıllardan itibaren eğitimde yer alan olumlu benlik gelişimi, karakter eğitimi, sosyal beceri kazanımı, koruyucu ruh sağlığı gibi pek çok çalışma alanında bir değişken olarak yer almıştır (MEB, 2021). Karakter eğitimi kapsamında öğrencilere etik değerleri benimseterek bu değerlere yönelik hassas ve duyarlı yaklaşmayı, bu değerleri yaşantı içinde göstermeyi sağlayacak etkinlikler yapmayı kapsamaktadır (Meydan, 2014). Fakat karakter eğitimi kullandığı yöntem ve içerikler açısından sosyal duygusal öğrenme becerilerisine kıyasla daha dar bir perspektifte kalmıştır (McKenzie, 2004).

Gardner (1993) çoklu zekâ kuramı ile zekâyı sekiz türe ayırmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ise bu zeka türleri içerisinde yer alan içsel ve kişiler arası zeka türleriyle en çok ilişkilendirilmiştir ve sekiz zeka türünün gelişmesi sosyal ve duygusal öğrenme becerileriyle karşılıklı olarak etkileşim halinde olmasına bağlanmıştır (Elias vd., 1997).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan "dolaylı yaşantılar" kavramı bireylerin göstermiş oldukları davranışların çevresinde bulanan diğer bireylerin geçirdiği yaşantılardan etkilenerek ortaya konulmasını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2003). Bu bağlamda bireyin rol model davranışları sosyal ve duygusal öğreneme becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Sosyal ve duygusal beceriler zamanla birden fazla konu içerisinde değerlendirilen becerileri kendi çatısı altında toplamıştır (Gueldner, Feuerborn & Meller, 2010). 1993 yılında Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) kurulmuştur. CASEL (2015) topluluğunun sosyal duygusal öğrenme becerileri; öz farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, sosyal yönetim ve sorumlu karar verme

becerilerini kapsamaktadır. 1994 yılında Fetzer Enstitüsü tarafından düzenlenen ve öğrencilerin eğitsel, psikolojik ve genel sağlık ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı toplantıda sosyal duygusal öğreneme kavramı ele alınmıştır (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006; Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010). Süreçte öğrencilerin problemlerini çözmek ve akademik başarılarını artırmayı sağlayacak program geliştirme çalışmaları başlamıştır (Elias vd., 1997).

Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini; görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir.

TÜSİAD (2019) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geçmiş yıllardan itibaren psikoloji, araştırmacı ve eğitim uzmanları tarafından ilgi gördüğünü belirtmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin erken yaşlardan beri desteklenmesine yönelik çalışmalar günümüze kadar hız kazanarak ilerlemiştir (Göl-Güven, 2021).

2.5.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sınıflandırılması

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik farklı tanım ve farklı yaklaşımların olması sosyal ve duygusal öğrenme becerileri içinde yer alan faktörlerin neler olduğuna yönelik anlaşmazlıklara yol açmıştır (Zeidner, Roberts & Matthews, 2002). Gardner (1983) sosyal duygusal yönelimi çoklu zekânın tanımlayacağına inanıyordu. Çünkü sosyal ve duygusal öğrenme becerileri performansa dayalı bir takım yeteneklerle ölçülebileceğine inanılarak 'Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (MEIS)' tasarlanmıştır (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Fakat bu tür zekâ testleri tek bir doğru cevabı içerdiği için sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini yansıtamamaktadır (Brody, 2004). Sonrasında ise bireylerde yer alan zekâ yerine bireylerin sahip olduğu kişiliğin sosyal ve duygusal becerileri yansıttığı düşünülmüştür (Bar-On, 1997). Yani sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zekâdan çok kişilikle ölçülebileceği düşünülmüştür (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Bu tartışmalar sonrasında sosyal duygusal becerilere yönelik; duyguları anlama, duyguları tanımlama, duyguları kullanma ve duyguları yönetme şeklinde standart dört faktör belirlenmiştir (Mayer, vd., 1999). Fakat ilerleyen süreçte farklı sınıflamalar da önerilmeye başlanmıştır; sosyal duygusal öğrenme becerileri gerek zeka gerek kişilik gerekse de hem zeka hem kişilik olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Coryn, vd., 2009). Bu çalışmaların çoğu ise daha çok tanı koymaya yönelik klinik çalışmalardır (Denham, 2005).

1994 yılında Goleman, Wiessberg ve Zins'in ortaya koyduğu CASEL modeli alanyazında sıklıkla yer almaktadır. Bu modelin sosyal duygusal öğrenme becerileri; sorumlu karar verme, ilişki kurma, sosyal farkındalık, öz yönetim, öz farkındalık becerileri olmak üzere toplam beş faktörden oluşmaktadır (CASEL, 2005). Fakat bu faktörlerin bulunduğu bir araç madde bağımlılığı risk faktörleri, şiddete yatkınlık gibi belirli riskli davranışlar için yetersiz görüldüğü için sosyal ve duygusal becerileri ilkokul öğrencileri üzerinde açıklayabilmek üzere; görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme olarak üç faktörden oluşan bir araç geliştirilmiştir (Coryn vd., 2009). Görev tanımlama sorumlu karar vermeyle, akran ilişkileri sosyal farkındalık ve ilişki beceriyleriyle ilgiliyken öz düzenleme ise öz yönetim ve öz farkındalık ile ilgilidir (Coryn, 2009). Bu çalışmada Coryn vd. yaptığı sınıflandırma esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya esas olan görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme aşağıda açıklanmıştır.

Görev tanımlama: Görev tanımlama, bazı çalışmalarda "görev bilinci" şeklinde de yer almaktadır (Ekşi vd., 2019; Totan & Kabasakal, 2012). Görev tanımlama, öğrencilerin akademik alanda kendi sorumluluklarını almaları gereken davranışları fark ederek gereken düzenlemeleri yapabilme becerisidir (Coryn vd., 2009). Totan (2014) sosyal duygusal öğrenme ölçeğinin bir alt boyutunu kapsayan görev tanımlamanın öğrencilerin sorumluluklarının farkında olup olamadıkları, sorumlulukları ölçüsünde karar verip veremedikleri ve sorumluluklarını ifade edip edemedikleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Coryn vd. (2009) ise sosyal duygusal öğreneme beceri ölçeğini oluştururken görev tanımlama alt boyutunda yer alan maddelerin CASEL modelinde yer alan sorumlu karar verme ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Yani görev tanımlama, sorumlu karar almayı da içine almaktadır. Sorumlu karar almadan kastedilen ise bireylerin sadece kendisi için değil başkalarının ihtiyaçlarını da göz önüne alarak toplumsal problemleri çözen ve önleyen kararlar almaktır (Ekşi, Tuncer & Avcu, 2019). Sorumlu karar alan öğrenciler, çevrelerine daha çok prososyal davranışlar (Ongley, Nola & Malti, 2014) ve daha fazla sempati, empati göstererek olaylar karşısında daha da güçlü bir duruş sergilerler (Eisenberg, Zhou & Koller, 2001)

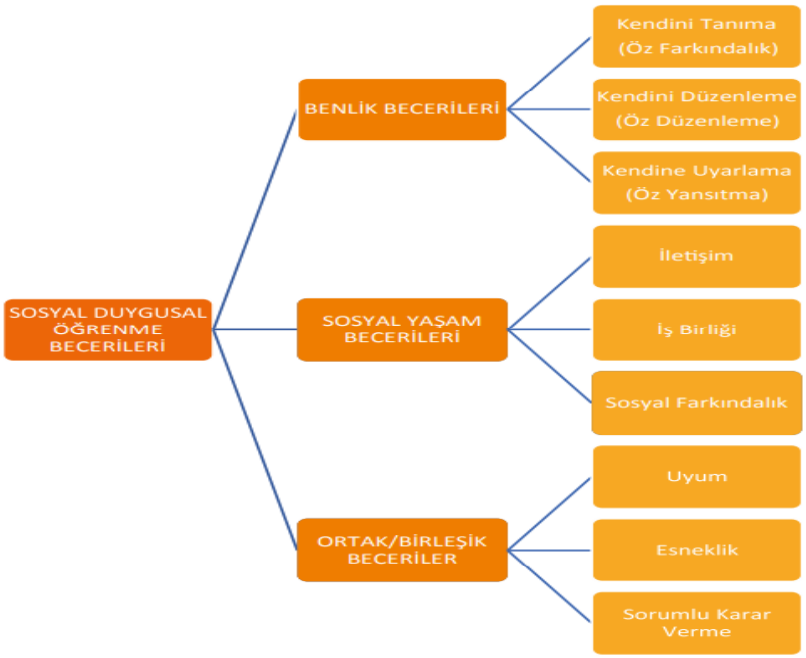
Akran ilişkileri: Sosyal statü ve yaş bakımından benzer bireyler arasındaki karşılıklı gönüllü ve yakın ilişkidir (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994). Bu ilişkiler için kişide olması gereken davranışlar; ilişkiyi başlatma, kurma, sohbeti sürdürme ve sırayla konuşmadır (Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014). Çocuklarda böyle sağlıklı ilişkilere yönelik göstergeler arasında başkalarından yardım isteme, başkalarına yardım etme, takdir etme,

çatışma çözme ve işbirliği yoluyla diğerleriyle olumlu çalışma yer almaktadır (Alexander & Vermette, 2019; Ng & Bull, 2018). Genel olarak bu beceriler sosyal katılımın ve iletişimin temel özellikleri olmakla birlikte bireyin takım ve grup halinde akranlarıyla başarılı şekilde çalışmasını sağlar (Engler, Alfonso, White & Roy, 2023). Buna bağlı olarak çocukların sosyal alana dâhil olabilecekleri fırsatları onlara sunmak gerekir. Çünkü çocuklar akranları arasında kabul edilme ya da reddedilmeyi deneyimledikçe, onların akran grupları daha yapılandırılmış hale geldikçe ve ilişki deneyimleri ortaya çıktıkça akran ilişkileri hızlı bir şekilde gelişecektir (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Ayrıca arkadaşlarıyla güçlü ilişkiler geliştiren bir öğrenci okula karşı daha olumlu tutuma sahip ve akademik yönden de daha başarılı performans gösterir (Kwon, Kim & Sheriddan, 2012).

Öz düzenleme: Öğrencilerin kendi yaşantılarında sorumluluk alması gereken bütün davranışları yerine getirmek üzere planlamalar yapıp, kararlar alarak bunları hayata uyarlayabilme becerileridir (Coryn vd., 2009). Kauffman'a (2004) göre öz düzenleme, karmaşık öğrenim etkinliklerini kişinin kontrol edip onları yönetebilme çabasıdır. Risemberg ve Zimmerman (1992) öz düzenlemeyi belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere startejiler geliştirip bu stratejilerin kazandırdıkları üzerine değerlendirme yapma şeklinde tanımlamıştır. Öz düzenlemeye sahip bireyler, her öğrenme aşamasını üst bilişsel açıdan planlayabilir, düzenleyebilir, değerlendirebilir, yürütebilirken öğrenme için en uygun çevreyi oluşturup güdüsel olarak kendilerini etkili, yetkin, özerk görürler (Özmenteş, 2008). Hem biliş açısından (amacını belirleme, kendini izleme-değerlendirme, plan yapma vb.) hem de davranış açısından (zamanı etkili kullanma, öğrenme ortamını seçme vb.) birçok adım kullanır (Zimmerman, 2002). Yani bireylerin duygu düşünce ve davranışlarını uyumlu hâle getirmesi bireydeki öz düzenleme becerisini göstermektedir. Bu beceriler, bireylerin karakterinden çok çevreden etkilenmektedir ve bu sırada bireyler duygularını düzenler, yönetir ve sonuçta kendini düzenler (Aydoğan, 2023). Aynı zamanda öz düzenleme sınıftaki öğrencilerin akademik görevlerini tamamlamak üzere harcadığı çabayı yönetebilmesini, öğrenmek, anlamak, hatırlamak üzere kullandıkları anlamlandırma, örgütleme ve tekrarlama gibi bilişsel stratejileri de içermektedir (Pintrich & De Groot, 1990).

Elias ve Tobias (1996) ise yaptıkları çalışmada sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini; bireyin belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket etme, duygularını fark edip yönetebilme, farklı düşüncelere saygı duyma, kişiler arası ilişkilerde yapıcı olma, etkili karar verme ve olumlu ilişkiler kurma şeklinde sınıflandırmıştır. Cohen (1999) sosyal ve duygusal

öğrenme becerilerini bireyin kendi yaşantısına yönelik yeterliklerini farketmesi ve bireyin başkalarının yaşantısına yönelik yeterliklerini fark etmesi şeklinde sınıflandırmıştır. Payton vd. (2000) ise öz yeterlik, sosyal etkileşim, kişilerarası yeterlik ve etkili karar verme şeklinde sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini dörtlü sınıflandırmıştır. Marlow vd. (2000), davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerini sınıflandırmıştır. Elias (2004) bireyin kendisinin ve diğer kişilerin duygularını fark etmesi, dinleme ve iletişim kurma, başkalarının bakış açılarını anlama, karar verme, problem çözme, planlama yapma olarak altılı sınıflandırma yapmıştır. Korkut (2004) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini iletişim, problem çözme, stres ile baş etme, kendilik değerini arttırma şeklinde sınıflandırmıştır. Elksnin ve Elksin (2006) de sosyal ve duygusal becerileri kişilerarası davranışlar, öğretmen onaylı sosyal beceriler, iletişim becerileri, akranlara yönelik sosyal beceriler, kendine yönelik davranışlar, atılgan beceriler olmak üzere altılı sınıflandırma yapmıştır. Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) tarafından çocuk ve gençlere yönelik geliştirilen sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde ise iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler olmak üzere dörtlü sınıflandırılmıştır. Ulusal Araştırma Konseyi (2012) yayınladığı raporda sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini işyerinde, okulda ve yaşam içinde başarılı olma yeterliği, bilişsel yeterlik, kişisel yeterlik ve kişilerarası yeterlik olarak üçlü sınıflandırma yapmıştır. OECD (2015) ise, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin öneminden bahsederek bu becerileri beş temel kişilik özelliğine bağlayarak; iş performansı, duygusal denge, işbirliği, açık fikirlik, ilişki kurma şeklinde sınıflandırmıştır. MEB (2024) sosyal duygusal beceriler içinde ortak/birleşik becerileri; uyum, esneklik, sorumlu karar verme becerilerinden, benlik becerileri; kendini tanıma, öz düzenleme, öz yansıtma becerilerinden ve sosyal yaşam beceri ise; iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık beceriler olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Bu sınıflandırma Şekil 3'de görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı (Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ilkokul Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.)

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde bireyin hem kendisinin hem de çevresindekilerin yer aldığı geniş bir alanda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkileşimlerin yaşandığı bir yapı görülmektedir.

2.5.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Önemi ve Etkileri

Elias'a (1997) göre, kişinin sosyal hayata uyum sağlaması, kendi duygularının farkında olarak onları kontrol edebilmesi ve bunlara bağlı olarak kendini ifade etmesi bireyden beklenen özelliklerdendir. Kabakçı'ya (2006) göre bireyin sosyal duygusal becerilerini geliştirmesi, toplum içinde üretken olması, hem kişisel hem de sosyal ihtiyaçları gidermesi, davranış ve düşüncelerini bütünleştirmesi kişinin görevlerindendir. Alan yazın incelendiğinde sosyal duygusal becerilere yönelik araştırmaların erken çocukluk dönemiyle ilgili olduğu görülmektedir (Durlak, Rubin & Kahng, 2001; Siegler vd., 2012). Payton vd. (2008) belirttiği gibi özellikle erken çocukluk dönemi başta olmakla birlikte kişinin tüm akademik yaşantısında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik programlar önem taşımaktadır. Fakat her ne kadar sosyal duygusal öğrenme becerileri okul öncesi dönemde kazanılmaya başlansa da, ilkokul döneminde gelişimi hızlanmaktadır (Türnüklü, 2004). Bu

bağlamda okul döneminde sosyal ve duygusal becerilere yer verilmesi öğrencilerin olumlu ilişkiler geliştirmesini sağlayıp, sorunlu davranışları azaltacak ve onların akademik başarılarının artmasını destekleyecektir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrencinin duygusal sosyal gelişimine katkısının yanı sıra akademik gelişimini de desteklemektedir (CASEL, 2015; Daunic, vd., 2013). Sosyal duygusal beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik yapılan bir meta-analiz çalışmasında, sosyal duygusal becerilere ilişkin yayınlanan makalelerin yaklaşık %56'sı ilkokul yıllarına, %31'i ortaokul yıllarına ve %13'ü lise yıllarına odaklanmaktadır (Tze, Li & Daniels, 2022). Öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin artması öğrenme isteğini, okula yönelik olumlu tutum ve davranışlar içinde olmayı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter ve Grech (2014), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde olduğunu ve bu becerilerin öğrencinin başarısını arttırdığını vurgulamaktadır. Collie, Martin, Nassar ve Roberts (2018) sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin bu becerileri zayıf olan öğrencilere göre okuma ve matematik başarısının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ashdown ve Bernard (2012) okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal beceriler arasında pozitif yönlü ilişkileri vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde Santos, Fettig ve Shaffer (2012) kendini ifade etme, problem çözme, kişilerarası ilişki geliştirme, sorumluluk (görev) tanımlama becerilerine sahip öğrencilerin okuma ve yazma yeterliklerini daha hızlı kazandıklarını belirtmektedir. PISA sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde başarılı olan öğrencilerin öz farkındalık, öz düzenleme, akran ilişkileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Tze, Li & Daniels, 2022). Uşaklı (2017) sadece akademik olarak değil yaşantı boyunca sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazanılması gerektiğini hatta bu beceriler sayesinde okul terki oranının düştüğünü, olumsuz risk davranışlarının azaldığını ve istenmeyen alışkanlıklardan kişiyi uzak tuttuğunu; kişinin benlik saygısı, problem çözme becerisi, hedef belirleme ve motivasyon yönlerini desteklediğini belirtmektedir. Bunların yanı sıra sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin sorumluluk alma, derse katılım, akademik notların yükselmesi, çalışma alışkanlıkları, toplum yararına çalışma, stresle baş edebilme becerisi, saldırgan davranışlarda azalma, öğrenmeye yönelik olumlu tutum içinde olma, akıl yürütme stratejisi, plan yapma becerisi, okuma becerisi gibi daha birçok konuda etkilidir. Ayrıca iyi yönetilen, güvenli, işbirlikçi ve olumlu sınıf iklimi oluşturmada sosyal ve duygusal yetkinliklerin geliştirilmiş olması gerekmektedir (Zins vd., 2007). Bunun için öğretmenlerin mesleki beceri ve bilgileriyle sınıfta saygı, paylaşım ve

olumlu iletişim gibi davranışları geliştirmeleri sosyal ve duygusal beceriler için önemlidir (Gündeş, 2021). Duygusal becerilerin gelişimi bireylerin yaşamlarını hem çok daha etkili bir sürece sokmakta hem de üretkenliklerini artıran zihinsel etkinlikler edinmelerini sağlamaktadır (Goleman, 1998). Araştırmacılar gerek okulda gerekse yaşamda başarılı olmada sosyal ve duygusal öğrenmelerin temel neden olduğunu belirtmektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones & Weissberg, 2016; Siegler vd., 2012). Kişinin öz farkındalık becerileri kapsamında düşünce ve duygularına yönelik farkındalığının artmasına, öz yeterlik, özgüven algısı ve güçlü yönlerin farkındalığına sosyal ve duygusal öğrenme becerileri katkı sunmaktadır (Esen-Aygün, 2017). Bireyler için sosyal duygusal öğrenme becerileri:

- Kendini tanıyıp anlaması
- Başkalarının duygularını anlayıp uygun tepkiler verebilmesi
- Çevresindekilerle sağlıklı iletişime geçip iş birliği yapabilmesi
- Yaşanılan sosyal bağlamı fark edip duyarlı davranması
- Farklı ve yeni durumlarda uyumlu olması
- Zor durumlarda farklı çözümler geliştirebilmesi
- Sorumlu kararları verebilmesi gibi beceriler kazandırmaktadır.

Sosyal ve duygusal becerilerin yetersizliği durumunda bireyler şiddet, AIDS, uyku düzensizliği, ergen bebelik, sigara-alkol-madde bağımlılığı, beslenme bozuklukları, olumsuz problem çözme davranışları gibi birçok riskli ve istenmeyen durumlar bireylerin sağlıkları üzerinde olumsuz etki oluşturabilir (Burke, 2002). Carter'a (2016) göre, akademik beceriler sosyal duygusal beceriler ile desteklenmediği sürece bir öğrencinin bütüncül olarak gelişmesi zorlaşır. Öğrencilerin sosyal duygusal beceriler kazanamaması bazı olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir:

- Sosyal ilişkilerde sorunlar yaşamasına
- Öz yeterlik inançlarının düşmesine
- Problem çözme becerilerinde yetersizliğe
- Şiddet ve zorbalık içeren davranışlara
- Madde bağımlılığına

- Uyku ve beslenme alışkanlıklarındaki sorunlara neden olabilmektedir (Burke, 2002; Gendron, Royer, Bertrand & Potvin, 2004; Uğurlu, Doğan, Şofortakımcı, Ay & Zorlu, 2014; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

Pasi'nin (2001) belirttiği gibi çocuk ve ergenler için istenmeyen bu yaşantıların önlenmesi için erken yaşlarda sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi önemli bir etkiye sahiptir. Bridgeland, Bruce ve Hariharan (2013) sosyal ve duygusal becerilere sahip öğrencilerin katılımcı ve işbirlikçi olduğunu, aidiyet, duygudaşlık gibi sosyal davranışlar sergilediğini, okula yönelik olumlu tutum ve davranışlar içinde olduğunu belirtmişlerdir. Cohen'e (1999) göre, öğrencinin kişisel/sosyal yetersizlikleri ve bunlara bağlı gelişen sorunların ortaya çıkmasında sosyal duygusal becerileri gelişimini destekleyecek bir programın okullarda olmamasının etkili olduğunu belirtmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrenciler arasında kendini gösteren zorbalık davranışlarına karşı da etkilidir (Cohelho & Marchante, 2021; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Ekonomik Kalkınma ve işbirliği Örgütü (OECD) 2019'da sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yönelik Türkiye'nin de içinde yer aldığı 9 ülkeyi içine alan araştırma gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda MEB Türkiye ön raporunu hazırlamıştır (MEB, 2021). Kısa süre sonra MEB tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaya konulmuştur. Bu model içinde sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yer almakta olup öğrenci ve tüm paydaşların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine önem verilmiştir. MEB'e (2024) göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yaşantılar yoluyla öğrenilebilir, öğretilebilir ve değişebilir.

2.6. Okuma Terapisi

Kelime anlamı kitap olan yunanca 'biblion' ve kelime anlamı iyileşme olan yunanca 'therapeo' kelimelerinin birleşmesi ile ortaya çıkmış olan Bibliyoterapi (okuma terapisi) kitap yoluyla iyileşme anlamına gelmektedir (Gökbulut & Bektaş, 2022). Rubin'e (1978) göre okuma terapisi doğru bireyle doğru kitabın doğru zamanda buluşturulmasıyla kişinin rahatlamasına yardım etmektir. Bir okumanın okuma terapisi olması için bir ihtiyacın belirlenmesi, ihtiyaca uygun olarak kişiye özel bir kitap belirlenmesi, buna bağlı olarak bir takip ve sunum planı hazırlanıp uygulanması gerekmektedir (Cornett & Cornett, 1980). Philpot (1997) ise okuma terapisini doğru kitabın, doğru zamanda doğru kişiyle buluşması ile bireydeki rahatlama süreci olarak tanımlamaktadır. Yani okuma terapisi, kişinin kitaplar

eşliğinde terapötik sonuçlara ulaşması olarak da tanımlanabilir (Katz & Watt, 1992). Okuma terapisinin temel amacının okuma aracılığı ile sağaltım sağlamak olduğunu belirten Demir'e (2022) göre okuma terapisi, bireyin kendini tanımasını, iç görü kazanmasını, özgüven ile birlikte sorunlara karşı daha güçlü durmasını sağlamaktadır. Yani hayatın zorlukları ile hem yüzleşerek hem de tartışarak kişilerin kaygılarını giderir (Stamps, 2003). Örneğin asi bir genç kendi davranışları hakkında okuma yaparak içgörü kazanır ve ileride yaşayabileceği sorunları önlemek üzere çözümler üretebilir (Yeşil & Beyreli, 2022).

Rubin'e (1979) göre okuma terapisinin altı amacı vardır:

1. Sorunun başkaları tarafından da yaşandığını okuyucuya iletmek.
2. Bir eğitim aracı olarak kullanılarak, problemler karşısında okuyucunun birden fazla çıkış yolunun mümkün olduğunu görmesini kolaylaştırmak.
3. Okuyucunun benzer bir durumla karşı karşıya kaldığında bireylerin sahip olduğu motivasyonu anlamasına destek olmak.
4. Okuyucunun materyalist zihniyet yerine diğer insanlarda deneyim kazanmasına yardımcı olmak
5. Okuyucuya, mevcut krize yanıt bulmak için ihtiyaç duyulan gerçekleri sunmak.
6. Okuyucuya, bir eylem planı hazırlayıp uygulayarak her türlü durumu gerçekçi bir şekilde çözebilecekleri konusunda güven vermek.

Okuma terapisi çocukların kurgusal karakterler ile etkileşime girmesi sonucunda bir dizi beceriyi öğrenmeleri ve karşılaştıkları çeşitli gelişimsel sorunlara nasıl çözüm ürettikleri konusunda onlara yardımcı olur (Suvilehto, 2019). Davis (1992) hayatın zorluklarla ilgili bir gerçeği olduğunu ve böyle bir durumda dayanaklı bir kişilik geliştirirken insanların nasıl davrandığını çocuklara göstermede okuma terapisinin etkili olduğunu belirtir. Aynı zamanda okuma terapisi çocuklarda duygusal ya da zihinsel olarak meydana gelen değişikliklerle başa çıkmalarına yardımcı olan bir araçtır (Branco, 2001; Lucas & Soares, 2013). Okuma terapisinin bilinen genel amacı dışında diğer bazı amaçları da şunlardır: Okumaya rehberlik etmek, kişisel sorunların çözümüne yardımcı olmak için kitaplardan yararlanmak, yaşam becerilerini geliştirmek ve benlik kavramını/kişiliği geliştirmek, okuyucunun kişiliği ile edebiyat arasında güçlü bir etkileşim sağlamak (Popa, Landoy & Repanovici, 2017).

Sclabassi'e (1973) göre okuma terapisi problem çözmede, sosyal uyumu sağlamada, psikolojik sağlığı geliştirmede eğitim öğretim amaçları içinde okullarda uygulanmaktadır. Alan yazında okuma terapisinin eğitim öğretim ortamlarında öncelikli olarak öğrencilerin duygusal sosyal gelişim alanlarına yönelik kullanıldığı görülmektedir. Sosyal duygusal gelişim süreçlerinde öğrencilere yönelik önleyici, geliştirici ve iyileştirici etkileriyle okuma terapisinin kullanıldığı görülmektedir (Lucos, Teixeira, Soures & Oliveira, 2019; Paparousi, Andreou & Gkouni, 2011; Pettersson, 2018; Solow, 2018). Solow (2018) okuma terapisinin ilkokul öğrencilerinin empati becerisini geliştirmek için kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Pettersson (2018) okuma terapisi yönteminin çocukların iyi oluş, sosyal etkileşim, benlik saygısı ve öz güven düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir. Lucos, Teixeira, Soures ve Oliveira (2019) ise, okuma terapisi yönteminin çocukların umutlu düşünme düzeylerini arttırdığını yaptıkları bir çalışmada raporlamıştır. Webster (1961) okuma terapisinin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula yönelik korkularını azalttığını belirtmektedir. Paparousi, Andreou ve Gkouni (2011), okuma terapisini kullanarak öğrencilerin ölüm korkusu gibi gelişimsel korkularıyla nasıl başa çıkabileceğine, korkuları hakkında daha açık konuşmalarında onlara nasıl yardımcı olunabileceğine değinmiştir. Lucos ve Soares (2013) yaptıkları araştırma ile okuma terapisinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Register, Beckham, May ve Gustafsch (1991) okuma terapisinin kaygı ile Oliver ve Young (1994) zorbalık ile Shechtman (1999) saldırganlık ile Bump (1990) madde bağımlılığı ile Pardeck (1990) ise istismar ile baş etmede kullanılabileceğini belirtmiştir. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 pandemi sürecinde Shah (2021) okuma terapisi için 5 kitap önerisi ile öğrencilerin bu sürece nasıl daha iyi uyum sağlayabileceğine değinmiştir.

Okuma terapisi sınıflarda herhangi bir problem durum hissedilmediği zamanlarda, olası yaşanabilecek problemleri önlemeye veya öğrenci becerilerini geliştirmeye yönelik de uygulanabilmektedir (Lucas, Teixeira, Soures & Oliveira, 2019). Pardeck (1990), okuma terapisinin yalnızca çocukluk sorunlarını iyileştirmek için değil, aynı zamanda bunları önlemek için de yararlı bir yol olduğunu vurgulamaktadır. Gerber ve Harris (1983) okuma terapisini öğrencilerin benlik değerini arttırarak ve sosyal becerisini geliştirerek problemlerin önüne geçilebileceğini belirtmektedir. Gornicki (1981) okuma terapisini peri masalları aracılığı ile öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, olası yaşanacak sorunlarla baş edebilmek, yaşamın ve mücadelenin daha derin bir anlamını bulabilmek için

kullanmıştır. Bununla birlikte okuma terapisi sınıf ortamlarında öğrencilerin kendisini daha iyi ifade edebilmesinde, başkaları ile daha iyi iletişim kurabilmesinde, daha yetenekli ve daha iyi öğrenen bireyler olabilmesinde bir araç olarak da kullanılabilmektedir (Mihic, 2017). Maich ve Kean (2004) yaptıkları çalışmada sınıfta bir öğrencinin sosyal ve duygusal becerisini geliştirmeye yönelik tüm sınıfın dâhil olduğu bir gelişimsel okuma terapisi planlamıştır. Lucas ve Soares (2013) çocukların psikolojik iyi olma hallerinin okullarda gelişimsel okuma terapisi ile iyileştirilebileceğini belirterek, okula yeni başlayan bir çocuk için sınıfta okula uyum sürecini destekleyen kitapların kullanılmasını önermiştir. Gelişimsel amaçlı kullanılan gelişimsel okuma terapisi, çocukların duygu, davranış ve tutumlarına yönelik eğitim sunmak, bilişsel ve duygusal iyilik halinin devamını sağlamak, normal gelişimi desteklemek amacıyla eğitimciler ya da uzmanlar tarafından kullanılmaktadır (Akgün & Benli, 2019). Ayrıca gelişimsel okuma terapisi Covid-19 gibi kritik süreçlerde öğrenciler için kullanılması önerilmektedir (Rahmat, Muzaki & Pernanda, 2021; Stip, Östlundh & Aziz, 2020). Bunun yanı sıra disleksi sorunu yaşayan bireylerin okumaya yönelik tutumlarını pozitif yönde arttırmakta da bir araç olarak kullanılabilmektedir (Ezekiel & Adimora, 2023).

2.6.1. Gelişimsel Okuma Terapisinin Tarihsel Gelişimi

İskenderiye'de MÖ 300 yıllarında kurulan bir kütüphanenin girişinde "Ruhun İlacı" yazmaktaydı (Narang, 1975). Antik Ted Kütüphanesi'nin girişinde "ruhun şifa yeri" yazılıydı (Sullivan & Strang 2002). Orta Çağda İsviçre'nin Manastır Kütüphanesi girişinde "Ruhun Ecza Deposu" ifadesi yer almaktaydı (C. E. Cornett & Cornett, 1980). Bu bilgilerden yola çıkarak kitabın, iyileştirme ve terapi etme gibi bir güce sahip olduğu söylenebilir (Çınar, 2020). Okuma terapisi ilk defa Orta Çağ'da 13. yüzyılda "Hastaların Tedavisinde Kitapların Kullanımı" (The use of books in treatment of the sick) ile ortaya çıkmıştır (Demir, 2022). Tedavi amacıyla kitapların kullanımında en eski kayıtlardan biri de 1272 yılında Kahire'de Al-Mahsur hastanesinde Kuran-ı Kerimin hastalara şifa amaçlı okutulduğudur (Yılmaz, 2014). Okuma terapisi 18. ve 19. yüzyıllarda Almanya, Fransa, İskoçya, İngiltere'de hastane kütüphanesinin başlangıcını temellendirerek yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Akinola, 2014). Hatta 1830 yılında aynı bölgenin 8 eyaletinde akıl hastalarının yararlanabilmesi için özel okuma terapisi kurumları açılmıştır (Marsh & Mannari, 1977). Hastanelerde kütüphane kurulmasını öneren John Minson Galt II modern tarza okuma terapisinin başlangıcını temsil etmiştir (Manzo, 2004). Bunun

akabinde Sir Walter Scott bulunduğu hastanelerde akıl hastaları için kütüphane açılmasını ve kütüphaneye sürekli yayın ile gazete girişini de sağlamıştır (Weimerskirch, 1965). Okuma terapisi ilk olarak tıp alanında ve akıl hastalarında kullanılmış olsa da kökleri dini inanışlara dayanmaktadır (Jack & Ronan, 2008). Yani o yıllarda hastanelerin kütüphanelerinde İncil'in olup olmadığı başka bir tartışma konusudur (Levin & Gildea, 2013). Hastaların sağlık sorunlarını ve semptomlarını anlamalarına yardımcı olmak için kitaplardan yararlanmak olarak da tanımlanan okuma terapisi, terim olarak ilk kez 1916 yılında Crothers'un 'Bir Edebiyat Kliniği' makalesinde kullanılmıştır (Goddard, 2011). 1920'lerde kitapların önemi anlaşıldıkça çocuk ve ergenlerin ahlaki gelişimini destekleyecek kitaplara yönelik arayışlar başlamış ve 1928'de Edwin Starbuck okuma terapisine yönelik soruların cevap bulduğu bir liste hazırlamıştır (Myracle, 1995). 1930'lu yıllarda kütüphaneciler, insanlar üzerinde iyileştirici bir etkiye sahip olan kitapları araştırma çabası içine girerek listeler oluşturmuşlardır (Pardeck, 1994; S. T. Gladding & Gladding, 1991). Amerikalı doktor Benjamin 1940'larda akıl hastalarına yönelik tarih, roman ve seyahat türünden kitapların okutulmasını önermiştir (Demir, 2022). 1940'lı yılların ortalarında ise gelişimsel okuma terapisinin okullarda kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda 1946 yılında Agnes, sosyal uyum sorunu olan çocuklara yönelik gelişimsel okuma terapisi çalışmasını gerçekleştirmiştir (Myracle, 1995). 1949 yılında ise Caroline Shrodes "Bibliothrapy: Athearetical and clinical- experimental study" isimli doktora tezi yazmıştır (Beatty, 1962). Aynı dönemde Russell ve Shrodes (1950) yaptıkları bir araştırmada kişilerin okunan kitaplarda yer alan karakterler ile özdeşim kurarak kendilerini daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur (McCulliss, 2012). 1956 yılında ortaokul öğrencilerine yönelik değerler eğitimi üzerinden Lodge tarafından bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Tillman, 1984). 1970'lerde sağlık ve eğitim alanında uzmanlar gelişimsel okuma terapisini hem çocuklar hem yetişkinler üzerinde daha ciddi şekilde araştırmaya başladı (Myracle, 1995). Bu gelişmelerden sonra okuma terapisi farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler için, farklı yaş aralıklarındaki grupların ruhsal ya da fiziksel hastalıkları için, mahkumlardan göçmenlere kadar çok geniş bir alanda kullanılmaya başlanmıştır (Ouzts, 1991).

2.6.2. Okuma Terapisinin Sınıflandırılması

Gelişimsel okuma terapisi, hangi amaç ile nerede, hangi materyale ve uygulayıcısına göre farklı sınıflandırmalara ayrılmaktadır (İlter, 2015; S. T. Gladding & Gladding, 1991). Bu sınıflandırma aşağıdaki Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3

Okuma Terapisinin Sınıflandırılması

Araştırmacı	Kategoriler		
	Kendine Yardım (self-help)	Formal Olmayan	Yaratıcı (creative)
Brewster (2007) (2008)	Kendine yardım, bilişsel davranışçı terapi yöntemlerinin kullanıldığı kitapların süreçte kullanılmasına dayanır.	Kişiye hikâye, roman vb. kaynakların okunması tavsiye edilir.	Okulda bulunan danışmanlar, kütüphaneciler ya da diğer uzmanlar tarafından önerilen kitapların sosyal yaklaşımla oluşturulan grup ortamında tartışılmasıdır.
	Geleneksel/kurumsal	Klinik	Gelişimsel
Rubin (1979)	Akıl hastanelerinde kitapların bilgi edinme amaçlı, boş vakit doldurma amaçlı, yeniden sosyalleşme amaçlı bireysel şekilde kullanılmasıdır.	Davranışsal veya duygusal sorunlara sahip bir grup danışan ile yaratıcı literatürün davranışsal değişim ve içgörü kazanmak için kullanılmasıdır.	Herhangi bir ruhsal sorun yaşamayan kişilerde öğretici ya da yaratıcı alan yazının ruh sağlığını korumaya dayalı kullanımıdır.
	Danışan odaklı	Danışman odaklı	
Braynt ve Roberts (1992)	Bir danışmanın kendisine danışandan yaratıcı veya öğretici bir materyali okumasını tavsiye etmesidir.	Danışanın kendisine tavsiye edilen materyali okuyarak sonrasında tekrar materyal değiştirilerek yeni okumaların yapılmasıdır.	
	Reaktif	İnteraktif	
Gladding ve Gladding, 1991).	Kütüphaneciler tarafından derlenen kitapların terapotik amaçlı kullanılmasıdır.	Danışanlarda meydana gelen değişim, gelişim ve iyileşme süreçlerine odaklanılmaktadır.	

*Kaynak: İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öner' e (2007) göre, okuma terapisi genel olarak uygulama şekli ve uygulama alanına göre klinik okuma terapisi ile gelişimsel okuma terapisi olarak iki farklı şekilde ele alınmıştır. Okuma terapisi ilk olarak klinik alanda var olan problemin çözümüne yardımcı olacak bir yöntem olarak ortaya çıkmasına rağmen, son yıllarda eğitim öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi için de kullanıldığı görülmektedir (İnan & Erkuş, 2018; Sharma, 2023; Taş, 2019; Thach, 2008). Klinik okuma terapisinde aile içi şiddete maruz kalan öğrenciler arasında kitaplar tedavi amaçlı da kullanılabilir ve böylece öğrenciler sağlıklı çatışma çözümlemeyi öğrenebilir. Benzer şekilde, özsaygılarını yeniden kazanılabilir ve travma sonrası deneyimler çözümlenebilir (Thompson & Trice-Black, 2012). Tukhareli (2014)

okuma terapisinin kitap, okuma ve metinler etrafında iletişimi içeren çok çeşitli klinik (terapötik) ve klinik olmayan (gelişimsel, yaratıcı, sosyal) müdahaleleri kapsayan bir şemsiye terim olduğunu ileri sürmüştür. Adından da anlaşılacağı gibi klinik okuma terapisi, esas olarak tıbbi ve profesyonel bakım gerektirebilecek, ciddi sorunlar yaşayan bireyleri tedavi etmek için literatürü kullanmak üzere eğitilmiş danışmanlar, terapistler, psikologlar, tıbbi personel veya asistanlar tarafından kullanılmaktadır (Hynes, 1987). Öte yandan gelişimsel okuma terapisi ise öğretmenler, kütüphaneciler ve ergenlerle çalışan diğer kişiler tarafından gençlerin belirli sorunlarla başa çıkmasına veya uygun literatürü kullanarak yeni beceriler kazanmasına yardımcı olmak için müdahale olarak kullanılabilir (Gavigan & Kurtts, 2011).

2.6.3. Gelişimsel Okuma Terapisinin Aşamaları

Gelişimsel okuma terapisinin aşamaları, özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleştirme olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Halsted, 2002). Bu aşamaları Shrodes (1949) psikoterapi süreci ile okuma terapisi sürecini karşılaştırarak belirlemiştir. Özdeşleşme aşaması, edebi eserdeki karakter ile empatinin kurulduğu aşamadır. Diğer bir ifade ile özdeşleşme, gerçek ya da kurgusal bir karakteri kişinin kendisiyle ilişkilendirme sürecidir. Bu adımı kolaylaştırmak için öğrencilerin kendi hayatlarından ilgili olayları hatırlamaları teşvik edilmelidir (Morawski, 1997). Bu adım aynı zamanda çocukların kendi durumlarında yalnız olmadıklarını, durumlarının normal olduğunu anlamalarını da sağlar (Kramer & Smith 2005). Okuyucu kitaptaki kahramanın sorununu kendi yaşantısı ile karşılaştırır, farklı ve benzer yönlerini belirleyerek kendisini onunla özdeşleştirir ve arkasından da problemin çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirerek kendi sorunlarını söyler (Yeşil & Beyreli, 2022). Bir okuyucunun edebi metindeki karakter ile özdeşim kurması kişinin benlik algısını güçlendirmesine, kendi problemlerini fark etmesine, sorunların başka kişiler tarafından da yaşanabilir olduğunu görüp kişiyi yalnızlık algısından kurtarmasına, kişinin kendine yönelik negatif düşünce kalıplarından kurtulmasına fırsat sunar (Afolayan, 1992). Özdeşleşme aşamasına teşvik etmek için öğretmen, öğrencilerin kendi yaşamları üzerinde düşünmelerine neden olacak, düşündürücü sorular sormalıdır (Zepeda, 2020). Öğretmenin öğrenciye rehberlik ederek tartışma ve derinlemesine düşünme için zaman tanıması önemlidir (Mendel Harris & Carson 2016). Bu aşamada çocuklar kitapta yer alan karakterlerle aynı duyguları, tutumları, fikirleri ve davranışları deneyimlediklerini hayal ederler. Bu süreç, problem

çözmeye ve olumlu değişime yol açan katarsis ve içgörünün gelişimi için gereklidir (Orton, 1997).

İkinci aşama olarak bilinen katarsis (arınma) aşamasını Mendel, Harris ve Carson (2016) çocuğun duygusal olarak hikâyeye dâhil olduğu aşama olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada duygular açığa çıkmaya başlar. Okurun problemlerini rahatça dışa vurması sağlanarak kendi sorununa yaklaşımı ile kahramanın yaklaşımı karşılaştırılır (Yeşil & Beyreli, 2022). Okur bir edebi eserdeki karakter ile kendini özdeşleştirdiğinde, kendi duygu ve düşünceleri ile karakterin duygu ve düşünceleri arasındaki bağlantıyı fark edip deneyimlemeye başlar (Afolayan, 1992). Okur, okuduğu kitabın etkisi ile kendini bulmaya ve anlamaya çalışarak rahatlama süreci yaşar (Abbasoğulları, 2019). Eserdeki karakter ile duygusal bağ kuran okuyucu kendi duygularını serbest bırakarak eserdeki karakterin problemlerine çözüm arayışına doğru ilerler (Mays, 1987).

Gelişimsel okuma terapisinin üçüncü aşaması problemin çözülmeye başladığı iç görü aşamasıdır. İç görü, okuyucuların kendileri ve dünya hakkında bilgi sahibi oldukları noktadır ve tartışma gibi etkinliklerin kullanıldığı aşamadır (Catalano, 2018). Bu aşamada bir problemin nasıl karşılandığı veya çözüldüğüne dair iç görü sağlanmaktadır. Bu aşamada kahramanın var olan sorunu çözdüğünü gören okur, sorunların kalıcı olmadığını çözülebilecek bir durum olduğunu fark ederek kendi sorunlarına da alternatif çözüm yolları üretecektir (Doğanay, 2019). Okur artık kahramanın sorunlara bakış açısının yardımı ile kendi sorununa farklı yaklaşımlar geliştirmektedir (Yeşil & Beyreli, 2022).

Gelişimsel okuma terapisinin son aşaması ise durumun anlaşılıp yorumlandığı genelleştirmedir. Herbert (1997) dördüncü aşamayı tanımlarken “evrenselleşme” ifadesini kullanarak bu işte yalnız olmadığımızı anladığımız aşama olarak belirtmektedir. Ancak bazı araştırmacılar (Kramer & Smith 2005; Morawski 1997) bu terimin özdeşleşmeyle eşanlamlı olduğunu düşünerek bu aşamayı gelişimsel okuma terapisine dâhil etmemektedir. Bu aşamada okur kendi yaşadığı sorunu sadece kendisinin yaşamadığını aynı sorunun başkaları tarafından da yaşanabileceğini görmüştür (Wilson & Thornton, 2008). Bu evrede kişiler problemleri ve olayları daha iyi analiz ederek yorumlayabilir (Bal, 2018). Okur, kendisinin başkaları tarafından desteklendiğini hissederek yabancılaşma, ötekileşme ve yalnızlaşma gibi negatif duygularından kurtulur (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005).

2.6.4. Okuma Terapisine Yönelik Uygulamalar

Gelişimsel okuma terapisinin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik önerilen uygulama aşamaları Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4

Araştırmacılara Göre Gelişimsel Okuma Terapisinin Uygulama Aşamaları

Araştırmacılar	Okuma Terapisi Uygulama Aşamaları
Sridhar ve Vaughn (2000)	1. Hazırlık 2. Okuma öncesi tartışma 3. Rehberli okuma 4. Okuma sonrası aktiviteler
Forgan (2002)	1. Okuma 2. Rehberli okuma 3. Okuma sonrası tartışma
Cook ve Arkadaşları (2006)	1. Beceri tanımlama 2. Eser seçimi 3. Literatür sunma 4. Tartışma

Tablo 4 incelendiği zaman araştırmcılar arasında yer alan Sridhar ve Vaughn (2000) gelişimsel okuma terapisinin sınıf ortamlarında uygulanmasına yönelik dört adımlı bir süreç önermektedir:

1. Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarını düşünmeleri, hem okuma düzeyi hem de içinde bulunulan durum dikkate alınarak temalar açısından öğrencilere uygun kitabı seçmeleri öneriliyor.
2. Okuma Öncesi Tartışma: Ön okuma sırasında öğrenciler kitabın teması üzerinde tartışmaya yönlendirilebilir. Öğrenciler kendi deneyimlerine dayanarak ortaya farklı tepkiler koymaları desteklenebilir. Ayrıca öğrenciler hikâyedeki olayların nasıl devam edeceğini tahmin etmeye çalıştıkları tahmine dayalı alıştırmalar önerilmektedir.
3. Rehberli Okuma: Rehberli okuma aşamasında öğretmen, anlamayı değerlendiren ve derinleştiren özetleyici sorular sorabilir ve odağı hikâyenin evrensel temalarına çevirebilir. Hikâye ilerledikçe öğretmen öğrencilere daha önce benzer durumlarla karşılaşıp karşılaşmadıklarını ve nasıl tepki verdiklerini sorabilir. Dahası kitaptaki karakterin yerine kendileri koyup farklı neler yapabileceklerini öğrenebilir. Sonrasında öğrencileri proaktif olarak problem çözmeye teşvik edebilir.

4. Okuma Sonrası Aktiviteleri: Okuma sonrası adım iki aşamaya ayırılmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler okuduklarını yeniden anlatmaya teşvik edilir. Böylece öğrencilerin okuduklarını sözel olarak yeniden yapılandırması sağlanır ve öğrencilerin dikkatleri hikâyenin bütünsel doğasına odaklanır, anlama ve detaylandırma için bir çerçeve sağlanmış olur. Aynı zamanda öğrencilere bilgiyi sözel olarak organize etmeleri ve anlayarak işlemeleri için bir yol sağlanmış olur. Bu aşamada okuduğunu anlama yararına ek olarak, öğrencilerin hikâye boyunca tartıştıkları problem çözme becerilerini uygulamaları teşvik edilmelidir. Okuma sonrası etkinliklerin ikinci aşaması ise, tartışılan temaları ve fikirleri güçlendirmek ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak için tasarlanmış takip grup etkinliklerini içerir. Yani daha fazla sanat, dramatizasyon, rol yapma, yaratıcı yazma veya yalnızca daha derinlemesine konuşmaları içerir. Bu aşamada yaratıcı yazma etkinlikleri de önerilmektedir; ana karakterden farklı bir karakter kullanarak kitabın özetini geliştirmek; karakter günlüğü oluşturmak; karakterlerden birine veya bir karakterden diğerine mektup yazmak, farklı bir son yazmak. Ayrıca hikâyedeki olayların haritasını çıkarmak, sahneleri kuklalarla yeniden canlandırmak, hikâyedeki olaylardan bir kolaj oluşturmak, resimler çizmek de yararlı olacaktır.

Tablo 4'te yer alan Cook, Vollrath ve Ganz (2006) ise gelişimsel okuma terapisini sınıflarda uygulamak için benzer dört aşamalı strateji önermektedir: (1) Problemi, durumu, davranışı veya beceriyi tanımlamak. (2) Uygun bir edebiyat eseri seçmek. (3) Literatürü sunmak. (4) Okumayı bir tartışmayla takip etmek. Forgan (2002) ise gelişimsel okuma terapisi ile ilgili üç aşamalı bir program önerisinde bulunmaktadır: (1) Okuma (uygun materyallerin seçilmesi ve öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin etkinleştirilmesi). (2) Rehberli okuma. (3) Okuma sonrası tartışma şeklindedir.

Öner ve Yeşilyaprak (2006) ise gelişimsel okuma terapisi uygulamalarında üç farklı sürecin olduğunu ve bu süreçlerden öğrencilerin durumuna göre uygulayıcının en uygun seçimi yapabileceğini belirtmiştir. Bu süreçlerden ilki seçilen kitabın uygulayıcı tarafından öğrencilere sesli bir şekilde okunmasıdır. Burada önemli olan nokta okuma sırasında etkileşimsel bir okuma ortamı kurularak öğrencilerin de duygularını ortamda rahatlıkla paylaşabilmesidir. Bunu gerçekleştirmek için uygulayıcı kitabı sesli bir şekilde okurken önceden belirlediği yerlerde durarak öğrencilere soru cevap yöntemi ile onların da duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlamalıdır. Uygulanabilecek İkinci süreç ise öğrenciler gelişimsel okuma terapisinde kullanılacak kitabı önceden okurlar ve oturuma katıldıkları

zaman kitap ile ilgili etkinliklere devam ederler. Üçüncü bir uygulama süreci ise, katılımcı ve uygulayıcı birlikte kitabın bir bölümünü okurlar, kitabın geri kalan bölümü ise öğrenciler tarafından tamamlanır. Gelişimsel okuma terapisinin kullanıldığı çalışmalarda (Özan, 2017; Şahin, 2019; Yeşil, 2021) daha çok kitapların uygulayıcılar tarafından sesli olarak okunduğu görülmektedir. Prater, Johnstun, Dyches ve Johnstun (2006) gelişimsel okuma terapisinin uygulanması için on adımdan söz etmektedir:

- Öğrenciyle yakınlık, güven ve itimat geliştirin
- Yardımcı olabilecek diğer okul personelini belirleyin.
- Öğrencinin ebeveynlerinden veya velilerinden destek isteyin.
- Öğrencinin yaşadığı belirli bir sorunu tanımlayın.
- Sorunu çözmeye yönelik hedefler ve faaliyetler oluşturun.
- Duruma uygun kitapları araştırın ve seçin.
- Kitabı öğrenciye tanıtın.
- Okuma etkinliklerine öğrencileri de dâhil edin.
- Okuma sonrası etkinlikleri uygulayın.
- Okuma terapisinin öğrenci üzerindeki etkilerini değerlendirin.

2.7. Gelişimsel Okuma Terapisinin Çocuk Edebiyatı ile İlişkilendirilmesi

Çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanarak önleyici veya yapılandırıcı önlemler almak aşamalı bir süreçtir. Bu süreçte son derece dikkatli ve bilinçli bir tutum içinde olmak gerekir. Karagül (2016) çocuk edebiyatından yararlanan gelişimsel okuma terapisinde öncelikle çocuğun iyi tanınması gerektiğini belirtmiştir. Şirin (2016) ise çocuk edebiyatında içerik, konu ve temanın yanısıra biçim ve biçimi belirleyen "çocuk gerçekliği", "çocuk bakışı" ve "çocuğa görelik" üç temel kavramın önemli olduğuna değinmiştir. Bu üç kavramı Fazıl Hüsnü Dağlarca tek bir cümlede şöyle açıklamıştır: "Çocuğun baktığı yerden bakmak ve gördüğünü görmek." Bu bakımdan çocuk edebiyatının kullanıldığı gelişimsel okuma terapisi gibi ortamlarda çocukları anlayabilmek için onların kendilerini anlatması, anlaşıldığını hissetmesi ve öz farkındalık kazanması önemlidir. Demir'in (2022) belirttiği gibi okuma terapisi bireylerde benlik, içgörü, empati, öz farkındalık ve öz saygı gelişimini desteklemektedir.

Çocuk edebiyatında karakterin nasıl betimlenip nasıl gelişim gösterdiği önemlidir. Çünkü öğrenciler, karakterin iyiden kötüye veya kötüden iyiye doğru geçirdiği gelişimin üzerine odaklanır (Tüfekçi-Can, 2014). Gelişimsel okuma terapisinin ilk evresi olan özdeşim kurmak için karakterin özellikleri ve geçirdiği yaşantılar, değişimler önemli bir yere sahiptir. Ayrıca okuma terapisinde karakter üzerinden sorular yapılandırıldığı için karakter, çocuk edebiyatında olduğu gibi okuma terapisinde de önemli bir yere sahiptir. Yılmaz'ın (2012) belirttiği gibi çocuklar, bir sanatçının oluşturduğu karakter sayesinde gerçek hayatta ve düşsel âlemde kurdukları etkileşimle kendilerine ait dünyada yaşamı keşfe çıkarlar. Okuma terapisi ile öğrenciler kitaplardaki karakter, yer, zaman ve olayları kendisinde yer alan şemalarla karşılaştırır, anlamlandırır ve kendisine uygun olanlarla özdeşim sağlar (Akın & Özkoyuncu, 2023).

Çocuk edebiyatında, heyecanı devam ettirip okurun dikkatini baştan sona kadar çekebilmek için olay örgüsü genellikle çatışma üzerine kurgulanır (Tüfekçi-Can, 2014). Bu çatışmalar bireysel ve sosyal durumu ortaya koyan gerçek yaşamla ilişkili konular üzerine kurgulanır (Wolf, 2004). Çocuk kitaplarında kötü alışkanlıklar, ölüm, dışlanma, baskı, hastalık, fakirlik, şiddet gibi birey ve toplum kaynaklı problemlere yer verilmektedir (Bucher & Hinton, 2014; Halverson, 2011). Ayrıca çocuk edebiyatı tematik kapsamda çocuğun sosyal, bilişsel, ruhsal gelişiminin üzerine kurulu olduğu; bireyselleşme, sosyalleşme, öğrenme, toplum, okuma, sağlık, doğa, mekân, spor, hak, iletişim, ahlak bilim, teknoloji, duygu zaman, kültür, erdem, sanat gibi önemli olan her kavramı içermektedir (Bee & Boyd, 2009; Berger, 2000; Gander & Gardiner, 2004). Bu bağlamda mevcut sorunları çözmesi veya yaşanması muhtemel sorunları önlemesi açısından gelişimsel okuma terapisi gerçek bir kurgu üzerinden kaleme alınmış edebi eserlerden faydalanmaktadır. Yeşil ve Beyreli'nin (2022) belirttiği gibi gelişimsel okuma terapisi, bireylerin nitelikli edebi eserler aracılığı ile gerçek hayatta karşılaşabileccekleri deneyimler sağlayarak sorunların çözülmesini sağlar.

Kodric (2024) gelişimsel okuma terapisinin çocuk edebiyatı derslerini planlama, sistemleştirme ve yürütmede zorunlu bir model olabileceğini belirtmiştir. Fakat Aziz, Saman, Shaifuddin ve Radzi, (2025) ilişkilendirilebilir karakterler, temalar ve olay örgüsü gelişimi gibi çocuk edebiyatının belirli unsurlarının gelişimsel okuma terapisi için yararlı olduğunun bilinmesine rağmen sistematik olarak nasıl uygulanabileceğine yönelik sınırlı araştırma olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise alana katkı sağlaması düşünülen bir yapı tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada gelişimsel okuma terapisinin dört basamağı

(özdeşleşme- katarsis- iç görü kazanma- genelleştirme) ile okuma süreçleri (okuma öncesi- okuma sırası- okuma sonrası) Tablo 5'te yer aldığı gibi ilişkilendirilmiştir.

Tablo 5

Okuma Terapisinin Basamaklarının Okuma Süreçleriyle İlişkilendirilmesi

	Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Özdeşleşme	-Tahmin çalışması -Metin dışı unsurları okumak - Hızlıca Göz Atın - Okuma Öncesi Planı -Bildiğim, İstediğim, Öğrendiğim (BİÖ) -Soru Cevap -Bilinmeyen kelimelerle çalışma -Okuma Öncesi Stratejiler	-Soru cevap ilişkisi -Neden-sonuç ilişkisi -Sesli düşün	-Venn Şeması
Duygu Aktarımı / Duygulanım (Katarsis)	-Soru Cevap	-Yönlendirilmiş Okuma ve Düşünme etkinliği -Okuma sırası stratejileri -Sesli düşün -Soru cevap ilişkisi - Kısa günlükler oluşturma -Venn şeması -Soru cevap	-Karakterlere mektup
İçgörü Kazanma		-Diyaloga dayalı öğretim -Soru cevap -Neden-sonuç ilişkisi -Tartışmalar -Soru Cevap	
Genelleştirme		-Bildiğim, İstediğim, Öğrendiğim (BİÖ) -Tartışmalar -Soru Cevap	-Özetleme -Hikâye tamamlama -Soru cevap -Zihin haritası -Ben Olsam -Tartışma Levhası -Hikâye tamamlama -Resim yapma -Dramatizasyon -Bildiğim, İstediğim, Öğrendiğim (BİÖ) -Venn Şeması -Sokratik Seminer

Okuma Öncesi

Gelişimsel okuma terapisinin ilk basamağı olan özdeşleşme aşaması okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında devam edebilir. Fakat yoğun olarak okuma öncesinde gerçekleşen özdeşleşme, okuma sırasında azalarak devam etmektedir. Çünkü okuma terapisininin diğer basamaklarına geçebilmek için öncelikle özdeşleşmenin sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler, karakterler aracılığı ile hem gerçek hem de düşsel

yaşantılarında kurdukları etkileşimlerle kendi dünyalarında yaşamı keşfe koyulurlar (Yılmaz, 2002). Kitapta yer alan karakterlerin farklı olaylar karşısındaki düşünceleri, eylemleri, sözleri ve duruşları çocukların gerek kendi iç yaşantılarını gerekse dış yaşantıları tanımasına yönelik ipuçları verir (Karagül, 2018). Gelişimsel okuma terapisinde kitaptaki karakterin öğrenciler tarafından nasıl hissedildiğini anlamada ve öğrencinin metne verdiği tepkileri anlamada öğrenci günlükleri kullanılabilir (Pardeck, 1994'den aktaran Prater, Johnstun, Dyches & Johnstun, 2006). Kişinin geçmiş yaşantılarını karakter ile ilişkilendirmesinde öğretmenler kitap kapağı ve resimleri öğrencilere gösterebilir, kitaptaki karakter ile kendi yaşantısındaki benzerlik ve farklılıkları "Venn şeması" ile ortaya koyabilir "ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim" ile ön bilgilerini etkinleştirebilir (Forgan, 2002). Gelişimsel okuma terapisi oturumuna başlamanın tek bir yolu yoktur. Bunun için video, ses ve elektronik aletler de kullanılabileceği gibi bir şiir de okunabilir ya da gelişimsel okuma terapisinde kullanılacak kitabın görsel özellikleri, yazarı, resimleri üzerinden de başlanabilmektedir. Yauman (1991) gelişimsel okuma terapisinde film, kaset ve diğer medya araçlarının da kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Gelişimsel okuma terapisi oturumu öğrenciler ile kitaptaki karakter üzerine konuşmalar yapılarak da başlatılabilir (Reganick, 1991). Okuma öncesinde öğrenciler okunacak metni gözden geçirerek metnin içeriğine, konusuna yönelik kendilerinde var olan ön bilgileri kullanarak tahminlerde de bulunurlar (Epçaçan, 2009). Böylece öğrenciler karakterler üzerinde tahminlerde bulunup onlarla özdeşleşmeye başlarlar.

Okuma Sırası

Okuma sırasında ödeşleşme yoğunlukla okuma öncesinde yer alsa da okuma sırasında azalarak devam etmektedir. Okuma sırasında yoğun olarak katarsis ve ardından iç görü kazanma gerçekleşmektedir. Gelişimsel okuma terapisinin okuma aşaması kitap kapağının gösterilmesi, resimlerin incelenmesi, karakterlerin tanıtılması ve öğrencilerin de benzer deneyimlerinin üzerinde konuşulmasından sonra başlar (Heath, Sheen, Leavy, Young & Money, 2005). Yani bu aşamada öğrenci artık okumaya hazırdır. Bu aşamada kitapların çocuklara yüksek sesle okunması çocuklar açından daha faydalı olacağı düşünülmektedir (Pardeck, 1990). Uygulayıcının sesli okuması, öğrencilerin bireysel okumalarında doğabilecek yanlış okumaları ve buna bağlı yanlış anlamaları da engelleyebilmektedir. Çünkü kelimenin yanlış okunması durumunda anlam ya oluşmayacak ya da yanlış oluşacaktır (Baştuğ & Akyol, 2012). Öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde uygun bir ses tonu ile kitabı okumaya başlayan öğretmen, kitapta önceden belirlediği yerlerde

duraklama yaparak öğrencilere çeşitli sorular yönlendirerek konu üzerinde tartışma ortamları da sağlamalıdır (Yeşil & Beyreli, 2022). Çünkü katarsis için öncelikle duygu ve düşüncelerin ortama rahatça aktarılması gerekir. Halstead (1994) gelişimsel bibliyoterapinin uygulanmasında öğrencilerin konuşmalarına uygun rehberliğin gerekliliğine odaklanmış ve öğretmenlere öğrenci konuşmalarını yönlendirmede yardımcı olacak altı ilke sunmuştur:

1. Konuşmaları anlamlı ve gizli tutun.
2. Öğrencilerin pişman olabilecekleri bilgileri açıklamaktan kaçınmalarına dikkat edin.
3. Öğrencileri belirli durumlarla başa çıkmada yararlı buldukları teknikleri paylaşmaya teşvik edin.
4. Konuşmaların öğrencilerin arzu ettiği yönde ilerlemesine izin verin.
5. Öğrencileri iyi grup tartışması kuralları konusunda eğitin.
6. Konuşmada lider değil, konuşmaları kolaylaştırıcısı olarak kalın.

Burada bütün öğrencilerin konuşmaya katılımının önemine vurgu yapan Barone (2011) okunan kitabın öğrencilerin keyif alacağı içeriğe sahip olması gerektiğini, diğer çocukların yaşantılarına ve sorunlarına yakın bir karakterin yer aldığı kitapları seçmenin çözüm üretmekte kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Yeşil ve Beyreli'nin (2022) belirttiğine göre rehberlik edilerek gerçekleştirilen konuşma ortamında öğrenciler karakterin sorunu hakkında tartışırken kendileri dışında da benzer sorunların başkaları tarafından yaşanabileceğini kavramaktadır. Dolayısıyla sınıfta kurulacak güvenli bir konuşma ortamında öğrenciler rahatlıkla duygu aktarımını gerçekleştirip iç görü kazanabilirler. Forgan'a (2002) göre bu konuşma ortamında öğrenciler kendi sorunlarına da muhtemel çözüm yolları üretirler ve içgörü kazanırlar. Gelişimsel okuma terapisini sınıf ortamında uygularken uygulayıcılara yardımcı olması bakımından öğrencilere sorulabilecek sorular:

- Okuduğun kitapta yer alan hangi karaktere benzemek isterdin?
- Kitaptaki hangi karakter ile kendini benzer buldun?
- Sen olsan bu kitaptaki hangi yeri değiştirirdin?
- Kitapta yer alan karakterlerden biri, tanıdığın herhangi birini hatırlatıyor mu?
- Kendi değiştirdiğin kitabın sonu nasıl biterdi?
- Kitapta en beğendiğin yer neresi?

- Kitaptaki karakterlerden herhangi birisi ile hiç karşılaştın mı?
- Gelecek zamanda kitapta yer alan karakterleri neler bekliyor olabilir? (McCulliss & Chamberlain, 2013).

Okuma Sonrası

Gelişimsel okuma terapisinin son basamağında yoğun olarak okuma terapisinin genelleştirme basamağı gerçekleştirilir. Okuma sonrasında öğrenci artık bir sorunu herkesin yaşayabileceğinin farkındadır ve bu farkındalığı destekleyecek dramatizasyon gibi birçok etkinliğe yer verilebilir. Okuma sonrasında ilk olarak sorunun tanımlanması gerektiğini belirten Yeşil ve Beyreli (2022) bu noktada öğrencilerin sadece kısa sürede değil uzun sürede fayda sağlayacak çözümleri seçmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Fakat bazen üzerinde çözüm aranan sorun öğrencinin yakın zamanda karşılaşabileceği türden olmayabilir. Bu durumda öğretmen öğrencilerin rol yapmasını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir hem böylece rol esnasında geri bildirim alan öğrenci çözümlerini yeniden gözden geçirip deneyimlemiş de olacaktır (Yeşil & Beyreli, 2002). Stamps'ın (2003) belirttiği gibi gelişimsel okuma terapisinin amacı yaşamın zorlu yanları ile yüzleşerek ve üzerinde tartışarak öğrencilerdeki kaygıyı gidermektir. Bu noktada öğrencinin kendini rahatsız hissedeceği yoğun hislerle baş başa kalmaması adına sürecin sonuna doğru günlük tutma, resim çizme, farklı bir son yazma gibi etkinlikler eşliğinde oturum sonlandırılmalıdır. Benzer şekilde Yılmaz'a (2002) göre, uygulama sırasında öğrenciler ile birlikte gerek kitaptaki karakter üzerine gerekse kendi yaşantıları üzerine konuşma sağlanmalı, oturum kapanmadan da öğrencilerin yaşantılarından ne kazandığını ifade etmesi beklenir ve bunun için öğrencilerden bir cümle ya da bir paragraf ile bu kazanımları yazmaları istenebilir. Sullivan ve Strang (2002) her çocuğun duygularını paylaşma fırsatına sahip olması için çizim, rol oynama veya yazma gibi çeşitli etkinliklerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca okuma sonrasına aşağıdaki etkinlikler de dâhil edilebilir:

1. Öğrenciler öyküdeki duyguları veya deneyimleri temsil eden resimlerden ve sözcüklerden bir kolaj yapabilir.
2. Öyküdeki duyguları veya deneyimleri temsil eden bir poster yapabilir ve hikâyeyi tekrar anlatabilir.
3. En sevdiği sahnelerden birinin resmini çizebilir.
4. Kil ya da oyun hamurundan metinde yer alan nesneyi temsil eden bir figür oluşturabilir.

5. Öyküdeki bir karaktere mektup yazabilir.
6. Öykünün bir bölümünü yeniden yazabilir veya değiştirebilir.
7. Kitaptaki karakter ile kendisi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyabilir.
8. Kitaptaki karakterin beş yıl sonraki hayatı hakkında yazı yazabilir.
9. Yazarın niyetini hayal edilerek metnin anlamını ve kendi duygularını araştırdıkları 'Yazara Soru Sor' etkinliği gibi bir etkinlik yapılabilir (Beck, Hamilton, Keown & Kucan, 1997).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın değişkenleri olan okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme ve gelişimsel okuma terapisine ilişkin alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar

Aini, Apriliani ve Ningrum (2023) tarafından yapılan bir araştırmada TELLS (Başlığa bak- İncele- Anahtar sözcüklere bak- Okuma parçasına tekrar bak- Öykü /Kavram haritası hazırla) stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma deneysel desene göre tasarlanmıştır. Çalışmanın deney grubunu 32 öğrenci, kontrol grubunu da 32 öğrenci oluşturmuştur. Toplam 64 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonunda okuma öncesinde kullanılan TELLS stratejisinin öğrencilerin okuduğunuı anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Aytekin ve Güleçol (2024) dördüncü sınıfa devam eden 704 öğrenci ile çalıştıkları araştırmada öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okuduğunu anlama becerilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda Türkçe ders başarısının, ebeveyn öğrenim durumundan, eve giren günlük gazete veya dergiden, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almadıklarından, kardeş sayısından, cinsiyetten ve öğrencilerin evde kendilerine ait bir odasının olup olmamağından etkilendiği raporlanmışlardır.

Brooker (2013) yaptığı çalışmasında öğrencilerin hafızası, kelime bilgisi ve anlamaları üzerinde görsel imgelerin ve kelime ipuçlarının etkisini incelemiştir. İlkokul üçüncü sınıftan toplam 98 öğrenci ile yapılan çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilere

okuma sırasında görsel ipuçlarının kullanımına ve okuma sonrası anahtar kelimelerle çalışma eğitimleri verilmiştir. Eğitimler toplam dört derste tamamlanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerilerinde daha fazla puan aldığı tespit edilmiştir.

Can ve Yıldız (2025) dördüncü sınıf öğrencileri ile çalıştıkları araştırmalarında soru cevap yönteminin öğrencilerin soru sorma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmaya üç farklı sınıfta okuyan toplam 87 öğrenci dâhil edilmiştir. Pilot uygulama sonrasında 12 haftalık gerçek uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre soru cevap yöntemi, öğrencilerin soru sorma becerilerini ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Damanik ve Herman (2021) yaptıkları yarı deneysel bir araştırmada soru cevap stratejisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma 10 kişilik deney grubu ve 10 kişilik kontrol grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 öğrencinin dâhil edildiği çalışmada QAR (soru cevap ilişkisi) stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda soru cevap stretejisinin deney grubu öğrencilerinin lehine okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007) üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama ve kelime dağarcığının gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada 119 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Okunan bir metni daha iyi anlamaları için öğrencilere doğrudan çoklu üstbilişsel stratejiler öğretilmiştir. Beş hafta boyunca yapılan çalışma sonunda üstbilişsel strateji öğretiminin kelime dağarcığını ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği belirtilmiştir.

Gürer (2021) yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma karma modele uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunu yarı deneysel desen, nitel boyutunu ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Deney gurubu 16, kontrol grubu da 16 öğrenciden oluşmak üzere toplamda 32 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grubu ile haftada bir tane metin olmak üzere toplam 14 metin ile çalışılmıştır. Bu çalışmalarda Türkçe ders kitabında yer alan metinler üzerinden etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaratıcı okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Özelliklede yaratıcı okuma etkinliklerinin bilgilendirici

metinden ziyade öyküleyici metin üzerinde daha geniş bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Istiq'faroh, Suhardi, Mustadi ve Ahdhianto (2020) yaptıkları çalışmada halk masallarının okuduğunu anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desenin uygulandığı çalışmaya dördüncü sınıftan toplam 49 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma için Endonezya'nın yerli halk masallarının yer aldığı resimli bir kitap geliştirilmiş ve sonra da öğrencilerin bu masalları okuması sağlanmıştır. Araştırmadaki veriler okuduğunu anlama testi ve öğrenme motivasyonu ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek motivasyon puanı almışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde ise deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı fark oluştuğu belirtilmiştir.

Kaman ve Bulut (2025) öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algısı ile okuduğunu anlama seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeline yönelik gerçekleştirilen araştırmaya dördüncü sınıfa devam eden toplam 406 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin özetleme özyeterlik algıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kuhn, Rausch, McCarty, Montgomery ve Rule (2017) araştırmalarında okuduğunu anlama, okuma tutumu ve sözcük dağarcığı üzerinde bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerinin etkisini incelemişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle çalıştıkları araştırma 8 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın sonunda hikâye edici metin ile bilgilendirici metin, ilgili değişkenler kapsamında karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu, bilgilendirici metinler üzerinde okuduğunu anlama stratejilerini daha etkili kullanabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin, okuma tutumlarının ve sözcük dağarcıklarının gelişimi için ilkokul sıralarında bilgilendirici metinlere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Register, Darrow, Swedberg ve Standley (2007) yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için müziği kullanmışlardır. Araştırmada okuduğunu anlama ve kelime becerilerine yönelik müzik terapili bir program hazırlanmıştır. Deneysel desene göre tasarlanan araştırmaya toplam 33 öğrenci dâhil edilmiştir. Deney grubunun 8'i okumada zorlanan öğreci olmak üzere 16 kişiden oluşurken kontrol grubu 17 öğrenciden oluşmaktadır. Haftanın 3 günü toplam 4

hafta boyunca uygulanan müzik terapisinin sonucunda okuduğunu anlamada deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Solan, Shelley-Tremblay, Ficarra, Silverman ve Larson (2003) okuduğunu anlama üzerinde dikkat terapisinin etkisini incelemiştir. Yapılan deneysel desen 15 kişilik deney grubu ve 15 kişilik kontrol grubundan oluşmaktadır. Toplam 30 kişilik altıncı sınıf öğrencisi, gruplara rastgele yerleştirilmiştir. Deney grubuna haftada 1 saat olmak üzere 12 hafta boyunca bilgisayar üzerinden dikkat terapisi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise 12 hafta boyunca hiç müdahale edilmemiştir. Araştırmanın sonunda deney grununun dikkat ve okuduğunu anlama becerisinde anlamlı fark tespit edilirken kontrol grubunda herhangi bir değişim yaşanmadığı gözlenmiştir.

Yıldırım vd. (2024) öz değerlendirmenin ve geri bildirimin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Dört, beş ve altıncı sınıflardan toplam 258 öğrencinin dâhil edildiği çalışmada 2 tane deney grubu bir tane de kontrol grubu yer almıştır. Birinci deney grubuna hem öz değerlendirme hem de geri bildirim uygulanırken ikinci deney grubuna sadece geri bildirim uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir uygulama yapılmadan normal ders işleme süreçlerine devam edilmiştir. Araştırmanın sonunda her iki deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark gözlenmiştir. Anlamlı farkın en yüksek olduğu sınıf seviyesi ise 4. sınıf olarak tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmıştır. Ulusal düzeyde 2000-2018 yılları arasında yapılan 21'i yüksek lisans, 17'si doktora tezi ve 13'ü de makaleden oluşan toplam 51 tane okuduğunu anlama çalışmasının sistematik verilerine göre:

- İncelenen çalışmaların genel eğilimi okuma-yazma alanına özgü yöntem, teknik ve stratejiyi içermektedir.
- Yapılan çalışmaların 42'sinde deneysel model kullanılmış ve geneli 15 katılımcının üzerinde bir sayı ile yürütülmüştür.
- Çalışmalarda 95 ayrı analiz yöntemine rastlanırken, bu analizlerin 68'i çıkarımsal (kestirimsel) yöntem, 27'si ise betimsel yöntem ile sürdürülmüştür.
- Araştırmaların çalışma süresi genellikle 6-10 haftayı kapsarken, veri toplama araçları çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

- Çalışmalarda yer alan geçerlik ve güvenirliğin sağlanması genellikle uzman görüşünün alınmasına dönüktür (Yıldız, Çoban Sural & Boz 2019).

Yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalarda sıklıkla anlama stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Okuduğunu anlama, bilişsel süreçleri içermektedir ve bu sürecin anlama stretejileri gibi bilişsel yöntemlerle desteklenmesi etkili sonuçlara ulaşmayı sağlamıştır. Fakat öğrenme bilişsel olduğu kadar duyuşsal olarak da gerçekleşmektedir (Cerit-Berber & Sarı, 2011). Schibeci (1983) eğitimin hedefleri arasında duyuşsal özellikleri kontrol etmenin, bilişsel özellikleri kontrol etmekten daha önemli olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama gibi bilişsel süreçlerin okuma tutumu, okuma kaygısı gibi duyuşsal süreçlerle ilişkilendirildiği çalışmalara rastlansa da bu çalışmalar genellikle mevcut durumu betimlemektedir. Öğrencilerin duyuşsal durumunu ortaya koymanın yanı sıra onu geliştirmek de önemlidir. Bu bağlamda alan yazında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilirken okuma terapisi gibi hem bilişsel hem duyuşsal gelişimi destekleyen yöntemlere olan ihtiyaç da görülmüştür.

2.8.2. Okuma Kaygısıyla İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar

Altunkaya (2017) yaptığı araştırmasında okuma kaygısı ile okuduğunu anlama ilişkisini incelemiştir. Bunun için beşinci sınıflardan 355 ilkokul öğrencisi ile çalışmıştır. Öğrencilere "okuma kaygısı ölçeği" ile "okuduğunu anlama testi" uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre okuduğunu anlama başarı seviyesi düştükçe okuma kaygısında artış olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2019) Türkçe öğrenen öğrencilerin duygusal zekâlarının okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yabancı öğrencilerin duygusal zekâlarının okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekânın okuduğunu anlama üzerinde pozitif yönlü, okuma kaygısı üzerinde ise negatif yönlü bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Aykut (2023) tarafından yapılan bir araştırmada ise, müzikli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma kaygılarına etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada sekiz haftalık okuma programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanlarının ve iki grubun son test puanlarının anlamlı bir

şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yani, müzikli okuma programının okuma kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığı tespit edilmiştir.

Deli, Kaur ve Hashim (2021) tarafından yapılan araştırmada sosyal duygusal öğrenme müdahalelerinin öğrenme kaygısı ve okulu bırakma niyeti üzerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin benimsendiği araştırmaya Çin'in Qinzhou şehrinde yaş ortalaması 14,3 olan sekizinci sınıftan toplam 209 öğrenci (107 erkek, 102 kız) katılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmada yer almıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik hem öğretmen hem de okul rehberlik servisi iş birliği ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan 2 alan öğretmenine ve 2 rehber öğretmenine araştırma öncesi eğitim verilmiştir. Haftada bir ders olmak üzere 12 hafta boyunca süren araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenme kaygılarında ve okul terki niyetlerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Dursun (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini araştırma grubu olarak aldığı bir çalışmada okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkileri incelenmiştir. İlişkisel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada, her iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Fishstrom, Capin, Fall, Roberts, Grills ve Vaughn (2024) okuma güçlüğü sorunu yaşayan 536 öğrenci üzerinde yaptıkları bir araştırmada okuma kaygısı, sınav kaygısı ve genel kaygı arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel araştırma modeli ile yapılan çalışmada okuma kaygısının okuma becerileri (doğru okuma, akıcı okuma ve anlama) ile ilişkisi de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma kaygısı ile sınav ve genel kaygı arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okuma güçlüğü problemi yaşayan öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma becerileri arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

İpek ve Dölek'in (2023) ilkokul beşinci sınıfa giden 207 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, okuma kaygısı ve okuma hatalarının anlamaya etkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma kaygısının okuduğunu anlama üzerinde yordayıcı etkisinin -.59 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, okuma kaygısının artması okuduğunu anlamayı düşüren bir faktör olduğu rapor edilmiştir. Aynı araştırmada okuma kaygısının okuma hataları aracılığı ile de (dolaylı bir şekilde) okuduğunu anlamayı etkilediği görülmüştür.

İzci ve Kaya (2021), 623 ilkokul beşinci sınıf öğrencisinin okuma kaygısını farklı değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan araştırma

sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre okuma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu; ilkokula erken başlayan öğrencilerin okuma kaygıları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada, erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuma kaygısı yaşadıkları ve ebeveynlerin eğitim seviyesinin yükselmesi ile birlikte öğrencilerin okuma kaygılarının düştüğü belirlenmiştir.

Kandemir (2020) tarafından yapılan araştırmada 459 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma kaygılarının okur benlik algısı ve okuma motivasyonuyla ilişkisi incelenmiştir. İlişkisel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada oluşturulan regresyon modeli, yol analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okur benlik algısının okuma kaygısını negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada, okuma motivasyonunun okuma kaygısını yordayan önemli bir değişken olduğu da görülmüştür.

Katrancı ve Kuşdemir (2016) yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeli ile incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kaygı ile anlama arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Aynı araştırmada, okuma kaygısının kız öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Katzir, Kim, & Dotan (2018) ilkokul öğrencilerinin okuma kaygılarını, 115 ilkokul öğrencisi üzerinde yapısal eşitlik modeli ile açıklayan araştırma yapmıştır. Araştırmada okuma hızı, doğru okuma, okuma benlik algısı değişkenleri okuma kaygısını açıklayan değişkenler olarak modelde yer almıştır. Araştırma sonucunda okuma hızı, doğru okuma, okuma benlik algısı değişkenleri ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada test edilen yapısal modelde ise, okuma hızı ve doğru okumanın kaygıyı okuma benlik saygısı üzerinden açıkladığı görülmüştür.

Kayır (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının ve motivasyonlarının okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmanın sonucunda okuma kaygısının okuduğunu anlama ve okuma kaygısı ile negatif ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda okuma kaygısının okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okuma kaygısını daha fazla yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Macdonald, Cirino, Miciak ve Grills (2021) ise yaptıkları 272 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki araştırmada okuma kaygısının okuduğunu anlama, okumada akıcılık ve doğru okuma üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı araştırmada öğrencilerin okuma kaygıları ile genel kaygıları arasındaki ilişkileri de incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan araştırmanın sonucunda okuma kaygısının okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama becerilerini negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada okuma kaygısı ile genel kaygı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir.

Magno (2010) 60 ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir araştırmada destekleyici okuma eğitiminin okuma kaygısına ve okuma yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Destekleyerek okumada öğrenci sesli bir şekilde okumayı yaparken öğretmen tarafından okumanın bilişsel süreçlerine ilişkin geribildirimler verilmiştir. Geri bildiriler kod çözme (kelimelerin anlamı), akıcılık (doğru telaffuz, uygun ritim ve hız) ve modelleme (uygulama öncesi prosedür) şeklinde verilmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, uygulamalar sonrasında okuma kaygısının anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür.

Melanlıoğlu (2014) okuma kaygısına üst biliş stratejilerinin etkili olup olmadığını deneysel bir çalışmada belirlemek amacıyla ortaokul düzeyinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yani, üst biliş stratejilerinin kullanıldığı okuma programının okuma kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığı tespit edilmiştir.

Nalbant (2024) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, KWL stratejisi öğretiminin okuma kaygısına etkisini araştırmıştır. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde 37 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma 10 haftalık uygulamayı kapsamaktadır. Haftada iki saat şeklinde yapılmış uygulama sonucunda, okuma kaygısının deney grubunda anlamlı bir şekilde azaldığı gözlenmiştir.

Prados vd. (2023) yaptıkları araştırma ile oyunlaştırılmış bir platformun okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmaya 85 dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. 43 öğrencinin deney grubunda yer aldığı araştırma altı oturumda gerçekleşmiştir. Çalışmanın her oturumunda okunan kitaba yönelik tasarlanan çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre oyunlaştırılmış etkinlikler deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutum puanlarında anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir.

Ramirez vd. (2019) ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerindeki okuma başarısını okuma kaygısı ile açıklamaya çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin birinci ve ikinci dönemdeki okuma kaygı düzeylerini ve bu dönemlerin sonunda okuma başarıları yapısal model ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ilk dönem kaygı düzeyleri pozitif ve anlamı bir şekilde öğrencilerin ikinci dönem okuma kaygılarını yordadığı bulunmuştur. Aynı araştırmada test edilen yapısal modelde, öğrencilerin okuma kaygılarının her iki dönemde de okuma başarısını negatif yönde yordadığı görülmüştür.

Retriansyah, Ivone ve Tresnadewi (2020) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, KWL okuma stratejisinin okuma kaygısına etkisi incelenmiştir. Bilgilendirici metinlerin kullanıldığı araştırmanın sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yani deney grubunda KWL stratejisinin, okuma kaygısını azalttığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada kontrol grubu ön test son test analizinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir.

Soares, Boyes, Parrila ve Badcock (2023) okuma yeterliği, okuma kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada okuma kaygısının akademik başarıyı negatif yönde etkileyen bir faktör olduğu, okuduğunu anlama ile de negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada, okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı etkilemesinde okuma kaygısının aracılık etkisinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise, okuma kaygısının okuma alanındaki anlama, akıcılık ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkiler 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, yapısal eşitlik modeli ile ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuma kaygısının okuduğunu anlamayı negatif yönde yordadığı görülmüştür. Aynı zamanda, akıcı okumanın anlamayı etkilerken okuma kaygısının aracılık yaptığı belirlenmiştir.

Yıldız ve Ceyhan (2016) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okuma kaygıları farklı değişkenlerle incelenmiştir. Nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli ile yapılan araştırma sonucunda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre okuma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kittap okuma alışkanlığı (her gün kitap okuma) olan öğrencilerin okuma kaygılarının düşük olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada okuma kaygısının cinsiyet açısından anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Okuma kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle betimsel analizlerin yapıldığı görülmektedir. İlkokul seviyesinde yapılan okuma kaygısı çalışmaları ise sıklıkla dördüncü sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Son zamanlarda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda okuma kaygısı ile yabancı dil öğetiminin ilişkilendirildiği çalışmalara ağırlık verilmiştir (Li, 2021; Chan, Yeung & Chung, 2025; Güngör, 2024).

2.8.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileriyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar

Ahmed, Hamzah ve Abdullah (2020) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini arttırmaya yönelik yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Müdahale programı 117 kişilik deney grubu ve 90 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplam 207 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Deney grubuna on hafta boyunca duygusal okuryazarlık eğitimleri verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir.

Arslan ve Demirtaş'ın (2016) yürüttüğü bir araştırmada sosyal duygusal öğrenme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiler 289 üniversite öğrencisinden toplanan verilerle incelenmiştir. Betimsel modelle yapılan araştırmada her iki değişkene ilişkin ölçekler kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda sosyal duygusal öğrenmenin alt faktörleri ile eleştirel düşünmenin alt faktörleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Aygün ve Taşkın (2017) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa giden 484 öğrenci ile yaptıkları çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre anne baba eğitim düzeyi ve kaygı seviyeleri arttıkça çocuklardan beklenen başarı da artmakta ve sonuç olarak çocuğun öz güveni olumsuz etkilenmektedir.

Arslan ve Bahçuvanoğlu (2021) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla derslerde kullanılmak üzere farklı etkinliklerin tasarlandığı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Uygulama sonrasında etkinliklerin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte

araştırma sonucunda yapılan deneysel müdahalenin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı tespit edilmiştir.

Bozgün ve Köstereliođlu (2020), dördüncü sınıf ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimini, akademik cesaretini ve öznel iyi oluşunu etkileyen değişkenlere yönelik bir araştırma yapmıştır. Kesitsel yöntemle yapılan araştırmada 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Aynı araştırmada, günlük kitap okuyan öğrencilerin günlük kitap okumayan öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada sosyal duygusal gelişimi iyi olan öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2015), lise öğrencilerinin akademik stres düzeyleri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 238 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan korelasyonel analiz sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt faktörleri ile akademik stres düzeyi arasında yüksek düzeyde negatif korelasyon olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucu yordayıcı ilişkiler incelendiğinde akademik stresi sosyal duygusal öğrenme becerileri negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Elley (2014) yaptığı çalışmasında çocuk kitaplarının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmada okuma terapisi yöntemini kullanarak üçüncü sınıfa devam eden toplam 17 öğrenci ile çalışmıştır. 6 hafta boyunca devam eden çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde artış tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarını kabul edici tutumlarında da artış gözlenmiştir.

Fettig, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky (2018), okul sonrası okuma programlarının öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemiştir. Diyalojik okuma stratejilerinin kullanıldığı bu araştırmaya, dört öğrenci ve ebeveynleri katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Uygulanan program sonucunda, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşme soncunda da, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin arttığı raporlanmıştır.

McCormick vd. (2021) yaptıkları araştırmada anaokul ve ilkokulun ilk yıllarında sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin akademik başarıları boylamsal olarak incelenmiştir. Programa katılan öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veri toplama

süreci üçüncü sınıftan, altıncı sınıfa kadar devam etmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, programa dâhil edilen öğrencilerin dil becerilerine ilişkin başarılarının her sınıf düzeyinde yüksek olduğu ve başarıya kalıcı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda ise, uygulanan programın matematik başarısına beşinci ve altıncı sınıflarda etkisinin olmadığı görülmüştür.

Nickerson, Fredrick, Allen ve Jenkins (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, okullarda sosyal duygusal öğrenme becerileri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademesini kapsayan (4-12. sınıf) araştırma, 2832 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırma sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin akran zorbalığına daha az maruz kaldığı ve daha az akran zorbalığı yaptıkları belirlenmiştir.

Shi ve Cheung (2024) ilkokul öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma yarı deneysel model olarak tasarlanmıştır. Çalışma, 12 hafta boyunca haftanın bir günü, her ders 40 dk olmak üzere üç ders saati boyunca devam etmiştir. Videolar, kitaplar, resimler, rol yapma gibi etkinlikleri içeren bir programın öğrencilere uygulandığı araştırma dört deney ve dört kontrol grubu olmak üzere toplam 366 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda öz farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme konusunda deney grubunun kontrol grubundan önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir. Ayrıca müdahaleden sonra deney grubunun davranış sorunları konusunda kontrol gurubuna göre daha düşük puan aldığı görülmüştür. Çalışmanın sonunda sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik çalışmaların arttırılması önerilmiştir.

Sridhar ve Vaughn (2000) okuma terapisinin okuduğunu anlama becerilerine, okuma tutumuna ve öz benlik algısına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, dikkat eksikliği yaşayan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada haftada üç kez, 45 dakikalık oturumlarla on iki hafta süren müdahale programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlama becerisine pozitif ve anlamlı bir etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda yapılan müdahalenin okuma tutumunda ve benlik algısında anlamlı bir etki oluşturmadığı belirtmiştir.

Tijms, Stoop ve Polleck (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları, okuduğunu anlama ve sosyal duygusal becerileri incelenmiştir. Artırmaya yönelik okuma temelli bir müdahale programı hazırlanmış ve öğrencilere

uygulanmıştır. Yapılan deneysel çalışmada, müdahale edilecek becerilere uygun kitap seçimleri yapılarak uygulama programı geliştirilmiştir. Uygulama sonrasında, müdahale programının olduğu deney grubunun okuma tutumu, okuduğunu anlama becerileri ve sosyal duygusal yeterliliklerde kontrol grubuna göre daha fazla kazanım elde ettikleri belirlenmiştir.

Yu, Yu ve Tong (2023) okuma becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Meta analiz şeklinde yapılan bu araştırmada 43 makale değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda okuma becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında güçlü ilişkilerin olduğu raporlanmıştır.

Zhou ve Ee (2012) tarafından yapılan araştırmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin akademik başarısı (matematik, fen ve ingilizce başarıları) ve motivasyonu ile ilişkileri incelenmiştir. Singapurlu 240 ilkokul öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmanın sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin matematik, fen ve İngilizce derslerinden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Aynı araştırmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde yapılan çalışmalarda betimsel, yurt dışında yapılan çalışmalarda ise deneysel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili her eğitim kademesine yönelik çalışmalara rastlansa da çalışmaların ağırlıklı olarak okul öncesi ve ilkokul dönemine yoğunlaştığı görülmektedir.

2.8.4. Gelişimsel Okuma Terapisiyle İlgili Yurtdışı ve Yurtiçi Araştırmalar

Andreou, Paparoussi ve Gkouni (2013) yaptıkları deneysel çalışmada zorbalık üzerinde gelişimsel okuma terapisinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 50 kontrol grubu 48 deney grubu olmak üzere toplam 98 beşinci sınıf (ortalama yaş:10) öğrencisi dâhil edilmiştir. Haftanın 2 veya 3 günü uygulanan gelişimsel okuma terapisi 8 hafta boyunca devam etmiştir. Seçilen kitaplar okul zorbalığını konu edinen ve öğrencilerin karakterle özdeşleşmesinde zorluk yaşamayacakları şekilde seçilmiştir. Çalışmada video, rol oynama ve beyin fırtınası grup etkinliklerinde kullanılmıştır. Süreçte öğrenciler, okudukları hikâyedeki karakter gibi davrandıklarını düşünerek, okulda günlerini nasıl geçirdiklerine yönelik günlük yazmıştır. Ön test son test ‘Akran Mağduriyeti Ölçeği’ ve ‘Zorbalık

Davranışı Ölçeği' kullanılan araştırmada öğrenciler arası zorbalık eğilimlerinde anlamlı düzeyde bir fark ortaya konulmuştur.

Bryars (2022) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede gelişimsel okuma terapisinin rolünü araştırmıştır. Araştırmada yazma sınavına hazırlanan sekiz tane dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmaya yazma konusunda olumsuz tutum içinde olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Okulun kütüphanesinde 12 hafta boyunca devam eden uygulamada veri toplama aracı olarak 'yazma tutum ölçeği' , 'yazma kaygısı ölçeği', öğretmen ve öğrenci günlükleri, öğrenci görüşmeleri yer almaktadır. Uygulama öncesinde öğrencilerin kaynaşması ve rahatlamaları açısından öğretmen tarafından ikram edilen ve ortalama 15 dakika süren atıştırmalık sürecine de yer verilmiştir. Seçilen kitap tanıtıldıktan sonra öğretmen tarafından sesli okuma yapılmıştır. Soru cevap ile uygulamaya devam edilmiştir. Her uygulama sonrasında öğrencilere 10-15 dakikalık diyalog tamamlama ya da günlük yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerdeki yazmaya karşı olumsuz tutumun olumlu tutuma dönüştüğü görülmüştür.

Büyüksakallı (2022) gelişimsel okuma terapisi aracılığı ile öğrencilerdeki okuma tutumlarının iyileştirilmesi üzerine kullanılabilecek kaynak kitap araştırması yapmıştır. 7-14 yaş grubuna hitap eden, 2007-2021 yılları arasında basılmış ve konusu okumayla ilgili olan toplam 19 çocuk kitabı incelemeye alınmıştır. Kitap seçiminde üç farklı yayınevi tercih edilerek yazarlar ile iletişime geçilmiş ve alan uzmanlarının da görüşleri ile kitaplar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen tüm kitaplar gelişimsel okuma terapisi yöntemi için uygun bulunmuştur. Fakat okumaya yönelik tutumların iyileştirilmesinde bireyin kitap karakterleri ile özdeşim kurması yönünde kahramanlarda istendik yönde davranış değişikliği görülmesinde yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Lucos, Teixeira, Soures ve Oliveira (2019) yaptıkları çalışmayla gelişimsel okuma terapisi yönteminin çocukların umutlu düşünme düzeylerine olan etkisini incelemiştir. gelişimsel okuma terapisi süreci haftalık 90 dakika olmak üzere toplam 2 hafta sürmüştür. Yaşları 7-12 arasında olan toplam 173 öğrencinin katıldığı çalışmada umut bilincinin gelişimsel okuma terapisi yöntemi ile geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Onwubiko (2022) yaptığı çalışmada öğrenciler arasında okuma kültürünü ve iyi davranışları geliştirmede gelişimsel okuma terapisini bir araç olarak kullanmıştır. Çalışmada 26 kız, 26 erkek olmak üzere toplam 52 tane lise son sınıf öğrencisi yer almıştır.

10 haftalık gelişimsel okuma terapisi uygulaması sonrasında okuma kültürüne ve öğrenciler arası ilişkilere yönelik gelişimde artış tespit edilmiştir.

Peters (2021) yaptığı gelişimsel okuma terapisi çalışmasında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf ortamında gösterdikleri olumsuz davranışlarının düzeltilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 8 ve 9 yaşlarından oluşan toplam 16 kişiden (5'i olumsuz davranış gösteren) oluşan öğrenci grubu dâhil edilmiştir. Gelişimsel okuma terapisi hafta içi her gün bir saat olmak üzere toplamda üç hafta uygulanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırma, öğrencilerin duygularına hitap eden bir kitap serisini öğretmenin sesli okumasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda sınıftaki olumsuz davranışlar azalırken, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde de fark edilir ilerleme öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir.

Pettersson (2018) gelişimsel okuma terapisi yönteminin çocukların iyi oluş, sosyal etkileşim ve öz güven düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 5 kişinin katılımı ile haftada 2'şer saat olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmada metin yüksek sesle uygulayıcı tarafından okunmuş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından ve anketlerden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre gelişimsel okuma terapisi yöntemi ile katılımcıların öz güven ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde artış olduğu ve bu yöntemin katılımcıların sosyal yönü üzerinde de iyileştirici bir rol üstlendiği tespit edilmiştir. Çalışmada hem katılımcı sayısının az olması hem de kontrol grubuna yer verilmemesi sonuçların yanıltıcı olabileceği yönünde değerlendirilmiştir.

Rivers (2017) gelişimsel okuma terapisinin okuryazarlık ve özyeterlik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma yöntem ile yapılan araştırmada nitel veriler nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır. Çalışmada dokuzuncu sınıftan toplam 32 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma ortamlarında rahat olmalarına dikkat edilerek okuma sırasında hafif bir fon müziğinden de yararlanılarak 30 dakikalık okuma seansları yapılmıştır. 12 hafta süren çalışmanın öncesinde ve sonrasında okuma tutum ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin hissettiklerini yazmaları ve çizmeleri istenerek öğrenci günlükleri ve resimleri araştırmayı desteklemiştir. Araştırma sonunda gelişimsel okuma terapisinin öğrencilerin tutumları ve okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Solow (2018) gelişimsel okuma terapisini çocukların empati becerisi üzerindeki etkisini incelemek için kullanmıştır. Çalışmada 8-10 yaş arası çocuklar ile sanat terapi grubu

oluşturularak her hafta yarım saat bir araya gelinip kitap okunmuş, hikâye dinletilmiş, tartışmalar yapılmış ve sanat ile ilgili projeler izletilerek yapılan tüm çalışmalar gözlemlenmiş ve kayda alınmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan kitap okuma etkinlikleri sonucunda çocukların hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de çevresindekilerin duygularını anlamada gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Sullivan ve Strang (2002) yapmış olduğu çalışmada gelişimsel okuma terapisi ile psikolojik danışmanların, öğretmenlerin veya öğrencilerin duygusal zekâya yönelik becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Çalışmada gelişimsel okuma terapisi sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi, okunan metnin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığının takip edilmesi ve bunun içinde öğrencinin duygu ve düşüncelerini dile getirecekleri yazı yazma, rol oynama, resim yapma gibi etkinliklerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Gelişimsel okuma terapisinin akademik olarak müfredat programına dâhil edilerek okuma oranında artış sağlanabileceği belirtilmiştir.

Tabar (2016) yaptığı çalışmada gelişimsel okuma terapisi ile çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için 3-5 yaş sınıfında yer alan 12 öğrenci ile çalışmıştır. Sosyal duygusal öğrenmenin gelişebilmesi için önce duyguların öğrenilmesi gerekliliğinden yola çıkılarak üzüntü duygusu ele alınmış ve resimli bir kitap oluşturulmuştur. Eylem araştırmasının kullanıldığı araştırmada 4 ders saati boyunca kitap okunarak kes yapıştır, resim tamamlama, duygu kartlarını eşleştirme etkinlikleri yapılmıştır. Öğrenciler halıya çember şeklinde oturtularak kitap ile ilgili soru-cevap yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda duygu farkındalığı için de gelişimsel okuma terapisinin kullanılması önerilmiştir.

Yuskevich ve Doyle (2005) yaptıkları çalışmada gelişimsel okuma terapisini sınıf ortamında uygulamışlardır. İkinci sınıfta kurallara uyma sorunu yaşayan bir öğrencinin (yerinde duramayan, iş birliği yapamayan, söz almadan konuşan, genel hâli sinirli) bulunduğu sınıfta tüm öğrenciler ile gelişimsel okuma terapisi yapılmıştır. Bu süreçte kitap öğretmen tarafından okunarak soru cevap yöntemi ile tartışmalar yapılmış, kitap okuma sonrası canlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Yani sınıfta bir tane öğrencinin olumsuz davranışının düzeltilmesi için tüm sınıfla okuma terapisi uygulaması gerçekleştirilmiş. Uygulama toplam 5 hafta devam etmiştir. Uygulama sonrası sorunlu öğrenci her ne kadar istenmeyen davranışları sergilese de olumsuz davranışlarının sıklığı oldukça azaldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda gelişimsel okuma terapisinin genel sınıf yönetiminin bir parçası olarak kullanılmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Zhang, Chen, Zhang, Zhou, Li, Ren (2022) yaptıkları çalışmada huzurevlerinde yaşayan yaşlıların öznel refahı için gelişimsel okuma terapisinin etkisini incelemiştir. Hafta içi her gün 1 saat ve 6 hafta boyunca gelişimsel okuma terapisi uygulaması yapılmıştır. 36 tanesi bayan olan toplam 64 yetişkin ile yapılan araştırmanının sonuna doğru 1 kişi hayatını kaybettiği için araştırma 63 kişi ile sonlanmıştır. Süreçte ileri yetişkinler ile sağlıklı yaşam, politika, güncel olaylarla ilgili kitap okumaları yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası iyimserlik ve kötümserlik ölçeği ile mutluluk ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda ileri yetişkinlerin öznel refah seviyelerinde ve öznel sağlıklarında anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir.

Watts ve Pina (2023) gelişimsel okuma terapisinin, sosyal-duygusal öğrenme ve temel müzik yaklaşımlarının kesişim noktalarını araştırmıştır. Bunun için ilkokullarda gelişimsel okuma terapisi uygulamaları sırasında müzik uygulaması da kullanılmıştır. Çalışmada müzik gelişimsel okuma terapisi etkinlikleri içerisine dâhil edilerek uygulanmış ve sonunda öğrenciler tarafından okunan kitabın müziği oluşturulmuştur.

Özan (2017) İstanbul'un Üsküdar ilçesinde yaptığı deneysel bir çalışmada hiperaktivitesi ve dikkat eksikliği olan özel öğrenme güçlüğü tanılı toplam 11 öğrenci üzerinde gelişimsel okuma terapisinin sorun çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 8 hafta boyunca uygulanan okuma terapisi sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark bulunduğu ve süreç sonunda öğrencilerin sorunlara alternatif çözümler ürettikleri tespit edilmiştir.

Şahin (2019) Balıkesir'in Karesi ilçesinde gelişimsel okuma terapisine yönelik hazırlanan okuma programının öğrencilerin eleştirel okuma düzeyi ve benlik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrollü yarı deneysel çalışma ile dördünce sınıfa giden 10 deney grubu, 7 kontrol grubu olmak üzere toplam 17 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Uzman görüşü alınarak 7 kitap belirlenmiştir. Her hafta bir oturum olmak üzere toplam 8 hafta uygulama süreci gerçekleşmiştir. Her hafta farklı kitap ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinde, okuma öncesi okuma sırası ve okuma sonrası etkinlik kağıtları hazırlanarak her etkinlik için ortalama 20 dakikada öğrencilerin etkinlikleri tamamlaması sağlanmıştır. Yapılan çalışmada gelişimsel okuma terapisi okuma programının öğrencilerin öz saygı düzeyleri ile eleştirel okuma düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Taş (2019) Bilsem altıncı sınıfa devam eden toplam 12 öğrenci ile yaptığı çalışmada gelişimsel okuma terapisinin öğrencilerin problem çözme becerileri ve okuma tutumları

üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutu 'Problem çözme becerisi değerlendirme ölçeği' ve 'okuma tutum ölçeği' ile nitel boyutu ise öğrencilerin tuttuğu günlükler ve gözlem formaları ile desteklenmiştir. Nitel verilerin nicel verileri desteklemek için kullanıldığı araştırmada tek grup yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süresi 10 hafta ve haftada 2 ders saati boyunca devam etmiştir. Yurt dışı kaynaklı kriterlere göre belirlenen bir kitapla okuma terapisi süreci yürütülmüştür. Gelişimsel okuma terapisinin bütün aşamalarında soru cevap etkinliğinin yanı sıra ilk aşaması olan özdeşim kurmada kitap karakteri ile okuyucu kendi arasında özdeşim kurarken venn şeması tekniği, okuma terapisinin ikinci aşaması katarsis aşamasında "sorulması gereken sorular çuvalı" etkinliği ile alegori (ben olsam) etkinliği, içgörü aşamasında ise kendi ismi ile hikâye yazma etkinliği yapılmıştır. Sonuç olarak gelişimsel okuma terapisi ile öğrencilerin hem problem çözme becerilerinde hem de okumaya karşı tutumlarında olumlu bir artış gözlenmiştir.

Yeşil (2021) gelişimsel okuma terapisinin Türkçe öğretimine yönelik bir eğitim tasarımı sunduğu çalışmasında beşinci sınıfa devam eden 40 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmada iki adet çocuk kitabı ile öğrencilere uygulanan gelişimsel okuma terapisinde BİÖ (KWL) tablolarından ve hazırlanan etkinliklerden yararlanılmıştır. Yapılan durum çalışması sonucu ortaya bir eğitim tasarımı sunulmuştur. Bu tasarım sonucu ikisi dünya edebiyatından ikisi yerli olmak üzere 4 çocuk kitabı kullanılmıştır. Okuma öncesinde BİÖ ve soru-cevap, okuma sırasında duraklama, okuma sonrasında ise benim yol haritam, benziyorum-tanıyorum, ben ve diğerleri gibi çeşitli etkinlikler kullanılarak örnek bir gelişimsel okuma terapisi uygulama tasarımı sunulmuştur.

Yiğit-Tekel (2021) gelişimsel okuma terapisi yönteminin altıncı ve yedinci sınıfa devam eden üstün yetenekli (BİLSEM öğrencileri) 24 öğrencinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel desene göre tasarlanan araştırma 8 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinde gelişimsel okuma terapisinin kullanılması önerilmiştir.

Gelişimsel okuma terapisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde okuma terapisi ile ilgili yapılan çalışmalar son zamanlarda artış göstermektedir. Gelişimsel okuma terapisi çalışmaları psikoloji, edebiyat, din, sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi gibi birçok disiplinde çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik danışma sürecinde yetişkinlere uygulanan gelişimsel okuma terapisinin önemine dikkat çekilmiş (Bulut,

2010), çocuk edebiyatında okuma terapisinin yeri ve önemi üzerinde durulmuş (Karagül, 2018), üstün yetenekli çocuklar üzerinde okuma terapisinin önemi bir model önerisiyle açıklanmış (Leana, 2021), akran zorbalığına karşı bir yöntem olarak kullanılmış (Taneri, Özbek, Akduman & Şahin, 2019) çalışmalara da rastlanmaktadır.

Gelişimsel okuma terapisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kimi çalışmada 'bibliyoterapi' kavramı kimi çalışmada ise bu çalışmada olduğu gibi 'okuma terapisi' kavramının kullanıldığı görülmüştür. Yurt içi çalışmalarında her ne kadar 'bibliyoterapi' kavramının ağırlıkta kullanıldığı görülse de yurt dışında son zamanlarda 'okuma terapisi' kavramının kullanılmaya başlandığı dikkat çekmiştir (Meilina, Rahmadhania, Setiadi, Afdwikki, Rachmanda, 2024; Shasha, Youjun & Jing, 2024; Aiwu, 2025; Bu, 2025; Hu, Li & Wnag, 2025). Ayrıca yapılan çalışmalarda okuma çalışmalarının çocuklara, öğrencilere, gençlere, yetişkinlere ve yaşlılara da uygulanabileceği geniş bir yaş aralığını kapsadığı görülmüştür. Gelişimsel okuma terapisinin sınıf ortamlarında belli bir problem durumuna karşı kullanıldığında iyileştirici etkisinin olduğu görülmüştür. Herhangi bir problem durumu olmasa da sınıf ortamlarında kullanılan gelişimsel okuma terapisi, yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı önleyici bir rol üstlendiği de görülmüştür. Bunlarla birlikte gelişimsel okuma terapisinin tüm dersler için kullanılabileceği; öğrencilerin herhangi bir derse karşı olumsuz tutumlarını düzeltmede, derslere yönelik korkuların giderilmesinde ve akademik başarının artmasında da okuma terapisinin güçlü etkisi görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren, örneklem, araştırma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada 2x3'lük yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende ilk faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol grublarını) ikinci faktör ise bağımlı değişkenlere yönelik tekrarlı ölçümleri (ön test- son test- izleme) göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna bağlı olarak birinci etmen deney-kontrol gruplarını, ikinci etmen ön test- son test tekrarlı ölçümleri ve üçüncü etmen izleme olacak şekilde planlanmıştır. Araştırmanın öncesinde 4 haftalık bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise asıl uygulama için deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak "Okuduğunu Anlama Testi", "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" uygulanmıştır. Sonraki aşamada ise deney grubuna 10 haftalık gelişimsel okuma terapisi programı uygulanmıştır. Uygulamadan sonra hem deney hem kontrol gurubuna tekrar "Okuduğunu Anlama Testi", "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" son test olarak uygulanmıştır. Son testten 8 hafta sonra uygulamaların kalıcılığını izlemek amacıyla deney grubuna tekrar "Okuduğunu Anlama Testi", "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini elde edilen ölçek sonuçları oluştururken, bağımsız değişkenini gelişimsel okuma terapisi uygulaması oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Kırıkkale il merkezinde yer alan bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden 19'u deney grubundan ve 19'u kontrol grubundan olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile çalışmaya uygun ve gönüllü katılımcıların seçilmesi sağlanmış olur (Creswell, 2005). Öğrencilerle, ailelerle ve okul idaresi ile görüşülerek gerekli tüm izinler alınmıştır. Deney grubu öğrencileriyle okuma terapisi uygulamalarına devam edilirken kontrol grubundaki öğrenciler ise Türkçe ders kitaplarıyla eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı okulda ve farklı iki şubede bulunmaktadırlar. Tablo 6'da araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü yer almaktadır.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Ölçüm	Deneysel İşlem	Son Ölçüm	İzleme
G1 (n=19)	Okuduğunu Anlama Testi Okuma Kaygısı Ölçeği SDÖ Ölçeği	Okuma terapisi uygulaması (10 Hafta)	Okuduğunu Anlama Testi Okuma Kaygısı Ölçeği SDÖ Ölçeği	Okuduğunu Anlama Testi Okuma Kaygısı Ölçeği SDÖ Ölçeği
G2 (n=19)	Okuduğunu Anlama Testi Okuma Kaygısı Ölçeği SDÖ Ölçeği	Müdahale Yok	Okuduğunu Anlama Testi Okuma Kaygısı Ölçeği SDÖ Ölçeği	Veri yok

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi, bilgilerine yer verilmiştir. Bu form, araştırmaya katılan öğrencileri tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi

İlkokul öğrencileri için okuduğunu anlama testi Bulut (2021) tarafından geliştirilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir tane hikâye edici metin ile bir tane bilgilendirici metnin yer aldığı testte her metin için 10 soru bulunmaktadır. Testin geliştirilmesinde alan

uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve hikâye edici metnin cronbach alpha katsayısı .72 olarak, bilgilendirici metnin cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu araştırmada ise hikâye edici metnin cronbach alpha katsayısı .70 olarak, bilgilendirici metnin cronbach alfa katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ)

Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ön test ve son test sürecinde belirlemek için Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşan 5'li likert türü bir ölçektir. Türkçe'ye uyarlaması Arslan ve Akın (2014) tarafından yapılan ölçeğin "görev tanımlama", "akran ilişkileri" ve "öz düzenleme" olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin dil geçerliliği korelasyon değeri .72 ile .95 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) üç boyutlu yapı uyumunun oldukça yeterli olduğu bulunmuştur. Modelin uyum değerlerine ilişkin veriler şu şekildedir: RMSEA: .05, NFI: .96, CFI: .98, AGFI: .90, IFI: .98, RFI: .95, GFI: .92. Ölçeğin güvenirlik değeri için incelenen iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuş olup, test-tekrar test katsayısı ise .71 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik değeri iç tutarlılık katsayısı .91 ve test tekrar test katsayısı da .91 olarak belirlenmiştir.

3.3.4. Okuma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan "Okuma kaygısı ölçeği" hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını tespit etmek amacı ile Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek için hem dördüncü hem de beşinci sınıf öğrencilerinden toplam 410 kişiye ulaşılmış ve açımlayıcı faktör analizi sonrasında 29 maddeyi kapsayan tek faktörlü ve 5'li likert türünde bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analiz sonucunda ise Cronbach Alfa katsayısı .95 belirlenmiş ve bu yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında belirlenen yapının doğruluğu raporlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri; $x^2/df=2.2$, RMSEA=.076, SRMR=.055, CFI=.97, NFI=.95 şeklindedir. Bu çalışmada ise ölçeğin cronbach alpha katsayısı .89 olarak belirlenmiştir.

3.3.5. Gelişimsel Okuma Terapisi Kitap Değerlendirme Formu

Gelişimsel okuma terapisinde kullanılacak kitapları belirlemek için araştırmacı tarafından 'Gelişimsel Okuma Terapisi Kitap Değerlendirme Formu' geliştirilmiştir. 3 alan uzmanından görüş alınarak geliştirilen form, "Genel Özellikler" boyutunda beş madde, "Okuma Terapisine Uygunluk" boyutunda on iki madde ve "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisine Uygunluk" boyutunda on madde olmak üzere toplam üç alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Forma yönelik İlgili maddeler; 'uygun değil' için sıfır (0) Puan, 'kısmen uygun' için bir (1) puan ve 'uygun' için üç (3) puanla değerlendirilmektedir.

3.4. Uygulama Süreci

Çalışma öncelikle pilot uygulama sonra da esas uygulama süreçlerini kapsamaktadır. Bu süreçlere geçmeden önce gelişimsel okuma terapisinde kullanılacak olan kitap seçimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere 14 tane metin değerlendirmeye alınmıştır. Bu metinlerden 11 tanesi resimli çocuk kitaplarından 3 tanesi de 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden oluşmaktadır. Metinler alanında uzman üç kişi tarafından "gelişimsel okuma terapisi kitap değerlendirme formu" kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sonuçları Tablo 7'de görülmektedir. Bu tablonun sol sütununda incelemeye alınan 14 kitap yer alırken üst kısmında ise gelişimsel okuma terapisi kitap değerlendirme formunda yer alan maddelerin sayısı yer almaktadır.

Tablo 7

Eserlerin Betimsel Analizi

	Genel Özellikler *(f)*									Okuma Terapisine Uygunluk *(f)*								Sosyal Duygusal Becerilere Uygunluk *(f)*																	
Maddeler Kitaplar	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	%
Zor Balık	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	100
Endişeli Barış'ın Heyecanlı Macerası	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	99
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	5	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	97
Hiç Hata Yapmayan Kız	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	5	97
Avucundaki Öpücük	5	6	6	6	6	6	4	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	96
Arkadaşım Korku	5	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5	5	6	5	5	6	95
Eyvah Kalbim Kırıldı	6	6	5	6	5	6	6	6	6	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	5	5	5	6	6	6	95
Kirpi ve Sergi	2	5	6	6	5	6	5	6	6	5	5	5	5	5	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	91
Utangaç Badem	5	5	5	5	5	5	5	6	6	5	6	6	6	6	4	4	5	6	6	6	6	5	6	5	5	5	5	88
Misafir	4	6	5	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	4	4	4	83
Leylek ile Tilki	5	5	5	2	4	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	78
Küçük Fare ile Aslan	5	3	5	1	6	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	77
Gökkuşağını Kovalayan Kedi	5	6	6	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	5	5	4	76
Çılgın Böcekler Korosu	5	6	6	5	6	6	5	4	5	6	4	5	5	4	1	1	5	4	6	3	4	3	6	5	5	3	3	74

Tablo 7 İncelendiğinde eserler genel özelliklerine, okuma terapisine uygunluğuna ve sosyal duygusal becerilere uygunluk durumlarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda eserler aldıkları puanların yüzdelik dilimine göre sıralanmıştır. Yüzdelik puanı aynı olan eserler ise alfabetik olarak sıralanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü üzere, çalışmada değerlendirilen kitaplar şunlardır: Zor Balık (%100), Endişeli Barış'ın Heyecanlı Macerası (%99), Bu Kış Kimse Üşümeyecek (%97), Hiç Hata Yapmayan Kız (%97), Avucundaki Öpücük (%96), Eyvah Kalbim Kırıldı (%95), Arkadaşım Korku (%95), Kirpi ve Sergi (%91), Utangaç Badem (%88), Misafir (%83), Leylek ile Tilki (%78), Küçük Fare ile Aslan (%77), Gökkuşağını Kovalayan Kedi (%78) ve Çılgın Böcekler Korosu (%74). Değerlendirme sonucunda ilk yedi sırada yer alan "Zor Balık", "Endişeli Barış'ın Heyecanlı Macerası", "Bu Kış Kimse Üşümeyecek", "Hiç Hata Yapmayan Kız", "Avucundaki Öpücük", "Eyvah Kalbim Kırıldı", "Arkadaşım Korku" kitapları uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Belirlenen her kitap, okuma terapisi süreçlerini kapsayacak şekilde ve okuma basamaklarını da içine alacak şekilde ders içeriği uygulama planlaması hazırlanmıştır. Bu süreçte okuma terapisinin dört basamağı (özdeşim kurma, katarsis, iç görü kazanma, genelleştirme) okuma basamaklarıyla (Okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) ilişkilendirilerek uygulama planlaması tamamlanmıştır.

3.4.1. Pilot Çalışmanın Gerçekleştirilmesi

Araştırmaya başlamadan önce 4 haftalık pilot uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmada pilot uygulama yapılmasının amacı, esas uygulama aşamasında oluşabilecek muhtemel eksiklikleri fark edip gerekli düzeltmeleri vaktinde yapabilmektir. Pilot uygulama haftanın 1 günü 2 ders saati boyunca sürmüştür. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği öğrenci grubu, deney ve kontrol grubunun bulunduğu okuldan farklı bir okulda bulunanan 21 kişilik öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada "Zor Balık" ile "Endişeli Barış'ın Eğlenceli Macerası" kitapları kullanılmıştır. Pilot uygulamanın ilk 2 haftasından sonra pilot uygulama süreci değerlendirilmiştir. 2 haftalık gelişimsel okuma terapisi pilot uygulamasında zaman yönetiminde sorun yaşandığı fark edilmiştir. Gelişimsel okuma terapisi uygulaması, uygulayıcı-öğrenci ve öğrencilerin kendi arasında yoğun bir etkileşim süreci içinde devam etmiştir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen sorulara cevap aranırken her soruda her öğrenciye söz hakkı verilmeye çalışılmış ve bu durum gelişimsel okuma terapisi uygulamasının zamanından daha geç bir sürede bitmesine neden olmuştur. Bu durumda hem zaman yönetimine hem de her öğrenciye belirli sürede söz

hakkı verilmesine dikkat edilerek pilot uygulamanın 2 hafta daha devam etmesine karar verilmiştir. 4 haftalık pilot uygulama sonrasında süreç tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında uygulamada herhangi bir aksamanın olmadığı görülmüş ve 4. haftanın sonunda pilot uygulama sonlandırılmıştır.

3.4.2. Esas Uygulama Süreci

Çalışmanın pilot uygulama süreci tamamlandıktan sonra 10 haftalık esas uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Gelişimsel okuma terapisinin uygulama sürecinde kullanılan kitap, uygulayıcı tarafından hem sınıf ortamına getirilmiş hem de kitabın her bir sayfası okuma sürecine paralel olarak sınıfta yer alan elektronik tahtaya yansıtılmıştır. Yani okuma kitap üzerinden gerçekleştirilirken okuma yapılan sayfa da sınıftaki elektronik tahta üzerinden öğrencilere gösterilmiştir. Her kitap için uygulama planında yer alan okuma öncesi etkinlikleri öğrenciler ile birlikte yapılmış ve sonrasında okumaya geçilmiştir. Okuma sırasında okuma uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okuma sırasında belirlenen durak yerlerinde okumaya ara verilerek öğrencilere sorular yöneltilmiş ve okuma sırası etkinlikleri yapılmıştır. Bu süreçte her ne kadar söz hakkı almak isteyen öğrencilere öncelik verilse de sorulan sorulara her öğrencinin katılım sağlayıp duygu ve düşüncelerini paylaşmasına özen gösterilmiştir. Uygulayıcı her bir öğrencinin konuşmasını, duygu ve düşünce aktarımlarının yapılmasını sağlarken öğrencilerden yaşantılarına yönelik örnekler vermesini istemiştir. Her öğrenciye eşit konuşma süresi verilmeye özen gösterilmiştir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini paylaşırken diğer öğrencilerin paylaşılan duygu ve düşünceleri eleştirmeden saygı duyarak dinlemeleri sağlanmıştır. Konuşulan konu dışına çıkmamaya dikkat edilmiştir. Konuşmalar sadece öğretmen ve öğrenci arasında değil öğrenciler arasında da gerçekleştirilmiştir. Okuma tamamlandıktan sonra okuma sonrası etkinlikleri sınıfla birlikte tamamlanmıştır. Okuma sonrasında, yaşadığımız olayların sadece bizim değil başkalarının da yaşayabileceği, başkalarının yaşadığı olayları da bizim yaşayabileceğimize dikkat çekilmiştir. Yaşanılan veya yaşanması muhtemel olaylar karşısında farklı çözüm yollarının olduğu farkındalığının sağlanmasına da ayrıca özen gösterilmiştir. Bu süreçte ilk derste okuma öncesi, ikinci derste okuma sırası ve üçüncü derste okuma sonrası etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Çalışmanın deney grubu ile yapılan esas uygulama süreci Tablo 8'de yer aldığı gibi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8

Esas Uygulama Süreci

Haftalar	Dersler	Etkinlikler
1. Hafta	1. Ders	"Bu Kış Kimse Üşümeyecek"' kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
	2. Ders	"Bu Kış Kimse Üşümeyecek" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
2. Hafta	3. Ders	"Bu Kış Kimse Üşümeyecek" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
	4. Ders	"Endişeli Barış'ın Eğlenceli Macerası" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
3.Hafta	5. Ders	"Endişeli Barış'ın Eğlenceli Macerası" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
	6. Ders	"Endişeli Barış'ın Eğlenceli Macerası" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
4. Hafta	7. Ders	"Avucundaki Öpücük" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
	8. Ders	"Avucundaki Öpücük" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
5. Hafta	9. Ders	"Avucundaki Öpücük" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
	10. Ders	"Eyvah Kalbim Kırıldı" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
6. Hafta	11. Ders	"Eyvah Kalbim Kırıldı" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
	12. Ders	"Eyvah Kalbim Kırıldı" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
7. Hafta	13. Ders	"Hiç Hata Yapmayan Kız" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
	14. Ders	"Hiç Hata Yapmayan Kız" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
8. Hafta	15. Ders	"Hiç Hata Yapmayan Kız" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
	16. Ders	"Zorbalık" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
9. Hafta	17. Ders	"Zorbalık" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
	18. Ders	"Zorbalık" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.
10. Hafta	19. Ders	"Arkadaşım Korku" kitabınının bilinmeyen kelimeleri tahtaya yapıştırılmıştır. Kitabın tanıtımı yapıldıktan sonra okuma öncesi etkinlikleri uygulanmıştır.
	20. Ders	"Arkadaşım Korku" kitabının okuma sırası etkinlikleri geçekleştirilmiştir. Her öğrencinin söz almasına dikkat edilerek öğrenciler eleştirilmeden dinlenmiştir.
	21. Ders	"Arkadaşım Korku" kitabının okuma sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Kitapta gerçekleşen olayın genelleştirilmesiyle süreç tamamlanmıştır.

Uygulamalar haftanın bir günü 2 ders saati olmak üzere toplam 10 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama sadece 10. haftada 3 ders gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan kitaplara yönelik okuma süreçlerinin gelişimsel okuma terapisinin aşamaları ile eşleştirilmesinin yapıldığı örnek ders planı içeriği Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Okuma Terapisinin Aşamaları ve Okuma Süreci Etkinlikleri ile Örnek Soruların İlişkilendirilmesi

Kitap: Bu Kış Kimse Üşümeyecek Yazar: Feridun Oral Süre: 40'+ 40'+ 40'				
	Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Örnek Sorular
Özdeşleşme	- Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma - Beyin Fırtınası - BİÖ - Hızlıca Göz Atın	- Soru cevap ilişkisi - Neden-sonuç ilişkisi	- Venn Şeması	- Küçük kır faresi bir kış günü ormana gidip neden çalı çırpı topluyor olabilir? - Kır faresi topladığı çalı çırpıyı neden üst üste koyup sıkıca bağlamış olabilir? - Bu kadar çalışmadan sonra yorulan bir kır faresi kendini nasıl hissediyor olabilir? - Kır faresi çok çalışıp çok emek vererek topladığı çalıları tek başına çekemeyince ne hissetmiş olabilir? - Hikâyede yer alan karakterlerden biri olmak isteseniz bu hangisi olurdu? Neden?
Duygu Aktarımı		- BİÖ - Sesli düşün - Soru cevap ilişkisi - Neden-sonuç ilişkisi - Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma		- Çalışmaktan yorulan küçük kır faresi gibi sizin de çok çalışmaktan yorulduğunuz zamanlarınız nelerdi? - Çok çalışmaktan yorulduğunuz zamanlarda kendinizi nasıl hissedersiniz? - Çaresizlik nasıl bir histir? - Çaresizlik durumu size tanıdık geldi mi? - Sizin de tek başınıza çözemediğiniz sorunlar oldu mu?
İçgörü kazanma		- Diyaloga dayalı öğretim - Soru cevap - Tartışmalar - Soru Cevap	- Yeniden Anlatım	- Tek başımıza çözemediğiniz sorunları nasıl çözebiliriz? - Sorunları çözmek için hangi becerilere ihtiyaç olabilir? Siz de bu becerilerden var mı? Yoksa ne yapılabilir? - Çaresiz kaldığımız zamanlarda nasıl davranırsak sorunu daha kolay çözebiliriz? - Hikâyedeki gibi bazen istemediğimiz durumlar art arda yaşanabilir. Bu durumlarda nasıl davranırsak sorunları daha kolay çözebiliriz?
Genelleştirme		- Tartışmalar - Soru Cevap	- Dramatizasyon - BİÖ - Farklı bir son yazma - Soru Cevap	- Hikâyedeki gibi kır faresi ve arkadaşlarının başına gelen olayları başkaları da yaşayabilir mi? - İnsanların tek başına çözemediği bir sorunla karşılaşması normal mi? - Bugün başkalarının yaşadığı bir olayı yarın biz de yaşayabilir miyiz?

Okuma terapisi örnek uygulama planı hazırlanarak Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Örnek Uygulama Planı



Kitap: Bu Kış Kimse Üşümeyecek

Metin Türü: Hikâye edici

Yazar: Feridun Oral

Geliştirilen Beceriler:

- ✓ Okuduğunu anlama
- ✓ Arkadaş ilişkileri
- ✓ Yardım davranışlarında bulunma

OKUMA ÖNCESİ

Feridun Oral'ın yazdığı ve resimlediği "Bu Kış Kimse Üşümeyecek" isimli kitabı okuyacağız. Hikâye bir kış günü yuvasına çalı çırpı toplayıp götürmeye çalışan bir kır faresi ile ilgili. Neler olduğunu birazdan öğreneceğiz.

❖ **Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma**

Amaç, öğrencilerin okunan hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Öğretmen kitabı önceden okuduğu için kitapta öğrencilerin anlamını bilemeyeceği kelimeleri de önceden tespit etmelidir.

Kelimeler: Kızak, in, kütük, tipi, çalı. Öğrencilere kelimelerin yazılı olduğu kartlar gösterilir (Bkz. Ek 10). (Tahtaya kelimeleri yapıştırıyoruz. Okuma sırasında bu kelimelerle karşılaştığımızda hep birlikte anlamlarını öğreneceğiz).

❖ **Beyin Fırtınası**

Tahtaya "KIŞ" yazısı yazılır ve hızlıca öğrencilere kış deyince akıllarına ne geldiği sorulur. Tüm öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır. Yazılan kelimeler üzerinde durulup "KIŞ" ile ilgili okumaya genel bir hazırlık yapılır.

❖ **Hızlıca Göz Atın**

(Kitabın sayfalarına hızlıca göz gezdirip ilk iki sayfaya geri dönüyoruz). Hadi şimdi okumaya hazır hale gelmek için ilk iki sayfanın resimlerini inceleyelim. " her tarafı karların kapladığı bir orman var. Bu ormanda küçük bir fare var. Fare omzunda uzunca bir ip taşıyor. Acaba karlı bir kış günü fare ormanda ne yapacak gerçekten merak ediyorum.

❖ **BİÖ (Ne Biliyorum Ne Öğrenmek İstiyorum Ne Öğrendim)**

"Birazdan okuyacağım kitap ile ilgili tahminlerde bulunacağız." Tahmin etmenin ne anlama geldiğini tartışın. Şimdi sizlere vereceğim kâğıda tahminlerinizi yazacağız. Kitabı okumaya başlamadan önce kitabın sayfalarına kısaca göz gezdirdik. Şimdi kitabın içeriği hakkındaki tahminlerinizi 'Ne Biliyorum?' alanına yazınız". Hikâye ile ilgili tahminler sonrasında bu kitapta ne öğrenmek istediğinizi düşünün. Sonra da 'Ne Öğrenmek İstiyorum' alanına düşüncelerinizi yazınız". Bunun için öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılır (Bkz. Ek 7).

❖ **Duraklar**

Öğretmen tarafından kitap daha önce okunduğu için okuma sırasında nerede nasıl sorular sorulacağı da önceden belirlenmiştir. Soruların sorulacağı duraklar okuma sırasında gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından gerçekleştirilerek okuma sürdürülecektir. Duraklarda öğrencilere söz hakkı vermek önemlidir. Öğrencilere konuşmaları için verilen süre dikkatli bir şekilde ayarlanarak her öğrencinin konuşmaya dâhil edilmesine özen gösterilmelidir.

OKUMA SIRASI

BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK

Soğuk bir kış sabahı, küçük kır faresi üşüyerek uyandı (*öğrencilerden, küçük kır faresi gibi üşüyerek uyanma taklidi yapmaları istenir*). Minik burnuyla havayı kokladı. Yakacak bir şeyler bulmak için yuvasından dışarı çıktı. Orman çok sessizdi. Arada bir ağaçların üzerindeki kar kümeleri aniden "ploff" diye yere düşünce çıkan ses büyük olmasa da küçük kır faresini korkutuyordu. Küçük fare uçsuz bucaksız ormanda, kurumuş dallar, kozalaklar, **çalı** çırpı, ne bulduysa topladı.

Burada "çalı" kelimemiz var. (Kelimenin içinde bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak tekrar okuyun.) "çalı" kelimesinin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Yanınızdaki arkadaşınızla bu kelime hakkında konuşun. (öğrenciler kelimenin anlamını tartıştıktan sonra kelimenin yazılı olduğu tahtadaki kart gösterilip asıl anlam üzerinde tartışmaya devam edilir. Kelime anlamı öğrenciler tarafından netleştirilene kadar tekrar edilir.

1.Durak Soruları:

- Küçük kır faresi bir kış günü ormana gidip neden çalı çırpı topluyor olabilir?

- Kır faresi topladığı çalı çırpıyı neden üst üste koyup sıkıca bağlamış olabilir?

- Bu kadar çalışmadan sonra yorulan bir kır faresi kendini nasıl hissediyor olabilir?

- Çalışmaktan yorulan küçük kır faresi gibi sizin de çok çalışmaktan yorulduğunuz zamanlarınız oldu mu?

- Çok çalışmaktan yorulduğunuz zamanlarda kendinizi nasıl hissedersiniz?

Hepsini üst üste yığdı. Sıkıca bağladı. Çok yorulmuştu ***(1.Durak)***

Biraz dinlendikten sonra bütün gücüyle çalı yığınını çekmeye çalıştı. Fakat yükü öyle büyük ve ağırdı ki, tek başına çekmesi imkânsızdı *(15 saniye kadar öğrenciler kendilerini kır faresinin yerine koyarak çalı yığınını çekmeye çalıştıklarını hayal ederler.****(2. Durak)***

Arkadaşı tavşandan yardım istemeye gitti**.** ***(3.Durak)***

Tavşan dev yığını görünce gözlerine inanamadı. "Bu yükü çekmeye gücüm yetmez" dedi. "Güçlerimizi birleştirirsek çekebiliriz" dedi küçük fare. Birlikte çalı yığınını çekmeye çalıştılar ama yerinden bile kıpırdatamadılar. ***(4.Durak)***

Tavşanın aklına bir fikir geldi. "Tombul tilkiye gidelim, onun **kızağıyla** çekelim" dedi.

> Burada "kızak" kelimemiz var. (Kelimenin içinde bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak tekrar okuyun.)
>
> "kızak" kelimesinin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Yanındaki arkadaşınla bu kelime hakkında konuş. (öğrenciler kelimenin anlamını tartıştıktan sonra kelimenin yazılı olduğu kartı gösterip asıl anlam üzerinde tartışmaya devam edin. Kelime anlamı öğrenciler tarafından netleştirilene kadar tekrar edin.)

Hemen tilkiye gittiler. Tilki çalı yığınını görünce hayret etti. Biraz düşündü, kuyruğunu salladı." Kızağımı yeni tamir etmiştim ama yine de deneyelim" dedi. ***(5. Durak)***

Yığını kızağa yüklediler çekmeyi denediler. Ne yaptılarsa olmadı, kızak yerinden kıpırdamadı ***(6. Durak)***

Hava birden bozulmuştu. Rüzgar uğuldayarak esiyordu. Gökyüzü kapkara olmuş fırtına çıkmıştı. Koca ayıyı uyandırmaktan başka çareleri kalmamıştı. ***(7. Durak)***

2.Durak Soruları:
- Kır faresi çok çalışıp çok emek vererek topladığı çalıları tek başına çekemeyince ne hissetmiş olabilir?

-Kır faresinin yerinde olsaydınız çalıları çekebilmek için nasıl bir çözüm üretirdiniz?

-Sizin de tek başınıza çözemediğiniz sorunlar oldu mu? Tek başımıza çözemediğiniz sorunları nasıl çözebiliriz?

3.Durak Soruları:
-Kır faresi arkadaşı tavşandan yardım istediğinde tavşan kendini nasıl hissetmiş olabilir?
-Kır faresi veya tavşan gibi bir karakterle daha önce hiç karşılaştın mı?

4.Durak Soruları:
- Çalı yığını yerinden kalkmayınca kır faresi ve arkadaşı tavşan ne hissetmiş olabilir?

- Küçük kır faresi ve tavşanın yaşadıkları bu olayı hayatınızda yaşadığınız bir olaya benzetseniz bu olay ne olurdu?

5. Durak Soruları:
-Tilkinin göstermiş olduğu bu davranış size tanıdık geldi mi?

6. Durak Soruları:
- Bu durum karşısında küçük fare ve arkadaşları kendilerini nasıl hissetmiş olabilir?
-Kızağı çekmek için neye

Telaşla ayının **inine** gittiler, ondan yardım istediler.

Burada "in" kelimemiz var. (Kelimenin içinde bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak tekrar okuyun.)

"in" kelimesinin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Yanındaki arkadaşınla bu kelime hakkında konuş. Öğrenciler kelimenin anlamını tartıştıktan sonra kelimenin yazılı olduğu tahtadaki kartı gösterip asıl anlam üzerinde tartışmaya devam edin. Kelime anlamı öğrenciler tarafından netleştirilene kadar tekrar edin.

Koca ayı dev yığını görünce biraz düşündü. Ama o çok güçlüydü. Sonra hep birlikte kızağı çekmeye başladılar. ***(8. Durak)***

Kızak biraz gıcırdadı gucurdadı ve kaymaya başladı. Sonunda çalı yığınını çekmeyi başarmışlardı. Birden beklenmedik bir şey oldu. Kızak karların altındaki bir ağaç **kütüğüne** takıldı.

Burada "kütük" kelimemiz var. (Kelimenin içinde bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak tekrar okuyun.)

"kütük" kelimesinin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Yanındaki arkadaşınla bu kelime hakkında konuş. Öğrenciler kelimenin anlamını tartıştıktan sonra kelimenin yazılı olduğu tahtadaki kartı gösterip asıl anlam üzerinde tartışmaya devam edin. Kelime anlamı öğrenciler tarafından netleştirilene kadar tekrar edin.

Çalı yığını bir anda üstlerine devrildi. ***(9. Durak)***

Kar fırtınası çıkmıştı. **Tipiden** göz gözü görmüyordu.

Burada "tipi" kelimemiz var. (Kelimenin içinde bulunduğu sayfayı kelimeyi vurgulayarak tekrar okuyun.)

"tipi" kelimesinin anlamı hakkında ne düşünüyorsun. Yanındaki arkadaşınla bu

ihtiyaçları olabilir?

-Sorunları çözmek için hangi becerilere ihtiyaç olabilir? Sizde bu becerilerden var mı? Yoksa ne yapılabilir?

7. Durak Soruları:

-Sizin de çok çalıştığınız ve başarmak için aklınıza gelen bütün çözümleri denediğiniz halde gene de çözemediğiniz sorunlarınız oldu mu? Nelerdi bunlar?

-Çaresizlik nasıl bir histir?

-Çaresizlik durumu size tanıdık geldi mi?

-Çaresiz kaldığımız zamanlarda nasıl davranırsak sorunu daha kolay ve hızlı çözebiliriz?

8. Durak Sorusu:

- Ayı size çevrenizdeki birilerini hatırlatıyor mu?

9. Durak Soruları:

-Küçük kır faresi ve arkadaşları o kadar emek verip çalıları tam da çekmeye başlamışlardı ki çalı yığınları devrildi. Bu olay tanıdık geldi mi?

-Hayatınızda çok istediğiniz ve tam da başarmışken tekrar başarısızlığı yaşadığınız durumlar oldu mu? Nelerdi? Neler hissetmiştiniz?

-Hikâyedeki gibi bazen istemediğimiz durumlar art arda yaşanabilir. Bu durumlarda nasıl davranırsak sorunları daha kolay

kelime hakkında konuş. Öğrenciler kelimenin anlamını tartıştıktan sonra kelimenin yazılı olduğu tahtadaki kartı gösterip asıl anlam üzerinde tartışmaya devam edin. Kelime anlamı öğrenciler tarafından netleştirilene kadar tekrar edin.

Çalılar onlara sığınak olmuştu. ***(10. Durak)***

Bir zaman sonra rüzgârın hızı kesildi. Ortalık sessizleşti. Nihayet fırtına dinmişti. Çalı kümesinin içinden tek tek dışarı çıktılar. Küçük kır faresinin topladığı çalı çırpıyı paylaşıp yuvalarına taşıdılar. ***(11. Durak)***

Bu kış kimse üşümeyecekti.

çözebiliriz?

-Elinden gelen her şeyi yaptıktan sonra yaşanan başarmak veya başaramamak arasındaki fark nelerdir?

-Her zaman başarmak zorundamıyız?

10. Durak Sorusu:

-Bu durumda ne hissederdin?

11. Durak Soruları:

-Hikâyede yer alan karakterlerden biri olmak isteseniz bu hangisi olurdu neden?

-Hikâyede siz de olsaydınız başka hangi çözüm yolları önerirdiniz?

-Hikâyedeki gibi kır faresi ve arkadaşlarının başına gelen olayları başkaları da yaşayabilir mi?

- İnsanlar tek başına çözemediği bir sorunla karşılaşırsa neler yapmalı?

-Bugün başkalarının yaşadığı bir olayı yarın biz de yaşayabilir miyiz?

OKUMA SONRASI

Güzel bir hikâyenin sonuna geldik. Şimdi hikâyede anlatılanları kısaca özetleyecek, hikâye hakkında düşüncelerimizi paylaşacak ve etkinlikleri yapacağız.

❖ **Yeniden Anlatım**:

Amaç öğrencilerin okuduklarını/dinlediklerini kendi kelimeleri ile anlatmasını sağlamaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta hikâye bittiğinde olayları doğru sırayla aktarmak gerektiğinin açıklanmasıdır. Öğrenci yeniden anlatım yaparken soru sorulmaz. Öğrencinin kendi sözcüklerini kullanarak dinlediklerini anlatması beklenir. Yeniden anlatımın öğrenciler tarafından istenilen düzeyde yapılması ve öğrencilerin anlatılanları somutlaştırması için beş parmak kuralı etkinliği (Bkz. Ek 6) öğrencilerle yapılır.

❖ **Dramatizasyon:**

Amaç hikâyeyi daha iyi anlayarak yaşanan olaylara eleştirel yaklaşmayı sağlamak ve karakterle özdeşim kurmayı güçlendirmektir. Okunan hikâye dramatizasyon yöntemi ile canlandırılır. Bunun için her öğrenciyi kitaptaki karakterlerden biri ile eşleştirerek dramatizasyon yaptırılır. Her öğrencinin etkinliğe katılımının sağlanmasına dikkat edilmelidir.

❖ **BİÖ (Bildiğim – İstediğim – Öğrendiğim)** :

Amaç öğrencinin ön bilgilerini tespit ederek son öğrendikleri ile aradaki gelişimi görmesini sağlamaktır. Hikâye bittikten sonra etkinliğinin son aşaması olan "Ne Öğrendim" kısmı da öğrenciler tarafından yapılır.

❖ **Venn Şeması**:

Amaç hikâyede yer alan karakterle öğrenciler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir. Kişi kendisinin ve karakterin benzer ve farklı yönlerinin farkına varır. Bunun için öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılır (Bkz. Ek 8).

❖ **Farklı Bir Son Yazma:**

Amaç var olan problem duruma yönelik farklı çözüm önerileri sunmaktır. Hikâyede geçen problem durumun farklı bir sonla bitirilmesi sağlanır. Her öğrenci aynı problem durumuna farklı bir çözüm yolu geliştirerek hikâyeyi tamamlar. Bunun için öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılır (Bkz. Ek 9).

3.5. Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında toplanacak olan verilere yönelik tüm izinler alınmıştır. Çalışmaya katılacak tüm öğrencilere uygulama öncesi ön test olarak 'okuduğunu anlama testi', 'okuma kaygısı ölçeği' ve "sosyal duygusal öğrenme ölçeği" uygulanmıştır. Sonrasında ise deney grubundaki öğrenciler ile 10 haftalık gelişimsel okuma terapisi uygulaması gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık süreçte her hafta 2 ders saati olmak üzere toplamda 7 kitap ile uygulama tamamlanmıştır. Uygulama sonrası öğrencilere tekrar 'okuduğunu anlama testi', 'okuma kaygısı ölçeği' ve "sosyal duygusal öğrenme ölçeği" uygulanmıştır. 8 hafta sonrasında izleme amaçlı öğrencilere takrar 'okuduğunu anlama testi', 'okuma kaygısı ölçeği' ve "sosyal duygusal öğrenme ölçeği" uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Gelişimsel Okuma terapisinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının benzerlik gösterip göstermediği çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Analizlerin yapılması için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Veriler üzerinde normallik dağılımı yapmak üzere basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test analizleri incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundan son veriler toplanmıştır. Son verilerin toplanmasından 8 hafta sonra da çalışmanın kalıcılığını belirlemek üzere deney grubuna izleme testi yapılmıştır. Veriler analiz için hazır hâle getirildikten sonra bulgulara geçilmiştir. Bulgularda deney ve kontrol grubunun ilgili değişkenler üzerinde karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 11

Değişkenlerle İlgili Çarpıklık ve Basıklık Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Ön Test		Son Test	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama	Deney Grubu	.83	.82	-.30	-.12
	Okuduğunu Anlama (Hikaye Edici Metin)	.64	-.24	.09	-.62
	Okuduğunu Anlama (Bilgilendirici Metin)	-.43	-.39	-.16	-.44
	Kontrol Grubu	.55	-.82	-.21	-1.6
	Okuduğunu Anlama (Hikaye Edici Metin)	.20	-1.3	.48	-.81
	Okuduğunu Anlama (Bilgilendirici Metin)	.49	-1.3	.03	-1.6
Okuma Kaygısı	Deney Grubu	.95	-.37	1.5	2.4
	Kontrol Grubu	.38	-1.1	.37	-1.0
Sosyal Duygusal Becerileri	Deney Grubu	.06	-.39	.73	-1.3
	Kontrol Grubu	-.18	-.96	-.43	-.70

Tablo 11 incelendiğinde grupların ilgili değişkenlerinin çarpıklık değerleri -.43 ile 1.5 aralığında yer alırken basıklık değerleri -.1.6 ile 2.4 aralığında yer almaktadır. Bai ve Ng'nin (2005) belirttiğine göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Benzer bir yaklaşımla Bernstein (2000) de çarpıklık değerinin 3,3'den basıklık değerinin de 7'den büyük olması normal dağılımla ilgili sorun olacağını belirtmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile 1.5 aralığındaki bir değerde olmasını normal olarak

değerlendirmiştir. Tüm bu sonuçlara göre çalışmanın değişkenlerinden elde edilen değerlerin normal olduğu söylemek mümkündür.

Çarpıklık ve basıklık değerlerinden sonra normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılarak incelenmiştir. Analiz Sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 12

Grup Değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Analiz Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov						Shapiro-Wilk					
		Ön Test			Son Test			Ön Test			Son Test		
		Statistic	df	P	Statistic	df	P	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	P
Deney Grubu	Okuduğunu Anlama	.18	19	.08	.150	19	.200	.94	19	.33	.957	19	.517
	Okuduğunu Anlama (Hikâye)	.26	19	.00	.173	19	,137	.88	19	.03	.932	19	.185
	Okuduğunu Anlama (Bilgi.)	.15	19	.20	,124	19	,200	.92	19	.15	,960	19	,576
	Okuma Kaygısı	.21	19	.02	,187	19	.079	.85	19	.00	,832	19	004
	Sosyal Duygusal Beceriler	.16	19	.17	.331	19	.000	.94	19	.28	,747	19	,000
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama	.19	19	.06	.197	19	.050	.93	19	.06	,892	19	,035
	Okuduğunu Anlama (Hikâye)	.20	19	.044	.173	19	.137	.79	19	.023	,896	19	,041
	Okuduğunu Anlama (Bilgilendirici)	.23	19	.007	.202	19	.039	.83	19	.004	,836	19	,004
	Okuma Kaygısı	.13	19	.200	.155	19	.200	.92	19	.159	,941	19	,272
	Sosyal Duygusal Becerileri	.15	19	.200	.115	19	.200	.95	19	.530	,957	19	,509

Tablo 12'de grup değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi analiz sonuçları görülmektedir. Baştürk (2010) "p" değerinin 0.05'den küçük ise ($p<0.05$) nonparametrik, $p>0.05$ düzeyinde ise parametrik testlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Tablo 12 incelendiği zaman deney grubu değişkenlerinden ön test hikâye edici metin, okuma kaygısı ile son test okuma kaygısı ve sosyal duygusal becerilerin değerleri dışında ($p<0.05$) geri kalan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Kontrol grubunda ise ön test ve kontrol hikâye edici metin ve bilgilendirici metin ile son test okuduğunu anlama, hikâye edici metin ve bilgilendirici metin değerleri ($p<0.05$) dışında geriye kalan değişkenlerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$). Fakat sosyal bilimlerde normal dağılımı sağlamak zor olduğu için, normal dağılıma karar vermede çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi önerilmiştir (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2014; George ve Mallery, 2010). Ayrıca örneklemin küçük veya orta büyüklükte olması durumunda normal dağılıma karar verilirken çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmalıdır (Tabanchnick ve Fidell, 2013). Benzer bir şekilde 30 ve altında örneklemin olduğu araştırmalarda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin araştırma üzerindeki gücü ve etkisi düşmektedir (Razali ve Wah, 2011). Bu bağlamda değişkenlerin

çarpıklık ve basıklık değerlerine göre puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Bu süreçten sonra araştırma verileriyle ilgili analizleri yapmak üzere bulgulara geçilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümünde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlamaya, okuma kaygısına ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek üzere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla ön verilere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Böylece uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubuna yönellik ön test betimsel analiz sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Betimsel Analizi

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	Ss
Okuduğunu Anlama	Deney Grubu	19	50.00	12.24
	Kontrol Grubu	19	52.63	13.16
Okuduğunu Anlama (Hikâye Edici Metin)	Deney Grubu	19	48.94	13.70
	Kontrol Grubu	19	48.94	14.86
Okuduğunu Anlama (Bilgilendirici Metin)	Deney Grubu	19	51.05	15.23
	Kontrol Grubu	19	56.31	15.70
Okuma Kaygısı	Deney Grubu	19	1.88	.85
	Kontrol Grubu	19	2.24	.88
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Deney Grubu	19	3.85	.61
	Kontrol Grubu	19	3.70	.61

Tablo 13'e göre deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinler üzerinden okuduğunu anlama testi aritmetik puan ortalaması 48.94 ve kontrol grubu öğrencilerinin de 48.94 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama testi aritmetik puan ortalaması 51.05 iken kontrol grubunun 56.31 bulunmuştur. Aynı tablo üzerinden deney grubu öğrencilerinin okuma kaygıları aritmetik puan ortalamaları 1.88 olarak bulunmuşken kontrol grubu öğrencilerinin 2.24'tür. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri aritmetik puan ortalamaları 3.85 olarak bulunmuşken kontrol grubu öğrencilerinin 3.70 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gurubu öğrencilerinden elde edilen okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının tabloda görülen farklılıkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı çok yönlü varyans analiziyle (MANOVA) test edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin puanları analiz edilmeden önce değişkenlerin varyans ve kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda varyansların eşitliğini sınamak üzere Levene testi Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Ön Test Levene Analiz Sonuçları

Değişkenler		F	df1	df2	P
Okuduğunu Anlama	Hikâye edici	.261	1	36	.613
	Bilgilendirici	.444	1	36	.509
Okuma Kaygısı		.153	1	36	.698
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri		.254	1	36	.617

Tablo 14'e göre hikâye edici metin üzerinden okuduğunu anlama [F(1–36)= .261, p= .613, p>0.05], bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama [F(1-36)= .444, p= .509, p>0.05], okuma kaygısı [F(1–36)= .153, p= .698, p>0.05], sosyal ve duygusal öğrenme becerileri [F(1–36)= .254, p= .617, p>0.05] testlerinin varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Araştırmada gerekli olan varsayımlardan biri olan kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda matrislerinin eşitliğini sınamak için kullanılan Box's M testi ise Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Ön Test Box's M Analizi Sonuçları

Box's M	F	df1	df2	P
13.822	1.354	10	6196.016	.195

Tablo 15 incelendiğinde Box's M testine göre [F(10–6196.016)=1.354, p=.195, p>0.05], deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının kovaryans matrislerinin eşit olduğu tespit edilmiştir. Varsayımların sağlanmasından sonra Wilk's Lambda testi ile bağımlı değişkenlerin grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Wilks' Lambda testine göre deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerinin birlikte değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [Wilks' Lambda = .898, F(4-33) = .941, p = .452]. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerendeki etkisini belirlemek için kısmi eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Kısmi eta kare değeri 0,14'den küçük (η^2 =0.102) olduğu için grup değişkeninin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ortaya çıkan farkın %10.2'sini açıklamaktadır.

Tablo 16

Ön Test MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Ortalamalar Karesi	F	P	η^2
Corrected Model	Hikâye edici metin	.000	1	.000	.000	1.000	.000
	Bilgilendirici metin	263.158	1	263.158	1.099	.301	.030
	Okuma kaygısı	1.264	1	1.264	1.665	.205	.044
	Sosyal duygusal beceriler	.221	1	.221	.590	.447	.016
Intercept	Hikâye edici metin	91042.105	1	91042.105	445.442	.000	.925
	Bilgilendirici metin	109515.789	1	109515.789	457.319	.000	.927
	Okuma kaygısı	162.236	1	162.236	213.618	.000	.856
	Sosyal duygusal beceriler	543.413	1	543.413	1449.553	.000	.976
Grup	Hikâye edici metin	.000	1	.000	.000	1.000	.000
	Bilgilendirici metin	263.158	1	263.158	1.099	.301	.030
	Okuma kaygısı	1,264	1	1.264	1,665	,205	,044
	Sosyal duygusal beceriler	.221	1	.221	.590	.447	.016
Error	Hikâye edici metin	7357.895	36	204.386			
	Bilgilendirici metin	8621.053	36	239.474			
	Okuma kaygısı	27.341	36	.759			
	Sosyal duygusal beceriler	13.496	36	.375			
Total	Hikâye edici metin	98400.000	38				
	Bilgilendirici metin	118400.000	38				
	Okuma kaygısı	190.841	38				
	Sosyal duygusal beceriler	557.130	38				

Tablo 16 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında hikâye edici metinler üzerinden okuduğunu anlama [F(1-36) =.00, p = 1.00, ηp2= .00], bilgilendirici metin üzerinden

okuduğunu anlama [F(1-36) =1.09, p = .030, ηp2= .00], okuma kaygısı [F(1-36) = 1.66, p = .205, η² = .044] ve sosyal-duygusal beceriler [F(1-36) = .59, p = .447, η² = .016] üzerindeki etkisi incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun betimsel analiz sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Betimsel Analizi

Değişkenler	Gruplar	N	x̄	Ss
Okuduğunu Anlama (Hikâye Edici Metin)	Deney Grubu	19	75.78	15.38
	Kontrol Grubu	19	47.36	15.93
Okuduğunu Anlama (Bilgilendirici Metin)	Deney Grubu	19	73.68	16.40
	Kontrol Grubu	19	55.26	12.18
Okuma Kaygısı	Deney Grubu	19	1.35	.39
	Kontrol Grubu	19	2.28	.85
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Deney Grubu	19	4.61	.49
	Kontrol Grubu	19	3.66	.62

Tablo 17'ye göre deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinler üzerinden okuduğunu anlama testi aritmetik puan ortalaması 75.78 iken kontrol grubu öğrencilerinin de 47.36 olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama testi aritmetik puan ortalaması 73.68 iken kontrol grubunun 55.26 bulunmuştur. Aynı tablo üzerinden deney grubu öğrencilerinin okuma kaygıları aritmetik puan ortalamaları 1.35 olarak bulunmuşken kontrol grubu öğrencilerinin 2.28'tür. Deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri aritmetik puan ortalamaları 4.61 olarak bulunmuşken kontrol grubu öğrencilerinin 3.66 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gurubu öğrencilerinden elde edilen okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının tabloda görülen farklılıkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olup olmadığı çok yönlü varyans analiziyle (MANOVA) test edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin puanları analiz edilmeden önce değişkenlerin varyans ve kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda varyansların eşitliğini sınamak üzere Levene testi Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Son Test Levene Analizi Sonuçları

Değişkenler		F	df1	df2	P
Okuduğunu Anlama	Hikâye edici	.106	1	36	.747
	Bilgilendirici	1.16	1	36	.288
Okuma Kaygısı		15.5	1	36	.000
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri		.618	1	36	.437

Tablo 18'e göre okuduğunu anlama hikâye edici metinler [F(1–36)= .106, p= .747, p>0.05], yine okuduğunu anlama bilgilendirici metin[F(1-36)= 1.16, p= .288, p>0.05], sosyal ve duygusal öğrenme becerileri [F(1–36)= .618, p= .437, p>0.05] testinin varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiş ve analizler bu doğrultuda devam edilmiştir. Fakat okuma kaygısı değişkeni için varyansların homojen olmadığı görülmüştür [F(1–36)= 15.5, p= .000, p<0.05]. Bu durumda okuma kaygısı puanları üzerinde önce karekök dönüştürme uygulanmış ve varyanslar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [F(1-36)= 9.579, p= .004, p<0.05]. Okuma kaygısı değişkeni için sonrasında logaritma dönüştürme uygulanmış yine varyanslar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür [F(1-36)= 4.618, p= .038, p<0.05]. Gerçekleştirlen Welch ANOVA sonuçları Tablo 19 yer almaktadır.

Tablo 19

Okuma Kaygısı Welch ANOVA Analiz Sonucu

Okuma Kaygısı ANOVA	Değer	df1	df2	P
Welch	18.313	1	25.423	.000

Tablo 19'a göre Okuma kaygısının Welch ANOVA sonucu deney ve kontrol grupları arasında okuma kaygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmüştür [F(1, 25.423)=18.313, p<0.05].

Araştırmada kovaryans matrisleri arasında anlamlı fark olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda matrislerinin eşitliğini sınamak için kullanılan Box's M testi ise Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Son Test Box's M Analizi Sonuçları

Box's M	F	df1	df2	P
3.338	.506	6	9389.887	.804

Tablo 20 incelendiğinde Box's M testine göre [F(6–9389.887)=10.734, p=.135, p>0.05], deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puanlarının kovaryans matrislerinin eşit olduğu tespit edilmiş. Varsayımların sağlanmasından sonra Wilk's Lambda testi ile bağımlı değişkenlerin grup değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Wilks' Lambda testine göre deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkenlerinin birlikte değerlendirilmesinde anlamlı bir fark bulunmuştur [Wilks' Lambda = .251, F(3-34) = 33.399, p = .000]. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerendeki etkisini belirlemek için kısmi eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Değişkenlerin kısmi eta kare değeri 0,14'den büyük olduğu için grup değişkeninin okuduğunu anlama (η^2=.429), okuma kaygısı (η^2=.337) ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde (η^2=.433) büyük bir etkiye sahiptir.

Tablo 21

Son Test MANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P	η^2
Corrected Model	Hikâye edici metin	7673.684	1	7673.684	31.280	.000	.465
	Bilgilendirici metin	3223.684	1	3223.684	15.441	.000	.300
	Sosyal duygusal beceriler	8.669	1	8.669	27.501	.000	.433
Intercept	Hikâye edici metin	144094.737	1	144094.737	587.371	.000	.942
	Bilgilendirici metin	157960.526	1	157960.526	756.618	.000	.955
	Sosyal duygusal beceriler	650.725	1	650.725	2064.310	.000	.983
Grup	Hikâye edici metin	7673.684	1	7673.684	31.280	.000	.465
	Bilgilendirici metin	3223.684	1	3223.684	15.441	.000	.300
	Sosyal duygusal beceriler	8.669	1	8.669	27.501	.000	.433
Error	Hikâye edici metin	8831.579	36	245.322			
	Bilgilendirici metin	7515.789	36	208.772			
	Sosyal duygusal beceriler	11.348	36	.315			
Total	Hikâye edici metin	160600.000	38				
	Bilgilendirici metin	168700.000	38				
	Sosyal duygusal beceriler	670.743	38				

Tablo 21 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında hikâye edici metinler üzerinden okuduğunu anlama [F(1-36) =31.280, p =.00, ηp2= .465], bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama [F(1-36) =15.441, p = .00, ηp2= .300] ve sosyal-duygusal becerileri [F(1-36) = 27.501, p = .00, η^2 = 433] üzerindeki etkisi incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama, okuma kaygısı, sosyal-duygusal becerileri ön test ve son test puanlarındaki değişimlerini değerlendirmek amacıyla tekrarlı ölçümlü çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 22

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Zaman (Ön Test - Son Test) Etkisi (Within-Subjects Contrasts)

Gruplar	Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	P	η^2
Deney Grubu	Hikâye edici metin	6844.737	1	6844.737	174.694	.000	.907
	Bilgilendirici metin	4865.789	1	4865.789	22.549	.000	.556
	Okuma kaygısı	2.668	1	2.668	7.280	.015	.288
	Sosyal duygusal beceriler	5.457	1	5.457	14.920	.001	.453
Kontrol Grubu	Hikâye edici metin	23.684	1	23.684	.136	.716	.008
	Bilgilendirici metin	10.526	1	10.526	.066	.801	.004
	Okuma kaygısı	.010	1	.010	1.000	.331	.053
	Sosyal duygusal beceriler	.019	1	.019	.049	.828	.003

Tablo 22'de deney grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde; hikâye edici metin üzerinden okuduğunu anlamada [F(1.18) = 174.69, p=.00, η^2 = .907], bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlamada [F(1.18) = 22.55, p=.00, η^2 = .556], okuma kaygısında [F(1.18) = 7.28, p = .015, η^2 = .288], sosyal duygusal becerilerinde [F(1.18) = 14.92, p = .001, η^2 = .453] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde; hikâye edici metin üzerinden okuduğunu anlamada [F(1,18) = ,136, p > .001, η^2 = . 716], bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlamada [F(1,18) = ,066, p > .001, η^2 = . 004], okuma kaygısında [F(1,18) = 1,00 p = ,331, η^2 = .053], sosyal duygusal becerilerinde [F(1,18) = 019, p = . ,828, η^2 = ,003].

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubuna gelişimsel okuma terapisi uygulamasının tamamlanmasından sekiz hafta sonra, müdahalenin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla öğrencilere yeniden 'Okuduğunu Anlama Testi', 'Okuma Kaygısı Ölçeği' ve 'Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği' uygulanmıştır.

Tablo 23

Deney Grubu İzleme Testi Betimsel Analizi

Değişkenler	Grup	N	x̄	Ss
Okuduğunu Anlama	Deney Grubu	19	74.47	13.52
Okuma Kaygısı	Deney Grubu	19	1.42	.49
Sosyal duygusal beceriler	Deney Grubu	19	4.73	.33

Tekrarlayan ölçümler MANOVA analizi için katılımcılardan farklı zamanlarda (ön test, son test, izleme testi) alınan ölçümlerin varyanslarının eşit olduğu varsayımını kontrol etmek için Mauchly'nin küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 24

Mauchly'nin Küresellik Testi

Testler	W	χ^2	sd	p	Greenhouse-Geisser Epsilon	Huynh-Feldt Epsilon
Okuduğunu anlama	.858	2.606	2	.272	.876	.962
Okuma kaygısı	.783	4.149	2	.126	.822	.894
Sosyal duygusal beceriler	.877	2.230	2	.328	.891	.982

Tablo 24'e göre Mauchly'nin küresellik testi sonucunda ön test, son test ve izleme testinden alınan okuduğunu anlama [$W = 0.858$, $\chi^2(2) = 2.606$, $p = 0.272$], okuma kaygısı [$W = 0.783$, $\chi^2(2) = 4.149$, $p = 0.126$], sosyal duygusal beceriler [$W = 0.877$, $\chi^2(2) = 2.230$, $p = 0.328$] ölçümlerin varyans homojenliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu sonuç zaman faktörü için varyansların eşit olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 25

Tekrarlayan Ölçümler MANOVA Sonuçları

Test Adı	Değer (Value)	F	df	hata	p	η^2
Pillai's Trace	0.750	7.003	6	70	.000	0.375
Wilks' Lambda	0.264	10.712	6	68	.000	0.486
Hotelling's Trace	2.729	15.010	6	66	.000	0.577
Roy's Largest Root	2.709	31.605	3	35	.000	0.730

Tablo 25'e göre bağımlı değişkenler genelinde ölçüm zamanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu görülmektedir. Pillai's Trace testi değerleri anlamlı bulunmuş [$V = 0.750$, $F(6, 70) = 7.003$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = 0.375$], Wilks' Lambda testi de benzer şekilde anlamlı sonuç vermiştir [$\Lambda = 0.264$, $F(6, 68) = 10.712$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.486$]. Hotelling's Trace ve Roy's Largest Root testleri de anlamlılık göstermiş olup, özellikle Roy's Largest

Root testinin yüksek kısmi etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.730$) ölçüm zamanlarındaki farklılıkların güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, analiz edilen bağımlı değişkenlerde zaman içinde anlamlı değişimlerin olduğunu desteklemektedir.

Tablo 26

Tekrarlayan Ölçümlerde Bağımlı Değişkenlere Göre Zaman Etkisinin Univariate Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varsayım Düzeltmesi	df	F	p	η^2
Okuduğunu Anlama	Eş küresellik varsayımı	2	31.393	.000	0.636
	Greenhouse-Geisser	1.751	31.393	.000	0.636
	Huynh-Feldt	1.924	31.393	.000	0.636
Okuma Kaygısı	Eş küresellik varsayımı	2	5.096	.011	0.221
	Greenhouse-Geisser	1.644	5.096	.017	0.221
	Huynh-Feldt	1.787	5.096	.014	0.221
Sosyal duygısal beceriler	Eş küresellik varsayımı	2	15.567	.000	0.464
	Greenhouse-Geisser	1.781	15.567	.000	0.464
	Huynh-Feldt	1.963	15.567	.000	0.464

*p < .05

Tablo 26' ya göre tekrarlayan ölçümler için yapılan univariate analizlerde, bağımlı değişkenlerin ölçüm zamanları arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Okuduğunu anlama değişkeni için Greenhouse-Geisser düzeltilmiş F(1.75, 31,39) = 31.393, p < .001, kısmi eta kare = .636; okuma kaygısı değişkeni için F(1.64, 5.10) = 5.096, p < .05, kısmi eta kare = .221 ve sosyal duygusal öğrenme becerileri değişkeni için F(1.78, 15.57) = 15.567, p < .001, kısmi eta kare = .464 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçüm zamanları arasında tüm bağımlı değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 27

Zaman Noktalarına Göre Bağımlı Değişkenler İçin İkili Karşılaştırma Sonuçları (Bonferroni Düzeltmeli)

Değişken	Karşılaştırılan Zamanlar	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	Güven Aralığı (95%)
Okuduğunu Anlama	Ön Test – Son Test	-24.737	2.998	.000	[-32.649, -16.825]
	Ön Test – İzleme Testi	-24.474	3.502	.000	[-33.716, -15.231]
	Son Test – İzleme Testi	0.263	4.162	1.000	[-10.720, 11.247]
Okuma Kaygısı	Ön Test – Son Test	0.530	0.196	0.044	[0.012, 1.048]
	Ön Test – İzleme Testi	0.460	0.204	0.110	[-0.078, 0.998]
	Son Test – İzleme Testi	-0.070	0.132	1.000	[-0.419, 0.279]
Sosyal duygusal beceriler	Ön Test – Son Test	-0.758	0.196	0.003	[-1.276, -0.240]
	Ön Test – İzleme Testi	-0.876	0.166	.000	[-1.315, -0.438]
	Son Test – İzleme Testi	-0.118	0.145	1.000	[-0.501, 0.264]

Tablo 27'ye göre Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar sonucunda, okuduğunu anlama değişkeninde ön test ile son test ($p < .001$) ve ön test ile izleme testi ($p < .001$) arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak son test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 1.000$). Okuma kaygısı değişkeninde yalnızca ön test ile son test arasında anlamlı fark belirlenmiştir ($p = .044$), diğer zaman noktaları arasında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sosyal duygusal beceriler değişkeninde ise ön test ile son test ($p = .003$) ve ön test ile izleme testi ($p < .001$) arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Son test ile izleme testi arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($p = 1.000$). Bu sonuçlara göre özellikle bağımlı değişkenlerde uygulama veya müdahale sonrası elde edilen kazanımların sürdüğünü ve izleme testinde korunduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlara, ilgili alanyazın çerçevesinde bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı gelişimsel okuma terapisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkisini belirlemektir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemleri, yapılan önceki araştırmalar ve ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ön test aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde, anlamlılık düzeyine göre her iki grubun hem hikâye edici metin hem de bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama ön test puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanları incelendiğinde; grupların hikâye edici ve bilgilendirici metin üzerinden okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisinde artış gözlenmemişken deney grubunun okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde artmıştır. Dolayısıyla gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür. Çalışmanın bu bulguları gelişimsel okuma terapisi yönteminin akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisininin incelendiği ve okuma terapisinin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılan çalışma ile örtüşmektedir (Yılmaz, 2024). Tijms, Stoop ve Pollck (2018) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada okuma

terapisinin okuduğunu anlama becerisi, okuma tutumu ve sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisini incelenmiş ve araştırma sonucunda okuma terapisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Sullivan ve Strang (2002) okuma terapisinin okuma oranını artırdığını belirtmiştir. Taş (2019) okuma terapisinin okuma tutumunu pozitif yönde etkilendiğini belirtmiştir. Gelişimsel okuma terapisinin engelli kişilerin eğitimlerinde dâhi kullanılması gerekliliğine dikkat çeken Ezekiel ve Adimore (2023) okuma terapisinin disleksili kişilerin okuma becerilerini geliştirdiğini yaptığı çalışma ile ortaya koymuştur. Gelişimsel okuma terapisinin okuma üzerinde etkili olduğunu yaptığı çalışma ile kanıtlayan Serafini (2024) ise okuma terapisinin genellikle terapötik boyutu ile kullanılmasından dolayı, akademik başarı üzerindeki etkisini açıklayan çalışmaların az olduğunu belirtmiştir. Gelişimsel okuma terapisine yönelik yapılan çalışmalar her ne kadar sınırlı sayıda olsa da bu çalışmalarda gelişimsel okuma terapisi etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Rahmat vd., 2021; Serafini, 2024; Taneri, 2022; Troscianko vd, 2024).

Bu çalışmada okuduğunu anlamanın hikâye edici metin üzerinde daha geniş etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Nalbant ve Katrancı (2025) tarafından okuduğunu anlama stratejilerinden BİÖ'nün hikâye edici ve bilgilendirici metinler üzerinden okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde etkilediği ve hikâye edici metinlerin okuduğunu anlamada daha anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit ettikleri araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte Çapoğlu (2021) da okuduğunu anlama stratejilerinin bilgilendirici ve hikâye edici metinler üzerinden okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Farklı bir sonuçla Özyılmaz ve Alıcı (2011) ise okuduğunu anlama üzerinde okuduğunu anlama stratejilerinin etkisini araştırdığı deneysel bir çalışmanın sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamayı anlamlı farklılık oluşturacak şekilde etkilemediğini belirtmiştir. Bu sonuçların neden anlamlı bir fark oluşturmadığına yönelik yorum da yapılmıştır. Özyılmaz ve Alıcı (2011) deneysel uygulamanın 6 hafta sürmesinin ve araştırmada sadece bilgilendirici metin kullanılmasından kaynaklı olarak sonuçların anlamlı bir fark oluşturmamış olabileceğine yönelik değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu bağlamda deney grubunun ön test-son test okuduğunu anlama puanlarının hikâye edici metinler üzerinden daha anlamlı sonuçlara ulaşılmasında çalışmanın 10 hafta boyunca sürmesinin ve gelişimsel okuma terapisinin hikâye edici metinler üzerinden uygulanmasının da etkisi olabilir.

Deney grubunun okuduğunu anlama son test ve izleme testi puanları incelendiğinde; anlamlılık düzeyine göre, öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları son testi ile izleme testi arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumlu yönde seyretmeye devam ettiği söylenebilir. Bu sonuçlar Ahraz'ın (2022) yaptığı ve okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etki gücünün yüksek olduğu ve bu etkinin olumlu yönde devam ettiğine yönelik araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Okuyucu, metin ve ortam, okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardır (Pearson, 2009). Bu unsurlardan okuyucu, metinde yer alan yeni bilgileri var olan ön bilgileriyle ilişkilendirerek okuduğunu anlamayı yapılandırmaktadır. Gelişimsel okuma terapisiyle de okuyucuya daha önceki yaşantılarına yönelik sorular yöneltilerek okuyucunun ön bilgilerini ortama getirmesi sağlanmakta ve bu yaşantılar ile metinde yer alan karaktere yönelik yaşantılar ilişkilendirilerek özdeşim kurma aşaması sağlanmaktadır. Okuduğunu anlamanın diğer unsuru olan metin, hem okuyucunun seviyesine uygun olmalıdır hem de içinde bir mesaj saklamalıdır ki okuyucu okuduğunu anlamlandırabilsin. Gelişimsel okuma terapisinde de kullanılan kitapların bir problem durumu olmalıdır ve seçilen kitaplar okuyucunun seviyesinin üstünde olmamalıdır. Okuduğunu anlamanın diğer bir unsuru ise, okuyucular için düzenlenmiş bir ortamdır. Gelişimsel okuma terapisinde de okuyucuların duygu boşalımını sağlaması için güvenli bir ortamın yapılandırılması önemlidir. Bu bağlamda okuduğunu anlama unsurları (metin, okuyucu, ortam) gelişimsel okuma terapisi için de gereklidir. Bu ilişki gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini artırmış olabilir.

Gelişimsel okuma terapisinde okuyucular eserde yer alan karakter ile özdeşim kurduktan sonra iç görü kazanma aşamasına geçmektedir. Yani iç görü kazanma aşamasına geçen okuyucu soru-cevap yoluyla karakterin özelliklerinin, duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının farkındadır. İç görü aşamasıyla birlikte okuyucular metinde yer alan problem durumuna karşı kendi çözüm yollarına doğru yolculuğa çıkmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinde metinde yer alan mesajın okuyucu tarafından doğru şekilde anlamlandırılması önemlidir. Gelişimsel okuma terapisi de metinde yer alan mesajın okuyucular tarafından en doğru şekilde anlamlandırılmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle de gelişimsel okuma terapisi okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş olabilir.

Kelime hazinesinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde etkilediğini tespit eden birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Cook, 2010; Dujardin, Ecalle, Auphan, Bailloud & Magnan, 2023; Nabila, 2025; Oslund, Clemens, Simmons, Smith & Simmons 2016). Kelime hazinesini geliştirmenin yollarından biri de anlamı bilinmeyen kelimeler ile çalışmaktır. Gelişimsel okuma terapisinin uygulama aşamasında metinde yer alan mesajların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma yapılmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimeler ile yapılan çalışmalar öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmesini destekleyerek okuduğunu anlama becerisinin artmasını sağlamış olabilir.

Vygotsky (1986) okuduğunu anlamada sosyal etkileşimin önemine dikkat çekerek öğrencilerin düşük seviyeli okuduğunu anlama becerilerinin daha üst seviyeye çıkmasında sosyal etkileşimin gerekliliğini belirtmiştir. Gelişimsel okuma terapisi öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle olan etkileşimini dinamik seviyede tutmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenin desteği ile öğrencilerin yakınsak gelişim alanı desteklenerek okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olabilir.

Okuma kaygısı ön test puan ortalamaları incelendiğinde; anlamlılık düzeyine göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Okuma kaygısı son test puanları incelendiğinde; gelişimsel okuma terapisinin okuma kaygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca kontrol grubunun okuma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlenmemişken deney grubunun okuma kaygısı seviyeleri anlamlı bir şekilde düşmüştür. Dolayısıyla gelişimsel okuma terapisinin okuma kaygısı seviyesini anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırmasında benzer sonuca ulaşan Lawrance (2024) de gelişimsel okuma terapisi uyguladığı 5-12 yaş hastane çocuklarının kaygı düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir. Utami ve Dewi (2024) yapmış oldukları araştırmada okuma terapisinin akademik stres ve kaygıdan kurtulmada %64,8 oranında oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu etkinin sebebi; bireylerin gelişimsel okuma terapisi yoluyla kaygılarının arkasında yatan nedenleri düşünüp anlamalarının, kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilmeyi öğrenmelerinin etkili olduğu açıklanmıştır (Delima & Kusuma, 2024). Eğitim programlarında gelişimsel okuma terapisinin de yer alması gerektiğini belirten Tandon, Sharma ve Sharma (2023) öğrencilerin akademik anlamda stresini azaltacak en başarılı yöntemlerden birinin okuma terapisi olduğunu belirtmiştir.

Deney grubunun okuma kaygısı son test ve izleme test puanları incelendiğinde; öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin okuma kaygısı seviyelerinin olumlu yönde seyretmeye devam ettiği söylenebilir.

Araştırmada her ne kadar deney grubunun ön test ve son test okuma kaygı puanları düşük seviyede olduğu belirlense de ön test ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Rahmat vd. (2021) okuma terapisinin duygular üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, kaygı bozukluğu gibi durumlarda bireylere yardımcı olduğunu çünkü dinamik bir süreci içeren okuma terapisinde mevcut sorunu ele almada bireylerde olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini belirtmektedir. Yani gelişimsel okuma terapisi ile bireyler, kendi duygu ve düşüncelerinden belli bir süre ayrılarak kitaptaki karakterlerin yaşantılarına doğru bir yolculuk yaparken onlar gibi hissedip düşünmekle düşük düzeyde de olsa mevcut kaygılarından uzaklaşmış olabilirler.

Deney grubunun okuma kaygısı puanlarına ilişkin zaman noktaları arasındaki ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ön test ile izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma kaygısı durumsal kaygı türüdür ve özellikle okuma etkinliklerinin yoğun olduğu dönemlerde belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır (Goldston vd., & 2007). Bu bağlamda fark oluşmamış olabilir. Uygulamada okuma eyleminin öğretmen tarafından gerçekleştirilmiş olması da bu sonucu etkilemiş olabilir.

Bu çalışmada gelişimsel okuma terapisi ile çalışılmıştır. Okuma terapisinin klinik boyutuna yönelik yapılan deneysel bir çalışmada Gençeli (2023) kaygı bozukluğu olan çocuklarla çalışmış, çalışma sonunda deney grubunun lehine kaygı ve depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluştuğunu, çocukların kaygı ve depresyonlarında iyileşme gözlemlendiğini tespit etmiştir. Bekaroğlu (2024) vaka örneği çalışmasında okuma terapisinin anksiyeteyi yenmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Akbaş (2023) yaptığı çalışmada huzur evlerinde bulunan yaşlılara uygulanan gelişimsel okuma terapisi ile yaşlılardaki ölüm korkularının azaldığını raporlamıştır. Farklı bir sonuçla Bielak (2018) ise okuduğunu anlama stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde kaygıyı azaltmadığını raporlamış ve bu sonucun sebebini ise uygulama sürecinin yeterli olmamasına bağlamıştır.

Okuma stratejisini belirleyememek, okunacak metin üzerinde bilgi eksikliği bulunmak, yeterli kelime bilgisine sahip olmamak, ön bilgileri öğrenme ortamına getirememek ve okuma amacını belirlememek öğrencilerin okuma kaygısı yaşamasına neden olabilmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimsel okuma terapisinin

aşamalarıyla ilişkilendirildiği bu çalışmada öğrenciler süreçte okuma amacı belirleyip, ön bilgilerini ortama getirmişlerdir. Ayrıca bilinmeyen kelimelerle çalışıldığı için metin üzerinde yeterli kelime bilgisine de ulaşmışlardır. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin okuma kaygıları azalmış olabilir. Melanlıoğlu (2014) üst bilişsel strateji kullanımının okuma kaygısını azalttığını belirtmiştir. Gelişimsel okuma terapisi, soru ve cevaplarla metinde yer alan mesajların doğru anlaşılıp anlaşılmaması konusunda öğrencilerin kendilerini izlemesine fırsat sağlar.

Azis ve Wilymafidini (2024) okuduğunu anlama stratejilerinin, Kuru ve Gönen (2007) olumlu sınıf ikliminin, Zbornik (2001) ise okunacak metne yönelik hazırlanan eğlenceli etkinliklerin okuma kaygısını düşürebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada gelişimsel okuma terapisi ile okuduğunu anlama stratejilerinin ilişkilendirilmesi, okuma terapisi için olumsuz eleştirilerden uzak, güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması ve okuma terapisinin genelleştirme aşamasında uygulanan eğlenceli etkinliklerin tasarlanması öğrencilerin okuma kaygısını azaltmış olabilir. Gelişimsel okuma terapisi, öğrencilerin bir sorunla karşılaştığında soruna farklı çözüm yolları geliştirmelerini sağlar. Ayrıca bir problemle karşılaşan öğrenci başkalarının da aynı problemi yaşamış olabileceğinin farkındadır. Okuma kayısının düşmesinde öğrencilerin sorun karşısında kendilerini yalnız hissetmemelerinin de etkisi olabilir.

Deney ve kontrol grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri ön test puanları incelendiğinde; anlamlılık düzeyine göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanları incelendiğinde; anlamlılık düzeyine göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Kontrol grubunun sosyal duygusal öğrenme becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmemişken deney grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri anlamlı bir şekilde artmıştır. Dolayısıyla gelişimsel okuma terapisinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bulguları okuma terapisinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini tespit eden önceki çalışmalar ile örtüşmektedir (Yiğit-Tekel & Akgül, 2024; Zepeda, 2020). Herbert ve Funer (1997) okuma terapisinin sosyal ve duygusal gelişimi desteklediğini belirtirken, Davis ve Wilson (1993) ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya gelişimsel okuma terapisinin katkı sağladığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra Hebert ve

Kent (2000) yaptıkları araştırmada okuma terapisinin ileri yıllarda yaşanabilecek olası sorunlar karşısında faydalı bilgiler sunduğunu ve okuma terapisi sayesinde sosyal duygusal sorunların ortaya çıkmadan önlenebilceğini belirtmiştir. Çünkü okuma terapisi öğrencilerin karşılaşabileceği farklı sorunlara karşı mücadele etmeyi, her türlü engeli aşmak için strateji geliştirmeyi sağlar (Brothers, 2024). Khalik (2017) davranış bozukluğu bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasının sonunda gelişimsel okuma terapisinin karakter eğitimi için de kullanılabileceğini belirtmiştir. Myers (2018) ilkokul öğrencileri ile yaptığı bir çalışmasında öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için öğrencilere gelişimsel okuma terapisi uygulamış ve 3 haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilerde olumlu gelişim olmasını gelişimsel okuma terapisinin klinik olmayan bir şekilde gerçekleşmesiyle ortamın öğrencilere güvenli, yapılandırılmış ve destekleyici bir ortam sunmasına bağlamıştır. Elley (2014) gelişimsel okuma terapisi yoluyla sosyal becerilerin edinilmesinde özellikle rol yapma etkinliğinin önemine dikkat çekerek rol yapmanın öğrencilere yeni sosyal becerileri uygulama ve sosyal konuları güvenli bir ortamda tartışma fırsatı verdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada da deney gurununa uygulanan gelişimsel okuma terapisi uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirildiği için öğrenciler kendilerini güvende hissetmiş olabilir.

Deney grubunun sosyal duygusal öğrenme becerileri son test ve izleme test puanları incelendiğinde; anlamlılık düzeyine göre, deney grubu öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri son test ile izleme testi arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin olumlu yönde seyretmeye devam ettiği söylenebilir. Bu sonuçlar Arslan ve Bahçuvanoğlu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilere uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı sağladığı tespit edilen araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği; sorumlu karar alma, arkadaşlık ilişkileri ve öz düzenleme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Gelişimsel okuma terapisinde karakterin problem çözme yolundan hareketle öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini farkederek kendi çözüm yollarını oluşturup değerlendirmektedir. Okuma sonrasında uygulanan dramatizasyon gibi etkinlikler ise öğrencilerin arkadaşlık ilişkisini güçlendirmiş olabilir. Bütün bunlar sosyal duygusal öğrenme becerilerinin artmasını desteklemiş olabilir.

Gündeş'e (2021) göre öğretmenlerin sınıfta saygı, paylaşım ve olumlu iletişim gibi davranışları geliştirmesi sosyal ve duygusal beceriler için önemlidir. Araştırmanın uygulama aşamasında öğrenciler bol bol geçmiş deneyimleri hakkında paylaşım sağlamışlardır. Her öğrenciye söz hakkı verilip birbirini dinlemesine özen gösterilmiştir. Bunların gerçekleştirilmesinde sınıf mevcudunun 19 kişi olması öğretmenin uygulamayı gerçekleştirmesine de katkı sağlamıştır. Bütün bunlar öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin artmasını desteklemiş olabilir.

Sosyal öğrenme kuramında bireyler çevrelerinde yer alan bireylerin davranışlarından etkilenmekte ve rol model davranışlar ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2003). Gelişimsel okuma terapisinde öğrenciler kitaptaki karakteri rol model alarak onunla özdeşleşme sürecine girerler. Yani onun gibi düşünüp hissetmeye ve onun gibi problemlere bakıp çözüm yolları geliştirmeye çalışırlar. Öğrenciler bu sayede empatik bir bakış açısı yakalayabilirler. Bunlarla birlikte öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri desteklenmiş olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak eğitim paydaşlarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada gelişimsel okuma terapisinin okuduğunu anlama düzeyini ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırdığı, okuma kaygısını azalttığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin okuma kaygılarını azaltmak ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini artırmak için gelişimsel okuma terapisinden yararlanılabilir.
2. Araştırmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenler, çalışmada yer alan bu stratejileri, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmek için kullanabilirler.
3. Gelişimsel okuma terapisi gerek var olan duruma yönelik müdahale gerekse ileride yaşanabilecek problemlere yönelik önleyici bir uygulama olarak derslerde uygulanabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenler sınıfta var olan bir problemi gidermek

veya yaşanması muhtemel bir sorunu önlemek amacıyla gelişimsel okuma terapisinden yararlanabilirler.

4. Gelişimsel okuma terapisi bu araştırmada normal eğitim-öğretim hayatına devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür. Fakat gelişimsel okuma terapisinin etki gücünü ortaya koymak açısından dezavantajlı ve özel gereksinimli öğrenci grupları ile de okuma terapisi uygulanabilir.
5. Gelişimsel okuma terapisi uygulanırken kitabın dijital baskısı varsa sınıftaki elektronik tahtaya yansıtılabilir. Bu sayade kitap sayfaları ve yazıları her öğrenci açısından daha net görünmüş olur.
6. Öğretmenler Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini gelişimsel okuma terapisi yöntemiyle işleyebilirler.
7. Gelişimsel okuma terapisinde öğrencilere yöneltilen sorular, okuma terapinin dört basamağıyla ilişkilendirilmeli ve uygulamaya başlamadan önce hazırlanmalıdır.
8. Kitap seçimi, öğrencilerin gelişim düzeyine, ihtiyaca ve amaca uygun olarak doğru yapılmalıdır. Eğer kitap seçiminde tereddüt yaşanırsa bu araştırmada geliştirilen 'kitap değerlendirme formu' kullanılabilir.
9. Gelişimsel okuma terapisi, 25 ve üzeri sayıda kalabalık bir sınıf grubuna uygulanacaksa okulda bulunan rehber öğretmenden de destek alınabilir.
10. Gelişimsel okuma terapisinin ilk basamağı olan özdeşleşme, genellikle okuma öncesinde başlayıp okuma sırasında azalarak devam etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuma öncesine gerekli süreyi ayırmaları önerilmektedir.
11. Gelişimsel okuma sırasında her öğrencinin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşmasına imkân tanıyan güvenli bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
12. Gelişimsel okuma terapisinin son basamağı olan genelleştirme, okuma sırasında başlayarak okuma sonunda artarak devam etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okuma sonrası çalışmalarına gerekli süreyi ayırmaları önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak bir araştırmada okuma kaygısı ölçeği farklı ölçeklerle birlikte kullanılacaksa okuma kaygısı ölçeği diğer ölçeklerden sonra uygulanabilir.

2. Yapılan bu araştırma 10 hafta boyunca 7 kitap ile tamamlanmıştır. Yapılacak başka çalışmalarda daha fazla kitap ile bu süre uzatılarak sonuçlar raporlanabilir.
3. Bu araştırmada 8 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır. Yapılacak başka araştırmalarda izleme testi 10- 12 hafta sonra yapılarak uygulamanın kalıcılığı raporlanabilir.
4. Gelişimsel okuma terapisi farklı yaş gruplarına da uygulanarak elde edilecek yeni bulgular bu araştırmanın bulgularına katkı sağlayabilir.
5. Bu araştırma hikâye edici metinler ile sınırlıdır. Yapılacak başka çalışmalarda bilgilendirici metinler de kullanılabilir.
6. Deneysel yönteme göre tasarlanan bu araştırmada, nicel veriler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılacak başka çalışmalarda nicel veriler nitel verilerle de desteklenebilir.
7. Bu araştırmada gelişimsel okuma terapisinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkisi değerlendirilmiştir. Yapılacak başka çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkisi alt boyutlarıyla birlikte incelenebilir.
8. Bu çalışmanın uygulama aşamasında kullanılan tüm kitaplar gerek yanlış anlaşılmaya sebebiyet vermemek gerekse de sürenin sınırlı olmasından dolayı öğretmen tarafından öğrencilere okunmuştur. Yapılacak başka çalışmalarda seçilen kitaplar öğrenciler tarafından da okunabilir, öğretmen ve öğrenci birlikteliği ile de okunabilir.
9. Yapılacak başka araştırmalarda elde edilen bulgular, çalışma grubunun demografik özellikleriyle de açıklanabilir.
10. Yapılacak araştırmalarda uygulayıcı, okuma terapisini ilk defa uygulayacaksa öncesinde pilot uygulama yaparak aksayan durumlar üzerinde önceden önlem alabilir.

5.2.3. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1. Etkisi bu araştırmayla da kanıtlanmış olan gelişimsel okuma terapisi, öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarında yer alabilir.
2. Öğretmen adaylarının lisans programlarında, öğretmen akademisinde ve hizmet içi eğitimlerde gelişimsel okuma terapisine yer verilebilir.
3. Gelişimsel okuma terapisi hem normal eğitim öğretimine devam eden her kademe öğrencilerin programında hem de özel eğitim öğrencilerinin programında yer alabilir.

4. Bu araştırmada asıl uygulama gerçekleştirilmeden önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Tasarlanacak bir programda pilot uygulamanın yapılması aksayan yönelerin belirlenip düzeltilmesi açısından önemli görülmektedir.
5. Ders kitaplarına seçilen metinlerdeki karakterler, öğrencilerin özdeşim kurabilmelerine olanak sağlamalı ve metindeki problem durum, öğrencilerin yaşaması muhtemel sorunları üzerine kurgulanmalıdır.
6. Ders kitaplarına seçilen metinlerin etkinlikleri tasarlanırken okuma öncesi- okuma sırası- okuma sonrası basamakları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
7. Gelişimsel okuma terapisi sadece öğretmenleri değil velileri de kapsayacak şekilde eğitim-öğretim programlarına dâhil edilebilir.

KAYNAKLAR

Abbasoğulları, G. (2019). İbrahim Hakkı Hazretleri'nin şiirlerinin biblioterapi bağlamında değerlendirilmesi. *Trabzon İlahiyat Dergisi, 6*(1), 93–123.

Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes tests. *Cognition, Brain, Behavior, 14*(4), 311-334.

Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction, 13*(4), 663-676.

Ahraz, S. (2022). *Okuduğunu anlama stratejilerinin anlama, tutum ve kalıcılığa etkisi üzerine meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aini, N., Apriliani, N. S., & Ningrum, A. S. B. (2023). The effectiveness of using TELLs strategy on students' reading comprehension. *English Education: Journal of English Teaching and Research, 8*(2), 133–144.

Aiwu, W. (2025). Theoretical research and applied analysis on emotion-focused approach in reading therapy: A case study of the ıntensive reading session on ıt's not always depression. *Library Journal, 44*(405), 88.

Akbaş, S. (2023). *Yaşlılarda dua ve tevbenin ölüm korkusuna etkisi: Huzurevleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Akçakanat, T., & Uzunbacak, H. H. (2019). Aşırı iş yükü algısının işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde sürekli kaygının aracılık rolü. *Alanya Akademik Bakış, 3*(3), 215–230.

Akgün, E., & Benli, G. K. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study. *Current Approaches in Psychiatry, 11*(5), 1-10.

Akın, E., & Özkoyuncu, Y. (2023). *Kuramdan uygulamaya bibliyoterapi-kitapların iyileştirici gücü*. Ankara: Nobel.

Akinola, A. N. (2014). Bibliotherapy as an alternative approach to children's emotional disorders. *Creative Education, 5*(14), 1281–1285.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma ve yazma*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Alexander, K., & Vermette, P. (2019). Implementing social and emotional learning standards by intertwining the habits of mind with the CASEL competecies. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning, 12*(1), 3–16.

Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review, 10*(2), 129–154.

Alkan, V., & Özkan, E. (2023). 'Reading anxiety in Turkish language': A systematic review research. *International E-Journal of Educational Studies, 7*(13), 180–192.

Almasi, J. F., & Hart, S. J. (2015). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. B. Gambrell & L. M. Morrow (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 213–233). New York: Guilford.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences, 12*(3), 107–121.

Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 59-77.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). Arlington: APA.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal, 75*(4), 460–472.

Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences, 1*(4), 102–113.

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 129–142.

Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(2), 535-555.

Arslan, S., & Akın, A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 23-34.

Arslan, S., & Bahçuvanoglu, F. F. (2021). Evaluation of the Activities on the Development of Social Emotional Learning Skills of the Students: Mixed Method Research. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*(44), 7464-7482.

Arslan, S., & Demirtaş, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking disposition. *Studia Psychologica, 58*(4), 276-285.

Atasoy, A., & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2), 738–764.

Ates, A. (2019). The impact of the emotional intelligence of learners of Turkish as a foreign language on reading comprehension skills and reading anxiety. *Universal Journal of Educational Research, 7*(2), 571–579.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(12), 306–317.

Aydoğan, R. (2023). Sosyal duygusal öğrenme ve öz düzenleme. M. Yalın-Uçar (Ed.), *Sosyal ve duygusal öğrenme: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 29-55). İstanbul: Efe.

Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(3), 430–454.

Aykut, Ş. (2023). *Müzikli okuma uygulamalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Aytekin, A., & Güleçol, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği). *The Journal of Academic Social Science, 12*(150), 383–394.

Azis, M., & Wilymafidini, O. (2024). Exploration of factors associated with reading strategy, reading anxiety and reading comprehension ability among English foreign language learners. *At-Tarbawi: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Kebudayaan, 11*(1), 42-51.

Aziz, A. R., Saman, W. S. W. M, Shaifuddin, N., & Radzi, S. M. (2025). Bibliotherapy features in children's literature: a systematic literature review. *Journal of Information and Knowledge Management, 15*(1), 109-120.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.

Bai, J., & Ng, S. (2005). Tests for skewness, kurtosis, and normality for time series data. *Journal of Business & Economic Statistics, 23*(1), 49-60.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. McKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 155–205). New York: Academic.

Baker, L., & Brown, A. L. (2002). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Bal, A. (2018). Culturally responsive positive behavioral interventions and supports: A processoriented framework for systemic transformation. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40*(2-3), 144–174.

Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. New York: Multi-Health.

Barone, D. M. (2011). Welcoming families: A parent literacy project in a linguistically rich, high-poverty school. *Early Childhood Education Journal, 38*(5), 377–384.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277–2290.

Baştug, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(4), 439-447.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. İstanbul: Pegem.

Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı.

Beatty, W. K. (1962). A historical review of bibliotherapy. *Library Trends, 11*(2), 106–117.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark: IRA.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Bekaroğlu, E. (2024). Kitapların psikoterapide bir aracı olarak kullanımı: Vaka örneği ile bibliyoterapi uygulaması. *The Journal of Academic Social Science, 11*(94), 250–258.

Berger, K. S. (2000). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth.

Bernstein, M. (2000). *Controlling Hollywood: Censorship and regulation in the studio era*. New Brunswick: Rutgers University.

Beşer, N., & Öz, F. (2003). Kemoterapi alan lenfomalı hastaların hastane anksiyete depresyon düzeyi ve yaşam kalitesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 7*(1), 47–56.

Bielak, J. (2025). To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific emotions and breakdown and speed fluency in an oral task. *Language Teaching Research, 29*(3), 911-941.

Blair, R. J. R. (2008). The amygdala and ventromedial prefrontal cortex: functional contributions and dysfunction in psychopathy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 363*(1503), 2557-2565.

Block, C. C., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.

Bostancı, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin maruz kaldıkları mobbing ile durum ve süreklilik kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bourne, E. J., & Garano, L. (2016). *Coping with anxiety: Ten simple ways to relieve anxiety, fear, and worry*. Oakland: New Harbinger.

Boz, İ., & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 13–24.

Bozgün, K. (2023). Investigation of the relationship between primary school students' reading and writing anxiety. *International Online Journal of Primary Education, 12*(3), 199–209.

Bozgün, K., & Köstereliođlu, M. A. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 209–236.

Branco, K. J. (2001). Religiosity and depression among nursing home residents: Results of a survey of ten states. *Journal of Religious Gerontology, 12*(1), 43–61.

Brantmeier, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 2*(3), 1–14.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Washington: Civic.

Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry, 15*(3), 234-238.

Brooker, H. R. (2013). *The effects of visual imagery and keyword cues on third-grade readers' memory, comprehension, and vocabulary knowledge*. Doctoral Dissertation, Clemson University, Clemson.

Brothers, O. (2024). *Changing classroom behavior: A bibliotherapy study*. Doctoral Dissertation, Endicott College, Beverly.

Bryars, L. A. (2022). *"Scared-ish" about writing: An exploration of the effects of bibliotherapy and dialogue journaling on fourth-grade students' writing apprehension and motivation to write*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Corpus Christi.

Bu, W. (2025). 89 study on emotional perception of schizophrenic patients with traditional cultural reading therapy combined with drugs. *Schizophrenia Bulletin, 51*(Suppl. 1), S48-S49.

Bucher, K. T., & Hinton, K. (2014). *Young adult literature: Exploration, evaluation, and appreciation*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(3), 471–484.

Bulut, A. (2021). *Bilgisayar destekli ve doğrudan strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(34), 98-105.

Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities, 24*(1-2), 49–65.

Burke, P. (2002). *História e teoria social*. São Paulo: UNESP.

Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kappa Delta Pi Record, 38*(3), 108–111.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (17. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüksakallı, Ş. (2022). *Okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eser incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Can, M., & Yıldız, M. (2025). Soru-cevap ilişkisi stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 31–50.

Carpenter, P. A., Miyake, A., & Just, M. A. (1995). Language comprehension: sentence and discourse processing. *Annual Review of Psychology, 46*, 91–120.

Carter, A. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4*(1), 78-95.

CASEL. (2015). *Effective social and emotional learning programs*. Chicago: CASEL.

Catalano, A. J. (2018). *Measurements in distance education: A compendium of instruments, scales, and measures for evaluating online learning*. New York: Routledge.

Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education, 32*(2), 116–130.

Chan, K., Yeung, P. S., & Chung, K. K. H. (2025). The effects of foreign language anxiety on English word reading among Chinese students at risk of English learning difficulties. *Reading and Writing, 38*(1), 273-291.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist, 41*(4), 239–245.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539–561.

Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher, 58*(6), 570–580.

Cohelho, V. A., & Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies. *School Psychology International, 42*(3), 306–323.

Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College.

Collie, R. J., Martin, A. J., Roberts, C. L., & Nassar, N. (2018). The roles of anxious and prosocial behavior in early academic performance: A population-based study examining unique and moderated effects. *Learning and Individual Differences, 62*, 141-152.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic, 42*(2), 91–100.

Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time* (Rapor No: Fastback 151). Bloomington: Phi Delta Kappa.

Coryn, C. L., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(4), 283–295.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 265-285.

Craig, K. D., & Dobson, K. S. (Eds.). (1995). *Anxiety and depression in adults and children*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Çakil, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerini farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çelik, E. (2015). Lise öğrencilerinin umutsuzluk ile duygusal dışavurum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of European Education, 5*(1), 1–10.

Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 14*(1), 97-107.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., & Seyit, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21*(2), 451–464.

Çınar, İ. (2020). *Televizyon dizilerinin Bilecik ili turizm ve ekonomisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.

Çiçekli, G. (2019). *Okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik algılarının sorumluluk duygusu-davranışı ile yöneticilik kaygısı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çoban-Süral, Ü. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ve matematik derslerinde okuduğunu anlama üzerine bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Daly, E. J., Neugebauer, S., Chafouleas, S., & Skinner, C. (2015). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies* (2nd Ed.). New York: Guilford.

Damanik, A. S., & Herman, H. (2021). Improving students' reading comprehension through question answer relationship strategy (QARS). *Inovish Journal, 6*(1), 84–101.

Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant Pitts, D., ... Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 43–51.

Davis, D. F. (1992). *A comparison of bibliographic instruction methods on CD-ROM databases*. Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.

Davis, K., & Wilson, T. L. (1993, November). *Bibliotherapy and children's award-winning books*. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association, Richmond.

Deli, W., Kaur, A., & Hashim, R. (2021). Who delivers it and how it is delivered: Effects of social-emotional learning interventions on learning anxiety and dropout intention. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 18*(1), 1–27.

Delima, N., Kusuma, D. A., & Paulus, E. (2024). The students' mathematics self-regulated learning and mathematics anxiety based on the use of chat GPT, music, study program, and academic achievement. *Infinity Journal, 13*(2), 349–362.

Demir, G. (2022). Tarihsel süreçte bibliyoterapi ve kütüphanelerin bu süreçteki yeri. *Bilgi Yönetimi, 5*(2), 302–321.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 27-34.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.

Denham, A. (2005). *British think-tanks and the climate of opinion*. London: Routledge.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426–454.

Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 102–126.

Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikçi ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğanay, T. (2019). *Hayat bilgisi derslerinde görsel öyküler aracılığıyla empatiyi geliştirmek: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher, 59*(6), 554–564.

Dujardin, E., Ecalle, J., Auphan, P., Bailloud, N., & Magnan, A. (2023). Vocabulary and reading comprehension: What are the links in 7-to 10 year-old children? *Scandinavian Journal of Psychology, 64*(5), 582–594.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark: IRA.

Durlak, J. A., Rubin, L. A., & Kahng, R. D. (2001). Cognitive behavioral therapy for children and adolescents with externalizing problems. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 15*(3), 183–194.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 361-377.

Ebrahimi, S. S. (2012). A comparison of different reading strategies in reading poems by EFL readers. *International Conference on Language, Medias and Culture, 33*, 99–104.

Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*(2), 518-534.

Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal duygusal yeterlik anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50*(50), 109–124.

Ektirici, G. E., Kılıççalar, A., & Kalaycı, E. (2023). Neden okurken kaygı duyuyorum: İlkokul öğrencilerinde okuma kaygısı. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 9*(1), 13-21.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017–1032). New York: Springer.

Elias, M. J. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership, 54*(8), 15–19.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 53–63.

Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. New York: Guilford.

Elias, P. K., Elias, M. F., D'Agostino, R. B., Cupples, L. A., Wilson, P. W., Silbershatz, H., ... Wolf, P. A. (1997). NIDDM and blood pressure as risk factors for poor cognitive performance: The Framingham Study. *Diabetes Care, 20*(9), 1388–1395.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love.

Elley, S. (2014). Examining the use of bibliotherapy in a third grade classroom. *Texas Journal of Literacy Education, 2*(2), 91–97.

Engler, J. R., Alfonso, V. C., White, J. M., & Roy, C. D. (2023). Assessing social-emotional abilities of preschool-aged children within a social-emotional learning framework. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education, 5*(1), Article 8.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama becerilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, 2*(6), 253-266.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 633-649.

Epçaçan, C., & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(185), 22–32.

Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education, 3*(2), 156–160.

Ersevim, İ. (1997). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri*. İstanbul: Nobel Tıp.

Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Eslen-Zahn, G., & Harper, R. (2016). Bibliotherapy for classroom management. *Dimensions of Early Childhood, 44*(1), 11–17.

Etkin, A., & Wager, T. D. (2007). Functional neuroimaging of anxiety: a meta-analysis of emotional processing in PTSD, social anxiety disorder, and specific phobia. *American Journal of Psychiatry, 164*(10), 1476-1488.

Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*. Unpublished Manuscript, Royal Holloway University of London, Egham, Surrey.

Ezekiel, H., & Adimora, T. O. (2023). Bibliotherapy as an instrument for changing the attitudes of persons with dyslexia towards reading. In J. A. Ademokoya, N. Akuma, E. O. Idiodi, & S. O. A. Obih (Eds.), *Special needs education from the lens of interdisciplinary dialogue: A festschrift in honour of Prof. Emeka D. Ozoji* (Vol. 3, pp. 1-13). Owerri: CitiHall.

Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research, 16*(4), 436–448.

Fishstrom, S., Capin, P., Fall, A. M., Roberts, G., Grills, A. E., & Vaughn, S. (2024). Understanding the relation between reading and anxiety among upper elementary students with reading difficulties. *Annals of Dyslexia, 74*(1), 123-141.

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

France, R., & Robson, M. (1997). *Cognitive behavioural therapy in primary care*. London: Jessica Kingsley.

Francisco, L. D., & Madrazo, C. A. (2019). Reading habits, reading comprehension and academic performance of grade V pupils. *Asian ESP, 15*(2), 138-165.

Furmark, T. (2000). *Sosyal fobi: Epidemiyolojiden beyin fonksiyonuna*. Doctoral Dissertation, Uppsala University, Uppsala.

Furner, J. M. (2017). Teachers and counselors: Building math confidence in schools. *European Journal of STEM Education, 2*(2), Article 3.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic.

Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology, 2*(2-4), 219-239.

Gavigan, K. W., & Kurtts, S. (2011). Using children's and young adult literature in teaching acceptance and understanding of individual differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 77*(2), 11-17.

Gençeli, S. (2023). *Depresyon ve anksiyete bozukluğu olan çocuklarda mesnevi okumalarının etkileri*. Uzmanlık Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gendron, M., Royer, E. G., Bertrand, R., & Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties, 9*(4), 249–259.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.

Gerber, P. J., & Harris, K. B. (1983). Using juvenile literature to develop social skills in learning disabled children. *Pointer, 27*(2), 22-25.

Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The abc's of bibliotherapy for school counselors. *The School Counselor, 39*(1), 7–13.

Goddard, C. (2011). *Semantic analysis: A practical introduction*. Oxford: Oxford University.

Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erklani, A., ... Wood, F. B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(1), 25-32.

Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal, 41*(2), 36–38.

Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher, 61*(1), 70–77.

Gornicki, S. B. (1981). Using fairy tales to change perceptions of self and others. *Pointer, 25*(3), 53-55.

Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, (148), 84-93.

Gökbulut, Y., & Bektaş, G. (2022). 2002-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılan bibliyoterapi ile ilgili çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19), 250–271.

Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme*. İstanbul: Yeni İnsan.

Gönen, M., & Veziroğlu, M. (2017). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 1–13). Ankara: Eğiten.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.

Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 140–165). Newark: IRA.

Gueldner, B., Feuerborn, L. L., & Meller, K. W. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research, 36*(1), 1–30.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403–423.

Günal, S. (2020). Örgüt iklimi ile kaygı (durumluk-sürekli) arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü çalışanları üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 507–522.

Gündeş, B. (2021). Sosyal ve duygusal öğrenmede aile ve okul. M. Göl Güven (Ed.), *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* içinde (s. 123–145). Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 1–21.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2024). Okuma sürecinde metindeki anlamdan zihindeki anlama. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Dergisi, 14*(57), 7-25.

Güngör, Z. Y. (2012). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(4), 291-301.

Gürer, N. (2021). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 45–68.

Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. London: Sage.

Halstead, J. M. (1994). Accountability and values. In D. Scott (Ed.), *Accountability and control in educational settings* (pp. 1–14). London: Cassell.

Halsted, C. H. (2002). Responsibilities of authors. *The American Journal of Clinical Nutrition, 75*(1), 1.

Halverson, D. (2011). *Writing young adult fiction for dummies*. Indianapolis: Wiley.

Hartman, D. K., Akyol, H., & Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge*. Portland: Stenhouse & Markham.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84–108.

Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International, 26*(5), 563–580.

Herbert, F. (1997). Imago Mundi bibliography (of literature mainly published 1994–1996). *Imago Mundi, 49*, 196-203.

Herbert, T. P., & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education, 8*(4), 164–179.

Herbert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review, 22*(3), 167–171.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126.

Howard-Gosse, A., Bergey, B. W., & Deacon, S. H. (2024). The reading challenges, strategies, and habits of university students with a history of reading difficulties and their relations to academic achievement. *Journal of Learning Disabilities, 57*(2), 91-105.

Hu, X., Li, Y., & Wang, J. (2025). 60 the influence of reading therapy on mental rehabilitation of schizophrenic patients. *Schizophrenia Bulletin, 51*(Suppl. 1), S32-S33.

Hynes, A. M. (1987). Bibliotherapy--the interactive process. *Catholic Library World, 58*(4), 167-170.

Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L., & Kinnucan-Welsch, K. (2008). *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Istiq'faroh, N., Suhardi, S., Mustadi, A., & Ahdhianto, E. (2020). The effect of Indonesian folktales on fourth-grade students' reading comprehension and motivation. *Ilkogretim Online, 19*(4), 2210-2221.

İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnan, C., & Erkuş, S. (2018). Bibliyoterapi tekniğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(15), 109-126.

İpek, O., & Dölek, O. (2023). Okuma kaygısı ve hatalarının okuduğunu anlama başarımı üzerindeki yordayıcı rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1146-1169.

İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 67-76.

İzci, E., & Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(78), 1008-1025.

Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International, 29*(2), 161-182.

Jafarigohar, M., & Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies, 5*(2), 159-174.

Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal, 37*(6), 431-435.

Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 90–112.

Johnson, D. D., & Barrett, T. C. (1981). Prose comprehesion: A descriptive analysis of instructional practices. In C. M. Santa & B. L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 72–102). Newark: IRA.

Joshua, J. M., & DiMenna, D. (2000). *Read two books and let's talk next week: Using bibliotherapy in clinical practice*. New York: John Wiley & Sons.

Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kabakçı, Ö., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 189-206.

Kaman, Ş., & Bulut, A. (2025). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme özyeterlik algıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (73), 323-344.

Kandemir, A. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Karadağ, R., & Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 107–162). Ankara: Anı.

Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet, 3*(6), 43–55.

Karahan, E., & Karaaziz, M. (2023). Kaygı: Bir literatür taraması. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities, 7*(2), 529-541.

Karaşahin, İ. (2020). *Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretme kaygıları ile öğrencilerin matematik kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karatay, H. (2010). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 58–80.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 253-266.

Katz, G., & Watt, J. A. (1992). Bibliotherapy: The use of books in psychiatric treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry, 37*(3), 173-178.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-14.

Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research, 30*(1-2), 139–161.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Kaya, H., & Yılmaz, M. (2023). Sq3r stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki önemi. *International Academic Social Resources Journal, 8*(52), 135-144.

Kayır, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin yaratıcı okuma algısı okuma kaygısı ve kitap okuma motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.

Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent*. Newark: IRA.

Khalik, A. S. A. (2017). The effectiveness of bibliotherapy as an intervention on improving aggressive behavior of fifth graders children with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 6*(2), 30–35.

Khan, S., & Khan, R. A. (2017). Chronic stress leads to anxiety and depression. *Annals of Psychiatry and Mental Health, 5*(1), 1-3.

Kılıçkaya, E. E. (2021). *Lise öğrencilerinde sürekli kaygı, kişilerarası bağımlılık eğilimi ve çocukluk çağı travmalarının risk alma davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 601–612.

Kinnunen, R., Vauras, M., & Niemi, P. (1998). Comprehension monitoring in beginning readers. *Scientific Studies of Reading, 2*(4), 353-375.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University.

Kodrić, M. P. (2024). Bibliotherapy in teaching of children's literature. In *International Conference on Lifelong Education and Leadership for All (ICLEL 2023)* (pp. 319-323). Paris: Atlantis.

Koizumi, R. (2002). The effects of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal, 5*, 91–110.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı.

Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa: Kişilik*. İstanbul: Altın.

Köknel, Ö. (1989). *Zorlanan insan*. İstanbul: Altın.

Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kramer, L. A., & Smith, S. F. (2005). *The AMC scheduling problem: A description for reproducibility* (Rapor No: CMU-RI-TR-05-75). Pittsburgh: Carnegie Mellon University.

Kuhn, K. E., Rausch, C. M., McCarty, T. G., Montgomery, S. E., & Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal, 45*(2), 285–296.

Kuru-Gönen, İ. (2007). L2 reading anxiety: Exploring the phenomenon. In *JALT2006 Conference Proceedings* (pp. 1029–1038). Tokyo: JALT.

Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 86–113.

Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: who is the best judge? *School Psychology Quarterly, 27*(2), 121-133.

Lawrence, E. J., & Lazer, J. (2024). Effective reduction of anxiety in hospitalized children through bibliotherapy. *Acta Paediatrica, 113*(6), 1349–1355.

Leana, M. Z. (2021). Özel yetenek ve BİLSEM'ler. In M. S. Köksal & R. Barın (Eds.), *Özel yetenekli bireylerin tanılanması* (s. 34–47). Ankara: MEB.

Legrand, L. N., McGue, M., & Iacono, W. G. (1999). A twin study of state and trait anxiety in childhood and adolescence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*(6), 953–958.

Levin, L., & Gildea, R. (2013). Bibliotherapy: tracing the roots of a moral therapy movement in the United States from the early nineteenth century to the present. *Journal of the Medical Library Association, 101*(2), 89-91.

Levita, L., Bois, C., Healey, A., Smyllie, E., Papakonstantinou, E., Hartley, T., & Lever, C. (2014). The behavioural inhibition system, anxiety and hippocampal volume in a non-clinical population. *Biology of Mood & Anxiety Disorders, 4*(1), 1–10.

Li, H., Yuan, B., Luo, Y. J., & Liu, J. (2023). Reading anxiety modulates the functional connectivity of the reading-related network during adult reading. *Brain and Language, 242*, Article 105278.

Li, R. (2022). Foreign language reading anxiety and its correlates: A meta-analysis. *Reading and Writing, 35*(4), 995-1018.

Lucas, C. V., & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy, 26*(3), 137–147.

Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L., & Oliveira, F. (2019). Bibliotherapy as a hope-building tool in educational settings. *Journal of Poetry Therapy, 32*(4), 199–213.

Lynch, S. M. (2000). Measurement and prediction of aging anxiety. *Research on Aging, 22*(5), 533-558.

Macdonald, K. T., Cirino, P. T., Miciak, J., & Grills, A. E. (2021). The role of reading anxiety among struggling readers in fourth and fifth grade. *Reading & Writing Quarterly, 37*(4), 382-394.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal, 75*(3), 296–304.

Macklem, G. L. (2014). *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Cham: Springer.

Magno, C. (2010). The effect of scaffolding on children's reading speed, reading anxiety, and reading proficiency. *Educational Psychology, 30*(3), 341–358.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1146.

Maich, K., & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(2), 1-9.

Manzo, B. J. (2004). *Calming minds and instilling character: John Minson Galt II and thepatients' library at Eastern Asylum, Williamsburg, Virginia, 1843-1860*. Master's Thesis, The College of William & Mary, Williamsburg.

Mardianti, N., Wijayati, P. H., & Murtadho, N. (2021). The correlation between students' reading anxiety and their reading comprehension in ESP context. *International Journal of Language Education, 5*(2), 15–29.

Marlow, L., Bloss, K., & Bloss, D. (2000). Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education, 120*(4), 668.

Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative Science Quarterly, 22*(1), 57–75.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298.

Mays, S. (1987). Bibliotherapy and the socially isolated adolescent. *The School Counselor, 35*(1), 17–21.

McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, E. P., Harding, S., ... & McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(1), 1–27.

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

McCulliss, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy, 26*(1), 13–40.

Mcgeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing, 28*(4), 545–569.

McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: Towards some definitions*. Magill: University of South Australia.

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum.

McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on Language and Literacy, 35*(2), 34–38.

McNamara, D. S. (2012). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Psychology.

Meilina, C. R., Rahmadhania, N. F., Setiadi, M. A., Afdwikki, M. I., & Rachmanda, M. A. T. (2024, August). *Al-Qur'an reading therapy Surah Al-Baqarah verse 250 to reduce anxiety in authoritarian parenting patterns in students*. In Proceeding Conference on Psychology and Behavioral Sciences (pp. 141-150). Malang: Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 107-121.

Memnun, D. S., & Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(22), 927–965.

Mendel, M. R., Harris, J., & Carson, N. (2016). Bringing bibliotherapy for children to clinical practice. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(7), 535-537.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: Guilford.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 93-108.

Mihić, S. S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. In R. Čepić & J. Kalin (Eds.), *Profesionalni razvoj učitelja: Status, ličnost i transverzalne kompetencije* (pp. 139-156). Rijeka: Grafika Helvetica.

Miller, D. (2006). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 ulusal raporu*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu* (Rapor No: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:19). Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Ankara: MEB.

Morawski, J. (1997). The science behind feminist research methods. *Journal of Social Issues, 53*(4), 667-681.

Morgan, C. T. (1980). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Myers, D. (2018). *Using social emotional learning literature circles to increase positive behaviors in elementary males*. Master's Thesis, Northwestern College, Orange City.

Myracle, L. (1995). Molding the minds of the young: the history of bibliotherapy as applied to children and adolescents. *The ALAN Review, 22*(3), 66.

Nabila, S. (2025). *Correlation between students' vocabulary mastery and reading comprehension*. Doctoral Dissertation, Universitas Islam Negeri Ar-Raniry, Banda Aceh.

Nalbant, A. (2024). *KWL stratejisi kullanımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına, okuma tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Nalbant, A., & Katrancı, M. (2025). KWL stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma kaygısına ve okuma tutumuna etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(1), 175-193.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda: NICHHD.

Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood, 50*(3), 335–352.

Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology, 73*, 74-88.

Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice, 42*(4), 313-318.

Nuclear Regulatory Commision. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington: National Academies.

Oakhill, J., & Cain, K. (2000). Children's difficulties in text comprehension: Assessing causal issues. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 51–59.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.

Okwilagwe, A. O., & Maswell, F. U. (2020). *Bibliotherapy and reduction of examination anxiety among undergraduate students of the Faculty of Education, University of Ibadan, Oyo State, Nigeria*. Retrieved from https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4012

Oliver, R. L., Young, T. A., & LaSalle, S. M. (1994). Early lessons in bullying and victimization: The help and hindrance of children's literature. *The School Counselor, 42*(2), 137-146.

Ongley, S. F., Nola, M., & Malti, T. (2014). Children's giving: moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-9.

Onovughe, O. G. (2012). Internet use and reading habits of higher institution students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 3*(1), 11-15.

Onwubiko, E. C. (2022). *Application of bibliotherapy by school libraries as a tool for enhancement of reading culture and good behaviors among students*. Retrieved from https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/6971

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Retrieved from https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Orton, J. D. (1997). From inductive to iterative grounded theory: Zipping the gap between process theory and process data. *Scandinavian Journal of Management, 13*(4), 419-438.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681.

Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C., Smith, S. L., & Simmons, L. E. (2016). How vocabulary knowledge of middle-school students from low socioeconomic backgrounds influences comprehension processes and outcomes. *Learning and Individual Differences, 45*, 159-165.

Ouzts, D. T. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons, 31*(3), 199-206.

Öner, N., & Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences, 1*(7), 133-150.

Öner, U., & Yeşilyaprak, B. (2006). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve rehberlik programlarında çocuk edebiyatından yararlanma. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 559-565). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Y. (2017). *"Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün" stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Türk Psikologlar.

Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 157–175.

Özyılmaz, G., & Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 71-94.

Panchi-Candonga, V., & Rodríguez, M. P. (2021). Reading comprehension strategy to improve students' critical thinking skills. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 5*(26), 1-13.

Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading* (Vol. 6). Brussels: IAE.

Paparoussi, M., Andreou, E., & Gkouni, V. (2011, September). *Approaching children's fears through bibliotherapy: A classroom-based intervention. Part I: Community-building and student learning*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Urban Education, Berlin.

Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports, 67*(3), 1043-1049.

Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence, 29*(114), 421-427.

Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179-185.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 3–32). New York: Routledge.

Peters, A. J. (2021). *The effects of bibliotherapy on students with behavioral problems: Combating negative behavior with books*. Master's Thesis, Northwestern College, Orange City.

Pettersson, C. (2018). Psychological well-being, improved self-confidence, and social capacity: Bibliotherapy from a user perspective. *Journal of Poetry Therapy, 31*(2), 124-134.

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts: A review of literature. *Education and Information Technologies, 23*(3), 1005-1021.

Philpot, C. L. (1997). A history of Division 43 (Family Psychology): It's all in the family. *American Psychologist, 52*(11), 1296–1300.

PIRLS 2001 Ulusal Raporu. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim araştırması (PIRLS) 2001 Türkiye ulusal raporu*. Ankara: MEB.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Júlio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal, 45*(4), 537–543.

Pilonieta, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: A content analysis*. Doctoral Dissertation, University of Miami, Miami.

Pollock, T. M. (2010). Weight loss with magnesium alloys. *Science, 328*(5981), 986-987.

Popa, D., Landoy, A., & Repanovici, A. (2017). Romanian students' perceptions of bibliotherapy in the educational process. In T. Wall, V. Field, & J. Sucylaite (Eds.), *Creative writing for health and well-being* (s. 139-152). New York: Routledge.

Prados Sánchez, G., Cózar-Gutiérrez, R., del Olmo-Muñoz, J., & González-Calero, J. A. (2023). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning, 36*(4), 669-693.

Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T., & Johnstun, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50*(4), 5-10.

Pressley, M. (2002). Comprehension research 1975-2000. *Teacher Librarians, 29*(4), 55–57.

Rachman, S., & Rachman, S. J. (2013). *Anxiety*. New York: Psychology.

Rachman, S., & Rachman, S. J. (2020). *Anxiety*. London: Psychology.

Rahmat, H. K., Muzaki, A., & Pernanda, S. (2021, March). Bibliotherapy as an alternative to reduce student anxiety during Covid-19 pandemic: A narrative review. In *Proceeding International Conference on Science and Engineering* (pp. 379-382). Padang: Politeknik Negeri Padang.

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development, 20*(1), 15-34.

Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2*(1), 21-33.

Reganick, K. A. (1991). *Using classic literature to reduce violence and aggression in emotionally handicapped adolescents*. Master's Thesis, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale.

Register, A. C., Beckham, J. C., May, J. G., & Gustafson, D. J. (1991). Stress inoculation bibliotherapy in the treatment of test anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 38*(2), 115-120.

Register, D., Darrow, A. A., Swedberg, O., & Standley, J. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy, 44*(1), 23-37.

Retriansyah, L., Ivone, F. M., & Tresnadewi, S. (2020). The effectiveness of KWL on reading expository texts across reading anxiety levels. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, Dan Pengembangan, 5*(3), 340-351.

Rivers, V. L. (2017). *Effects of a bibliotherapy-based intervention on literacy, behaviour, and self-efficacy of disaffected adolescents*. Doctoral Dissertation, University of Exeter, Exeter.

Rizemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted student. *Roeper Review, 15*(1), 98–101.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice, 21*(4), 268–277.

Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. In D. E. Alverman, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (s. 923–956). Newark: IRA.

Rubin, D. B. (1978, January). Multiple imputations in sample surveys: A phenomenological Bayesian approach to nonresponse. In *Proceedings of the Survey Research Methods Section of the American Statistical Association* (pp. 20-34). Alexandria: ASA.

Rubin, R. J. (1979). *Uses of bibliotherapy in response to the 1970s*. Washington: U.S. Department of Health.

Russell, D. H., & Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program. I. *The School Review, 58*(6), 335-342.

Sağırlı, M. (2020). Comparison of reading comprehension levels of literate learners with different methods. *Education 3-13, 48*(1), 100-117.

Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Santos, R. M., Fettig, A., & Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with social-emotional development. *Young Children, 67*(2), 88-93.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Sclabassi, S. H. (1973). Literature as a therapeutic tool: A review of the literature on bibliotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 27*(1), 70-77.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). Ankara: Kalkan.

Serafini, A. (2024). Bibliotherapy in education: A systematic review. *Alabama Journal of Educational Leadership, 11*, 109-128.

Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. In *Türkiye'de ve dünyada ana dili eğitimi sempozyumu-bildiriler* (s. 123–130). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Shah, B. (2021). *Bibliotherapy, literature, and mental health*. Retrieved from https://www.thecollector.com/bibliotherapy-literature-mental-health/

Sharma, D. (2023). Using developmental bibliotherapy design to improve self-management skills of post-graduate students. *Journal of Poetry Therapy, 36*(2), 95-113.

Shasha, L., Youjun, B., & Jing, C. (2024). Application of reading therapy in library service for children with special needs. *Library Journal, 43*(395), 75.

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

Shechtman, Z. (2008). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. New York: Springer.

Shi, J., & Cheung, A. C. (2024). Effective components of social emotional learning programs: a meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 755-771.

Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.

Siegler, R. S., Duncan, G. J., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., ... & Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science, 23*(7), 691-697.

Silove, D., Manicavasagar, V., O'Connell, D., & Morris-Yates, A. (1995). Genetic factors in early separation anxiety: Implications for the genesis of adult anxiety disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 92*(1), 17-24.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington: RAND.

Soares, S., Boyes, M. E., Parrila, R., & Badcock, N. A. (2023). Does reading anxiety impact on academic achievement in higher education students?. *Dyslexia, 29*(3), 179-198.

Solan, H. A., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M., & Larson, S. (2003). Effect of attention therapy on reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 36*(6), 556-563.

Solow, K. (2018). Using children's books to build empathy in children. *Journal of Child and Family Studies, 27*(5), 1471-1472.

Spielberger, C. D. (1970). Anxiety, drive theory, and computer-assisted learning. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 169-214). New York: Academic.

Sridhar, D. (2000). *Effects of bibliotherapy on text comprehension, reading attitude, and self-concept in third and fourth grade students with attention difficulties*. Doctoral Dissertation, The University of Texas, Austin.

Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children, 33*(2), 74-82.

Sriferina, O., Alizamar, A., & Marjohan, M. (2019). Group guidance effectiveness through bibliotherapy to reduce academic anxiety. *Journal of Educational and Learning Studies, 2*(2), 88-93.

Stallard, P. (2009). *Anxiety*. London: Routledge.

Stamps, J. (2003). Behavioural processes affecting development: Tinbergen's fourth question comes of age. *Animal Behaviour, 66*(1), 1-13.

Stern, R. (2006). *Social and emotional learning: What is it? How can we use it to help our children?*. Retrieved from http://www.aboutourkids.org/articles/social_emotional_learning_what_it_how_can_we_use_it_help_our_children

Stip, E., Östlundh, L., & Abdel Aziz, K. (2020). Bibliotherapy: Reading Ovid during Covid. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 1-4.

Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education, 79*(2), 74-80.

Suvilehto, P. (2019). A study of animal characters as representations of humans: The animality/bibliotherapy test. *Journal of Poetry Therapy, 32*(2), 95-108.

Suzuki, Y., & Tanaka, S. C. (2021). Functions of the ventromedial prefrontal cortex in emotion regulation under stress. *Scientific Reports, 11*, Article 18225.

Şahin, E. (2019). *Tasarım odaklı düşünme yönteminin benlik saygısı ve yaratıcılık ile bilişsel ve duygusal bağlamda ilişkilendirilmesi: Bir etkinlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117-135.

Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Tabar, P. (2016). *Bibliotherapy: Promoting social and emotional development*. Doctoral Dissertation, San Diego State University, San Diego.

Tandon, R., Sharma, P., & Sharma, A. (2023). Effectiveness of bibliotherapy on academic stress among students: A review. *International Journal of Indian Psychology, 11*(2), 111-120.

Taneri, P. O. (2022). Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: bir kapsayıcı eğitim stratejisi. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim uygulamaları* içinde (s. 207-228). Ankara: Pegem.

Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., Akduman, N., & Şahin, A. (2019, Ekim). *Akran zorbalığını önlemede bibliyoterapi yönteminin kullanımı*. X. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Alanya.

Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria: ASCD.

Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Taş, Y. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma*. http://www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html sayfasından erişilmiştir.

Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Thach, B. T. (2008). Some aspects of clinical relevance in the maturation of respiratory control in infants. *Journal of Applied Physiology, 104*(6), 1828-1834.

Thompson, E. H., & Trice-Black, S. (2012). School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of Family Violence, 27*(3), 233-241.

Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social–emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading, 41*(3), 525-545.

Tillman, C. E. (1984). Bibliotherapy for adolescents: An annotated research review. *Journal of Reading, 27*(8), 713-719.

Totan, T. (2014). The canonical effect of task articulation, peer relations, and self-regulation based social and emotional learning needs to fields of self-efficacy. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 295-312.

Totan, T., & Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online, 11*(3), 813-828.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford.

Troscianko, E. T., Holman, E., & Carney, J. (2024). Quantitative methods for group bibliotherapy research: A pilot study. *Wellcome Open Research, 7*, 1-27.

Tukhareli, N. (2014). *Healing through books: The evolution and diversification of bibliotherapy*. Lewiston: Edwin Mellen.

Tüfekci-Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim.

Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı raporu*. İstanbul: TÜSİAD.

Türkben, T. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 199-221.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Ulusal eğitim istatistikleri 2022*. Ankara: TÜİK.

Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (37), 136-152.

Tyrer, P. (1999). *Anxiety: A multidisciplinary review*. Singapore: Imperial.

Tze, V. M., Li, J. C. H., & Daniels, L. M. (2022). Similarities and differences in social and emotional profiles among students in Canada, USA, China, and Singapore: PISA 2015. *Research Papers in Education, 37*(4), 558-583.

Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şofortakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 577-602.

Ulusoy, D. (2022). *Pandemi döneminde kamuda ve özel sektörde çalışanlar arasında kaygının ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alani). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 1-16.

Utami, H. D., & Dewi, A. O. P. (2024). Efektivitas buku filosofi teras sebagai media bibioterapi untuk pemulihan stres dan kecemasan mahasiswa Fakultas Kedokteran Universitas Diponegoro saat mengerjakan skripsi. *Anuva: Jurnal Kajian Budaya, Perpustakaan, dan Informasi, 8*(1), 127-142.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(2), 941-960.

Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(15), 449–461.

Varaprasad, C. (1997). Some classroom strategies: Developing critical literacy awareness. *English Teaching Forum, 35*(3), 22-25.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT.

Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly, 18*(3), 328–346.

Watts, S. H., & Piña, K. (2023). Bibliotherapy and social and emotional learning in the elementary music setting. *Journal of General Music Education, 36*(3), 5-12.

Webster, J. (1961). Using books to reduce the fears of first-grade children. *The Reading Teacher, 14*(3), 159-162.

Weimerskirch, P. J. (1965). Benjamin Rush and John Minson Galt, II. Pioneers of bibliotherapy in America. *Bulletin of the Medical Library Association, 53*(4), 510-26.

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8-13.

Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read strategy*. Alexandria: ASCD.

Wilson, S., & Raven, M. (2014). "Change my thinking patterns towards maths": A bibliotherapy workshop for pre-service teachers' mathematics anxiety. In J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice* (pp. 681–688). Sydney: MERGA.

Wilson, S., & Thornton, S. (2008). The factor that makes us more effective teachers: Two pre-service primary teachers' experience of bibliotherapy. *Mathematics Teacher Education and Development, 9*, 21-35.

Wolf, S. (2004). *Interpreting literature with children*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Yamaç, A., & Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 295-316.

Yauman, B. E. (1991). School-based group counseling for children of divorce: A review of the literature. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(2), 130-138.

Yeniçeri, N., Mevsim, V., Özçakar, N., Özan, S., Dilek, G., & Başak, O. (2007). Tıp eğitimi son sınıf öğrencilerinin gelecek meslek yaşamları ile ilgili yaşadıkları anksiyete ile sürekli anksiyetelerinin karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19–24.

Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yeşil, F., & Beyreli, L. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniği: Bir durum çalışması. *International Journal of Language Academy, 10*(4), 295-316.

Yıldırım, Ö., Kartal, S., Kutlu, Ö., Çiçekdemir, İ., Akduman, D., Ergün, A., ... & Karcılı, I. (2024). Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(1), 143-170.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies, 8*(4), 1461-1477.

Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 9*(3), 1541-1558.

Yıldız, M., Çoban Sural, Ü., & Boz, İ. (2019). Türkiye'de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkokul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 1049-1086.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 16*(4), 441-460.

Yılmaz, E. (2012). Türk çocuk yazınında ana karakter konumundaki çocukların dil kullanımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. In S. Sever, C. Aslan, S. Canlı, Ş. Önal, B. Çıldır, S. Karagül, ... Ö. İnce Samur (Yay. Haz.), *3. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildiriler ve atölye çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, İ. (2024). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılık ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.

Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 1377-1387.

Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği, 28*(2), 210-229.

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

Yiğit-Tekel, K., & Akgül, S. (2024). Üstün yetenekli çocuklarda bibliyoterapi yönteminin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 49*(219), 1-24.

Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1115-1158.

Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social–emotional skills correlate with reading ability among typically developing readers: A meta-analysis. *Education Sciences, 13*(2), 1-17.

Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zan, N., & Zan, B. U. (2019). The effect of reading comprehension awareness of faculty of letters students on science literacy. *Current Researches in Educational Sciences, 9*(1), 88-103.

Zbornik, J. (2001). *Test anxiety: Conceptualization and remediation strategies*. New York: APA.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist, 37*(4), 215-231.

Zepeda, E. (2020). *Bibliotherapy: A tool to increase social and emotional learning in the classroom*. Doctoral Dissertation, Alliant International University, Alhambra.

Zhang, H., Chen, Z., Zhang, J., Zhou, X., Li, S., & Ren, H. (2022). Effects of developmental bibliotherapy on subjective well-being of older adults living in nursing homes: A quasi-experimental study. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 60*(7), 15-22.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 12*(3), 403-415.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say* (pp. 3-22). New York: Teachers College.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In R. A. Shweder (Ed.), *The child: An encyclopedic companion* (pp. 899-901). Chicago: University of Chicago.

EKLER

Ek 1. Okuma Kaygısı Ölçeği

	MADDELER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağımda panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırdığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

Ek 2. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık veya hayal kırıklığı gibi duygular yaşamama neden olan durumları anlayabilirim.					
2	Duygularımı aşırı sinirlenmeden, heyecanlanmadan veya bağırmadan soğukkanlılıkla ifade edebilirim.					
3	İlgilerimi ailem ve öğretmenlerimle rahatlıkla paylaşabilirim.					
4	Okulumun, ailemin ve yakınlarımın akademik başarıma nasıl katkıda bulunabileceklerini bilebilirim.					
5	Bir amaca ulaşmak için nelere ihtiyacım olduğunu bilebilirim.					
6	Bir amacıma ulaşmak için sergilediğim gelişimi takip edebilirim.					
7	Diğerlerinin bana yönelik duygularını anlayabilirim.					
8	Kültürel farklılıkları anlayabilirim.					
9	Benden farklı olan insanlarla grup içinde uyumlu bir biçimde çalışabilirim.					
10	Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme yöntemlerini bilirim.					
11	Grup içinde verimli bir biçimde çalışabilmek için gerekli yolları bilebilirim.					
12	Arkadaşlarım arasında yaşanılan problemlerin nedenlerini anlayabilirim.					
13	Arkadaşlarım arasında yaşanılan problemleri yapıcı bir biçimde çözebilirim.					
14	Kendi davranışlarımdan sorumlu olduğumun farkındayım.					
15	Okuldaki kuralların gerekli olduğunun farkındayım.					
16	Bazı durumların başıma ne tür problemler açacağını başıma gelmeden önce anlayabilirim.					
17	Başımı sıkıntıya sokmamak için insanlara hayır diyebilir veya çeşitli önlemler alabilirim.					
18	Okulda yaşadığım problemlere çözüm yolları bulabilirim.					
19	Özel problemlerimle ilgili farklı çözüm yolları bulabilirim.					
20	Okuluma katkıda bulunabilirim.					

Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi

ASYA ASLANI

"Yırtıcı memelilerin en güçlüsü hangi hayvandır?" diye sorsak hemen herkesin aklına ilk önce onun adı gelir: Aslan. Kükremesiyle de ünlü olan bu hayvanlar günümüzde yalnızca Afrika'da yaşamlarını sürdürüyorlar. Eskiden Afrika'dan Hindistan'a değin değişik alanlarda yaşarlardı. Hatta Türkiye, İran ve Irak'ın ormanlarında bile aslanlar vardı. Sayıları da oldukça fazlaydı. Bu aslanlara İran ya da Asya aslanı denir. Asya Aslanları, aslan türünün bir alt türüdür.

…

Okuduğunu Anlama Testi (Asya Aslanı)

1. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine **değinilmemiştir?**

A) Aslanlarla kaplanların özelliklerine

B) Geçmişte nelerle karşılaştıklarına

C) Asya aslanlarının nasıl avlandığına

D) Asya aslanlarının fiziksel özelliklerine

2. Okuduğunuz metne göre Asya aslanlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?**

A) Aslan türünün bir alt türüdür.

B) Diğer aslanlara göre daha kısadır.

C) Dişi aslanların yeleleri vardır.

D) Erkek aslanlar, dişi aslanlara göre daha iridir.

…

EDİSON AMPULÜ BULUYOR



Edison birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

…

Okuduğunu Anlama Testi

1. Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır?**

A) Edison'un ampulden başka buluşları da vardır.

B) Edison ucuz ve kullanışlı elektrik ampulü yapmak istiyordu.

C) Edison ampulü icat etmeden önce elektrik lambası yoktu.

D) Edison'un elli kadar asistanı vardı.

2. Edison kömürleştirilmiş ipi **neyin** içine yerleştirmiştir?

A) Camın bir kabın içine

B) Yüksek ısılı fırının içine

C) Elektrik telinin içine

D) Havası alınmış ampulün içine

…

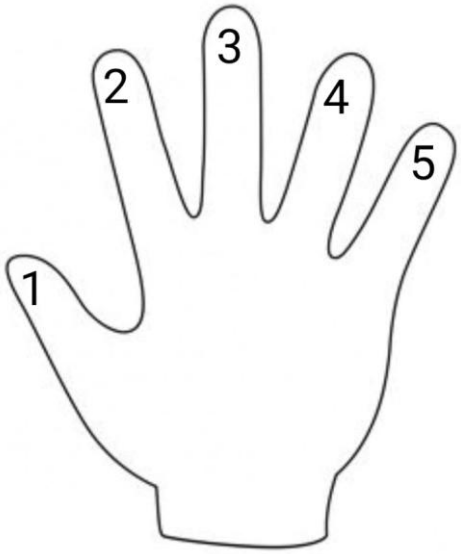
Ek 4. Gelişimsel Okuma Terapisi Kitabını Değerlendirme Formu

Değerlendirme Alanları	Ölçütler	Uygun değil	Kısmen Uygun	Uygun	Görüş ve Öneriler
Genel Özellikler	Hikâye, çocuğun gelişim düzeyine uygun mu?				
	Hikâyedeki sözcükler çocukların anlayabileceği düzeye uygun mu?				
	Anlatılan hikâye anlaşılabilir mi?				
	Kullanılan resimler, metne uygun mu?				
	Hikâye kültürel değerler açısından uygun mu?				
Okuma Terapisine Uygunluk	Hikâyede karakterlerin yaşadıkları problemler belirgin mi?				
	Hikâyede tanımlanan durumun okurun muhtemel yaşantılarına benzeme olasılığı var mı?				
	Okurun, hikâye içinde empati kurabileceği karakterler var mı?				
	Hikâyenin akışı okurun kahramanlarla empati kurmasına uygun mu?				
	Karakterlerin kişisel özellikleri belirgin mi?				
	Hikâyedeki karakterler gerçek yaşama yeterince uygun mu?				
	Hikâyedeki karakterlerin duyguları/hisleri okurun özdeşim kuracağı biçimde belirgin mi?				
	Hikâye, okurun kendi duygularını fark etmesine yardımcı olacak ipuçlarını veriyor mu?				
	Hikâye karakter ile okurun bakış açılarındaki farklılıkları/benzerlikleri fark ettiriyor mu?				
	Hikâyede okurun örnek alabileceği sorun çözme stratejileri var mı?				
	Hikâye karakterlerinin kullandığı problem çözme stratejilerini okur yaşamında sergileyebilir mi?				
	Hikâye okura "bunları yaşayan sadece ben değilmişim" hissi veriyor mu?				
Sosyal Duygusal Becerilere Uygunluk	Karakterlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgiler verilmiş mi?				
	Karakterin var olan duruma ilişkin farkındalığına yer verilmiş mi?				
	Karakterler duygu ve düşüncelerini ifade edebiliyor mu?				
	Karakterler okuyucunun örnek alabileceği iyi bir iletişim sergilemekte mi?				
	Karakterlerin bir planlama/organize etme yaşantıları var mı?				
	Karakterler iyi olan bir durumu sabırla sürdürebiliyor mu?				
	Karakterler işbirliği yapıyor mu?				
	Karakterler problemin çözümü için sorumluluk alıyor mu?				
	Karakterler farklı problem çözümleri geliştirebiliyor mu?				
	Karakterler başkalarıyla empati kurabiliyor mu?				

Ek 5. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı

YENİDEN ANLATIM

(Okuma Sonrası Etkinliği)



(Beş Parmak Kuralı)

Başparmak -1- : Ana Karakter Kimdir?

İşaret parmağı -2 - : Hikâye ne zaman ve nerede geçmektedir?

Orta parmak – 3 -: Hikâyedeki problem nedir?

Yüzük Parmağı -4 -: Hikâyedeki en az üç olayı sıralayınız

Serçe parmak – 5 - : Problemin durumu nasıl gerçekleşti?

Ek 6. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı

BİÖ (BİL İSTE ÖĞREN)
(Okuma Başı-Sırası-Sonrası Etkinliği)

NE BİLİYORUM	NE ÖĞRENMEK İSTİYORUM	NE ÖĞRENDİM

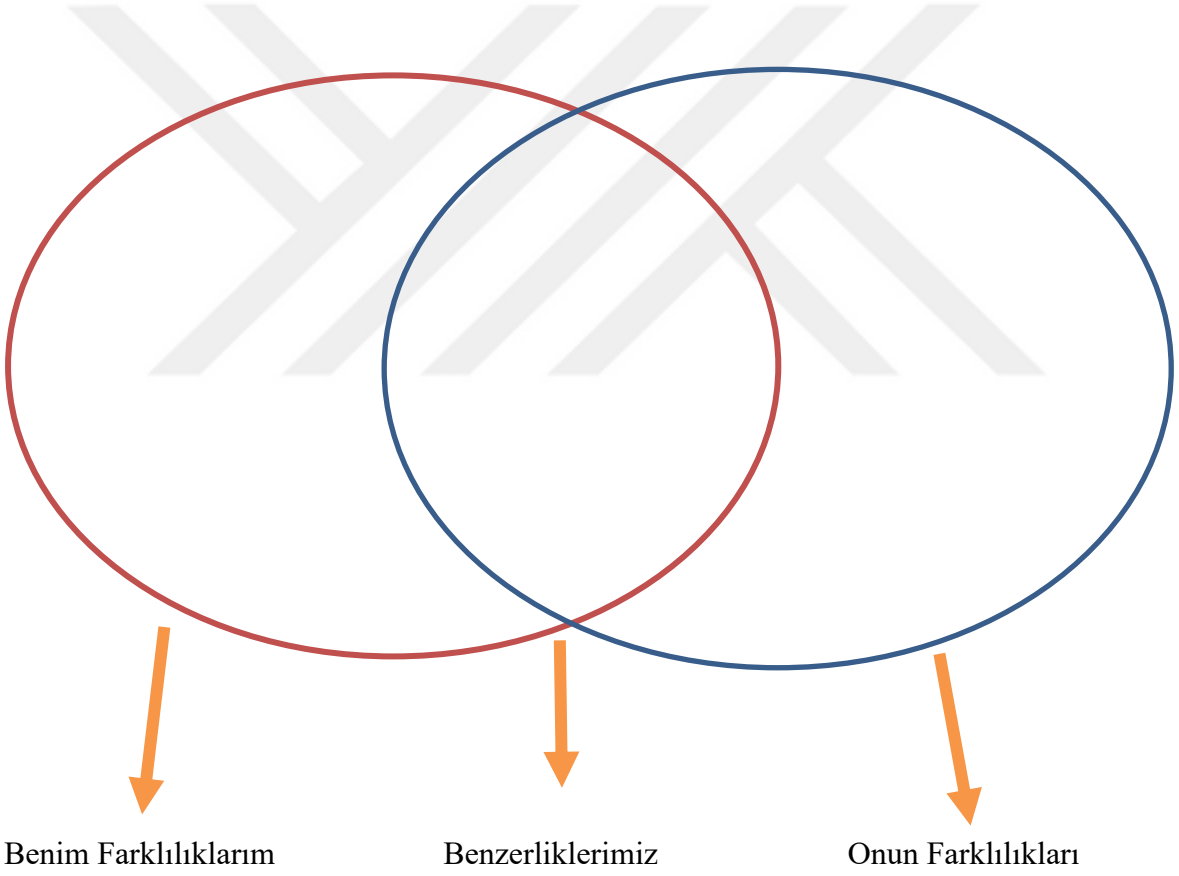
Ek 7. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı

Venn Şeması
(Okuma Sonrası Etkinliği)

Hikâyede yer alan bir karakteri seçerek aranızdaki benzerlik ve farklılıkları yazınız.

…… ……..

(BEN) (KARAKTER)



Benim Farklılıklarım Benzerliklerimiz Onun Farklılıkları

Ek 8. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı

FARKLI BİR SON YAZMA
(Okuma Sonrası Etkinliği)

Bu kış kimse üşümeyecek kitabının yazarı siz olsaydınız hikâyenizi nasıl bir son yazarak bitirirdiniz?



…

Kar fırtınası çıkmıştı. Tipiden göz gözü görmüyordu. Çalılar onlara sığınak olmuştu. Bir zaman sonra rüzgârın hızı kesildi. Ortalık sessizleşti. Nihayet fırtına dinmişti. Çalı kümesinin içinden tek tek dışarı çıktılar.

……

……

……

……

……

……

……

……

Ek 9. Uygulama Planı Çalışma Kağıdı

KELİME ÇALIŞMASI

Aşağıda yer alan kelimeler, okuma sırasında karşılaşıldığında çalışmak üzere tahtaya yapıştırılır.

KIZAK	İN
ÇALI	TİPİ
KÜTÜK	

Ek 10. Etik Komisyon Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.04.2024-E.934317

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-934317 30.04.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Aslı KANDEMİR'in, Prof.Dr.Mustafa YILDIZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okuma Terapisinin Okuduğunu Anlama, Okuma Kaygısı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **26.03.2024** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 680

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 11. Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Uygulama İzin Belgesi

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-102100190 13/05/2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 sayılı genelge.
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 08.05.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-942334 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi (T.C.14771136516) Aslı KANDEMİR, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü **"Okuma Terapisinin Okuduğunu Anlama, Okuma Kaygısı ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi"** konulu tez çalışması ile ilgili olarak Kırıkkale İlimiz resmi/özel İlkokullarda uygulama yapmak istemektedir.

Tüm sorumluluğun okul/kurum yönetiminde olmak üzere, ilgi (a) genelge doğrultusunda eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak ilgi (b) yazı ekinde yer alan ölçeklerin kullanılması, elde edilen verilerin gizliliğe dikkat edilerek yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Rıza AYDIN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa ERKAYIRAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : İlgi (b) yazı ve ekleri

Ek 12. Veli Onam Formu Örneği

Ek-1
Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okuma terapisinin Okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi" adıyla, 19.04.2024 – 30.12.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okuma terapisinin okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Aslı Kandemir

İletişim bilgileri

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...