*Turkish Journal of Primary Education, 2020, **10**, 132-157* ***Doi**: 10.52797/tujped.1818513*

Bibliyoterapi Tekniğinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Motivasyonuna, Tutumuna ve Kaygısına Etkisi

Hevin Çiçekdenk[1] & Mehmet Katrancı[2]

[1]*Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye*
[2] *Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye*

Gönderilme Tarihi (Received): 06/11/2025 *Kabul Tarihi (Accepted): 15/12/2025*
Düzeltme Tarihi (Revised): 14/12/2025 *Yayınlanma Tarihi (Published): 30/12/2025*

Özet

Bu araştırmada bibliyoterapi tekniğinin; okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonuna, tutumuna ve kaygısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan ve kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkezindeki bir ilkokulda öğrenim gören 41 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Becerisi Testi, Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu ile haftalık üç ders saati olmak üzere dokuz hafta süresince gelişimsel bibliyoterapi uygulamaları yapılmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde; okuduğunu anlama becerisi, okuma kaygısı ve okuma motivasyonu değişkenleri için ANCOVA, okuma tutumu son test puanlarının karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bibliyoterapi tekniğinin öğrencilerin, kitap okuma motivasyonunun ve okuma tutumunun geliştirilmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, okuduğunu anlama becerisi ve genel okuma kaygısı üzerinde ise etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Bibliyoterapi, okuduğunu anlama becerisi, okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuma kaygısı.*

The Effect of Bibliotherapy Technique on Primary School Students' Reading Comprehension Skills and Reading Motivation, Attitude, and Anxiety

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effects of bibliotherapy technique on reading comprehension skill and reading motivation, attitude and anxiety. The study group of the research, which used a quasi-experimental design with a pre-test-post-test control group from quantitative research methods and was determined by easily accessible sampling, consisted of 41 second-grade students studying at a primary school in the city center of Ankara in the spring semester of the 2024-2025 academic year. Personal Information Form, Reading Comprehension Skills Test, Book Reading Motivation Scale, Attitude Towards Reading Scale and Beginning Level Readers Reading Anxiety Scale were used as data collection tools. During the application period, developmental bibliotherapy applications were applied with the experimental group for nine weeks, three lesson hours per week, and no intervention was made to the control group. In the analysis of the data, ANCOVA was used for the variables of reading comprehension skill, reading anxiety and reading motivation, and Mann Whitney U test was used to compare the post-test scores of reading attitude. As a result of the research, it was found that the bibliotherapy technique had an effect on the students'; It was found that it was significantly effective in improving book reading motivation and reading attitude, but had no effect on reading comprehension skills and general reading anxiety.

Keywords: *Bibliotherapy, reading comprehension skill, reading attitude, reading motivation, reading anxiety.*

* ***Sorumlu Yazar E-mail:*** hevincicekdenk@gmail.com ***Orcid No:*** 0009-0002-1285-1091

** Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Atıf/Citation: Çiçekdenk, H., & Katrancı, M. (2025). Bibliyoterapi tekniğinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonuna, tutumuna ve kaygısına etkisi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED), 10*(2), 132-157.

TUJPED Turkish Journal of Primary Education

GİRİŞ

Okuma; bireyin iletişim becerilerini ve öğrenme süreçlerini şekillendiren temel bir dil etkinliğidir. İnsan, okuma yoluyla yalnızca bilgi edinmez; aynı zamanda duygu, düşünce ve değer dünyasını da zenginleştirir. Eğitim sürecinin her aşamasında okuma, öğrencilerin akademik başarılarını belirleyen en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Okuma becerisinin gelişimi, dilin doğru ve etkili kullanılmasını sağlarken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin de temelini oluşturur.

Alan yazınında okuma kavramıyla ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Akyol (2014: 15) okumayı, okur ve yazar arasında uygun bir ortamda görüş alışverişinin yapıldığı; okuyucunun metni anlamaya çalıştığı ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu bir süreç; Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019) ise bireyin bilgi edinme sürecinin ötesine geçen, zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan çok yönlü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere birey, yalnızca sesleri bir araya getirip doğru şekilde telaffuz ettiğinde okuma eylemini tamamlamış sayılmaz. Okuma sürecinin bireye anlamlı bir katkı sağlayabilmesi, metnin doğru bir şekilde anlaşılmasını da gerektirir. Metin ile okuyan kişi arasında oluşan okuma süreci, bireysel olarak metnin anlamlandırıldığı bilişsel bir eylemdir (Aluşuk, 2020). Bu eylem, metnin çeşitli bölümleri arasında bağlantı kurmayı gerektirir. İyi okuyucu, okuma sürecinde içeriği daha iyi kavrayabilmek için kelimeleri kullanır, okuduğu metni farklı bir şekilde ifade eder (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Türkiye'de ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere okuma öğretimi yapılmaktadır. Okumayı öğrenen bir çocuğun okuduğunu anlama becerisi bir anda gelişemeyebilir. Okuduğunu anlama, okuryazarlık olarak adlandırılan ve çeşitli bileşenlerden oluşan bir yetkinlik sayesinde gerçekleşen süreç olarak değerlendirilebilir (Yaylı, 2024: 1). Okumanın mekanik bir eylemden çıkıp zihinsel boyuta geçebilmesi için okuduğunu anlama sürecini etkileyen etmenlerin anlaşılması gerekmektedir. Okuma sırasında birey kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre bir metni anlamlandırmaktadır (Çakıcı, 2011). Öğrencinin okuma sürecine katılımı ve bu süreci devam ettirebilmesi, bireyin okuma eyleminden keyif almasına bağlıdır. Bu durum, bireyin okumaya yönelik duyuşsal özellikleri ile ilgilidir.

Sistematik ve karmaşık bir eylem olan okuma eyleminde okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma tutumu; okuma sürecinin duyuşsal boyutunu oluşturan psikolojik etmenlerdir. Yıldız ve Aktaş (2015) okuma motivasyonunu; bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma alışkanlıklarını ve okuma sürecinde gösterecekleri çabayı belirleyen; aynı zamanda okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapı olarak tanımlamaktadır. Motivasyon sürecinde eylemin başlaması ve devamlılığının sağlanması hem içsel hem de dışsal pek çok faktörün etkisiyle gerçekleşmektedir (Köyceğiz Gözeler, 2021). Okuma eyleminin alışkanlık haline dönüştürülmesi daha önemlidir. Aileler ya da eğitimciler okuma alışkanlığının kazandırılması için küçük yaştan itibaren bireyleri dışsal motivasyon kaynakları ile beslerler. Fakat davranışın süreklilik kazanması daha çok iç motivasyon ile ilgilidir. Guay, Ratelle ve Chanal'a (2008) göre çocuklar içsel motive olduklarında daha başarılı olur, daha iyi öğrenir ve okula yönelik daha olumlu duygular yaşar. Gambrell'a (2011) göre öğrenciler okumaya motive olmazlarsa asla tam okuryazarlık potansiyeline ulaşamazlar. Bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği günümüz dünyasında bireyin bilgiye etkili ve anlamlı biçimde erişebilmesinde okuma becerisi temel bir rol üstlenmektedir. Bireyin yaşamının farklı alanlarında çeşitli amaçlarla bilgiye yönelmesi, okuma becerisinin gelişmesiyle yakından ilişkili olup bu beceri, bilişsel süreçlerin etkin kullanımı açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Okumanın duyuşsal boyutlarından bir diğeri olan okuma tutumu, bireyin okuma etkinliğine karşı sergilediği duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini içeren bir zihinsel durumdur. Başka

bir ifadeyle okuma tutumu, bireyin okuma davranışını başlatma veya sürdürme olasılığını artıran ya da azaltan duygusal bir eğilimdir (Smith, 1990). Bireylerde olumlu okuma tutumunun geliştirilmesi, yaşam boyu bilgi ve deneyim edinimini desteklemesinin yanı sıra bireylerin içinde bulundukları çevreyi anlamlandırmalarına katkıda bulunarak okuma becerisinin gelişiminde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Ateş ve Kaya, 2023). Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecinde okumaya yönelik olumlu tutumun desteklenmesi, bireylerin okuma etkinliğine daha istekli ve sürdürülebilir biçimde yönelmelerini sağlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Okuma becerisine yönelik duyuşsal özellikler arasında yer alan okuma kaygısı, bireyin okumaya karşı geliştirdiği olumsuz bir tepki biçimi olarak tanımlanmakta; bu durum, okuma sürecinde bireyin heyecan, tedirginlik ve korku gibi duygular yaşamasıyla kendini göstermektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Çalışmalar okuma kaygısı yüksek olan bireylerin genellikle okuma alışkanlıklarının sınırlı düzeyde olduğunu, artan kaygı düzeyinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve okuma kaygısı ile okuma akıcılığı ve okuma motivasyonu arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Altunkaya 2017; Tonka ve Bakır, 2020; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018). Melanlıoğlu'na (2014) göre okuma kaygısı yüksekse öğrenci, algılarını kapatarak okuyamaz hale gelmektedir. Ayrıca öğrencinin okuma performansına yönelik yaşadığı bu kaygıya bağlı olarak okuduğunu anlamasının zorlaştığı da bilinmektedir (Esen Aygün, 2021). Eğitim-öğretim uygulamalarının, okuma sürecinde öğrencilere güvenli bir öğrenme ortamı sunacak biçimde yapılandırılması ve kaygı düzeyini azaltmaya yönelik müdahaleleri içermesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, okuma kaygısını azaltmak, okuma motivasyonunu artırmak ve öğrencilerin okuma etkinliklerine daha istekli katılmalarını sağlamak amacıyla bu çalışmada bibliyoterapi tekniğinin etkisi incelenmiştir.

Bibliyoterapi, bir konuyla ilgili sorunları anlamak veya çözmek için yazılı materyallerin rehberli okunması olarak bilinmektedir (Glavin ve Montgomery, 2017). Bibliyoterapi terimi, tarihte ilk kez 1916 yılında, ABD'de Birlik Mezhebi (Unitarian Church) rahiplerinden Samuel Crother tarafından kullanılmış ve "sorunları olan insanların bir kitap etrafında toplanmasıyla yapılan tedavi" olarak tanımlanmıştır (Karagül, 2018). Cornett ve Cornett (1980), bir uygulamanın bibliyoterapi olarak adlandırılabilmesi için bireyin ihtiyaçları doğrultusunda bir kitap seçilmesi, ardından belirli bir planla sunulması ve takip edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kitaplar, okuyucuyu farklı karakterler aracılığıyla bambaşka hayatlara götürür. Bibliyoterapinin sahip olduğu bu etki, eğitimcilerin ve danışmanların bireylerin davranışsal ve duygusal sorunlarının üstesinden gelebilmeleri amacıyla kitaplardan bir müdahale aracı olarak yararlanma noktasına gelmelerine zemin hazırlamıştır (Öner, 2007). Bibliyoterapi, psikoloji bilimiyle yakından ilişkili olsa da son yıllarda gelişimsel bibliyoterapi yönteminden, okullarda çocukların psikolojik gelişimlerini desteklemek amacıyla faydalanılmaktadır (Işık ve Demiral, 2024). Bibliyoterapi, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar tüm yaş gruplarındaki bireyler için önleyici rehberlik bağlamında kullanılabilecek etkili bir tekniktir (Akgün ve Karaman Benli, 2019; Bulut, 2010). Alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde; bibliyoterapinin benlik algısını (Şahin, 2019), öz düzenleme becerisini (Sakin ve Yıldırım, 2022; Sharma, 2023), sosyal ve duygusal becerileri (Yiğit Tekel ve Akgül, 2024), empati becerisini (Kurt, 2018), ebeveyn farkındalığını (Acar-Arıcan, 2019; Leana Taşcılar, 2024), duygusal okuryazarlık becerilerini (Latifah, 2019), umutlu düşünceyi (Lucas, Teixeira, Soares ve Oliveira, 2019), arkadaşlık ve problem çözme becerilerini (Balbay, 2025; Özan, 2017; Taş, 2019; Turan, 2005; Uyar ve Güleç, 2021), benlik saygısını (Karacan ve Güneri, 2010; Leana-Taşcılar, 2017), stresle başa çıkma ve öz güveni (Hazlett-Stevens ve Oren, 2017; Meier-Jensen, 2001; Uyar, 2020) desteklediği görülmektedir. Bunun yanında bibliyoterapinin;

mükemmeliyetçilik (İlter, Leana Taşcılar ve Saltukoğlu, 2018), çocuklarda gece korkusu (Barclay ve Whittington, 1992), aile içi çatışmalar (Yılmaz, 2002), davranışsal problemler (Khalik, 2017), panik ataklar (Febbraro, 2005) ve sosyal fobi (Carlbring, Furmark, Steczko, Ekselius ve Andersson, 2006) gibi sorunların azaltılmasında da etkili olduğu görülmüştür.

Eğitim alanında da bibliyoterapiye yönelik farklı çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bibliyoterapinin Türkçe derslerinde kullanımına, çocuk edebiyatı veya ders kitaplarının bibliyoterapik açıdan incelenmesine (Babayiğit Kisbet, 2024; Bilgin, 2023; Beştaş, 2024; Çetin ve Doğanay, 2020; Erdemir, 2016; Eser, 2025; Öztürk, 2024; Türkben 2022; Uysal, 2023; Uysal ve Coşkun, 2022; Turhan, 2025; Yeşil, 2021); bibliyoterapinin okuma alışkanlığı kazandırmaya etkisine (Abimbola ve Aramide, 2022); okul öncesi eğitiminde (Akgün ve Karaman Benli, 2019; Gök Tülkay, 2025; Işık, 2023; Parmaksız Günay, 2023; Sönmez, 2023; Sönmez ve Güleç, 2023); matematik öğretiminde (İnan ve Erkuş, 2018; Lutovac ve Kaasila, 2020); müzik eğitiminde (Okan ve Sakaoğlu Eryek,2022) kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte ilkokul düzeyinde bibliyoterapi tekniğinin okuma tutumu, kaygısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırma, bibliyoterapinin öğrencilerin okuma sürecine ilişkin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini açıklamak amacıyla Okur-Tepki Kuramı, Öz-Belirleme Kuramı ve Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde yapılandırılmıştır. Rosenblatt'ın (1978) Okur-Tepki Kuramı, okuma sürecini okur ile metin arasında gerçekleşen etkileşimsel bir işlem olarak ele almakta; bu etkileşim sürecinde bireyin duygu, düşünce ve yaşantılarının anlam oluşturma sürecine dâhil olduğunu vurgulamaktadır. Okuma sürecine yönelik bu öznel konumlanma, öğrencilerin okuma tutumları ve okuma kaygıları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Diğer yandan Deci ve Ryan'ın (2000) Öz-Belirleme Kuramı, okuma motivasyonunun bireyin özerklik ve yeterlik algıları doğrultusunda geliştiğini; içsel güdülenmenin ise okuma davranışının sürdürülmesi açısından kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bibliyoterapi uygulamaları, öğrencinin kendini ifade etmesine, duygularını fark etmesine ve metinle kişisel bağlar kurmasına olanak tanıması bakımından bu güdülenmeye ilişkin süreçleri destekleyici bir müdahale aracı olarak değerlendirilmektedir. Bandura'nın (1977, 1986) Sosyal Öğrenme Kuramı ise bireylerin davranışları gözlem ve özdeşim yoluyla edindiklerini savunmakta; okuma materyallerinde yer alan karakterlerle kurulan özdeşim süreçlerinin, öğrencilerin okuma sürecine yönelik kaygılarının azalmasında ve okuma tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, okuma sürecinin yalnızca bilişsel bir beceri olarak değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Okur-Tepki Kuramı bireyin metinle kurduğu etkileşimin anlamlandırma sürecinde belirleyici olduğunu ortaya koyarken, Öz-Belirleme Kuramı okuma motivasyonunun içsel süreçler aracılığıyla şekillendiğini ve bu sürecin okuma davranışının sürekliliği açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramı ise okuma sürecinde sunulan modellerin, öğrencilerin tutum ve kaygıları üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda bibliyoterapi, söz konusu kuramsal yaklaşımların öngördüğü etkileşimsel, güdülenmeye ilişkin ve sosyal süreçleri eğitim-öğretim ortamında bütüncül biçimde destekleyebilecek bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ancak bibliyoterapinin, okuduğunu anlama becerisini doğrudan geliştiren bir öğretim yöntemi olmaktan ziyade, öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma kaygısı gibi duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri aracılığıyla okuma sürecine dolaylı yansımalar oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bibliyoterapi tekniğinin, öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi; bu duyuşsal değişkenler üzerinden okuduğunu anlama becerisine olası yansımalarının değerlendirilmesi, kuramsal varsayımların sınanması bakımından önemli görülmektedir. Tüm bunlar dikkate

alınarak bu çalışmada, gelişimsel bibliyoterapi tekniğinin öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerinin yanı sıra bu değişkenlerle ilişkili olarak okuduğunu anlama becerisine yönelik dolaylı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülen bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, bibliyoterapinin okuma sürecine ilişkin duyuşsal özellikler ve bu özelliklerin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi bakımından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında kitap okuma motivasyonu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında okuma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumu son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Yarı deneysel desen, tam deneysel desenin gerektirdiği bazı kontrol koşullarının yerine getirilemediği durumlarda sıklıkla ve güvenilir biçimde tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2016: 22). Özellikle eğitimle ilgili çalışmalarda, deneysel modelin deney ve kontrol gruplarının rastgele seçilmesi ve eşit sayıda oluşturulması mümkün olmadığında yarı deneysel desenler kullanılmaktadır (Baştürk, 2014: 41). Bu araştırmada da gruplarda yer alacak öğrenciler rastlantısal seçimle belirlenemediği için yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş karşılaştırmalı grup deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun ikinci sınıflarında öğrenim gören toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Bu okulun seçilmesinin nedeni, çalışmada ilk isim olarak yer alan araştırmacının da bu okulda öğretmen olarak görev yapması, araştırma sürecinde gerekli durumlarda hızlı bir şekilde müdahale edilebilmesi ve deneysel işlem sürecinin tüm aşamalarında gözlemci olarak yer almanın kolay olmasıdır. Çalışma grubu olarak ilkokul ikinci sınıf düzeyinin seçilmesinin nedeni ise bu dönemde öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin duyuşsal özelliklerinin (okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma kaygısı) belirginleşmeye başlaması ve bu özelliklerin eğitsel müdahalelere açık olmasıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde öncelikle belirtilen ilkokulda yer alan altı adet ikinci sınıfa veri toplama araçları uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, uygulanan ölçeklerden alınan puanlar bakımından aralarında anlamlı farklılık olmayan ve demografik özellikler bakımından birbiriyle benzerlik gösteren iki adet ikinci sınıf belirlenmiştir. Seçkisiz atama yoluyla bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmada gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Deney grubunda bibliyoterapi tekniği uygulamaları sınıfın kendi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. İlk isim olarak yer alan

araştırmacı ise uygulamalar sırasında sınıfta gözlemci olarak bulunmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda 23, kontrol grubunda ise 18 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte tabloda verilen betimsel istatistik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin; ebeveynlerinin öğrenim durumu, Türkçe dersi notu, bir ayda okudukları kitap sayısı ve okumaktan hoşlandıkları kitap türü değişkenleri bakımından birbirine benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Değişken	**Alt Değişken**	**Grup**			
		Deney Grubu		**Kontrol Grubu**	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	12	52,2	9	50,0
	Erkek	11	47,8	9	50,0
Okul Öncesi Eğitim	Evet	22	95,7	15	83,3
	Hayır	1	4,3	3	16,7
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	1	4,3	3	16,7
	Ortaokul	1	4,3	3	16,7
	Lise	11	47,8	8	44,4
	Üniversite ve üzeri	10	43,5	4	22,2
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	0	0,0	2	11,1
	Ortaokul	1	4,3	1	5,6
	Lise	8	34,8	11	61,1
	Üniversite ve üzeri	14	60,9	4	22,2
Türkçe Ders Notu	Geliştirilmeli	0	0,0	0	0,0
	Yeterli	0	0,0	0	0,0
	İyi	2	8,7	2	11,1
	Çok iyi	21	91,3	16	88,9
Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı	Kitap okumuyorum	0	0,0	5	27,8
	1 Kitap	2	8,7	4	22,2
	2 Kitap	1	4,3	1	5,6
	3 Kitap	2	8,7	2	11,1
	4 Kitap	10	43,5	3	16,7
	5 Kitap ve üzeri	8	34,8	3	16,7
Okumaktan Hoşlanılan Kitap Türü	Hikâye	7	30,4	5	27,8
	Masal	3	13,0	3	16,7
	Macera	10	43,5	9	50,0
	Şiir	3	13,0	1	5,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Becerisi Testi, Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir. Tüm veri toplama araçları her iki gruba da uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda öğrencinin cinsiyetini, okul öncesi eğitim alma durumunu, ebeveynlerinin mezun olduğu okul düzeyini, bir ayda okuduğu kitap sayısını, okumaktan hoşlandığı kitap türünü ve birinci dönem Türkçe dersi karne notunu belirlemeye yönelik 7 adet soru yer almaktadır.

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi: Aluşuk (2020) tarafından geliştirilen test; biri 9, diğeri 7 açık uçlu sorudan oluşan iki metinden oluşmaktadır. Testte toplam 16 açık uçlu soru yer almaktadır. Testten alınan puan, muhtemel cevaplara yönelik hazırlanan dereceli puanlama

anahtarı ile hesaplanmaktadır. Metnin; tam olarak anlaşıldığını gösteren cevaplar 2, metnin düşük düzeyde anlaşıldığını gösteren ya da belirsiz/ eksik bırakılmış cevaplar 1, boş bırakılmış veya metinle ilgisiz cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir. Ölçek üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle ölçeğin ikinci sınıf öğrencilerine uygunluğunu belirlemek amacıyla ölçek, Türkçe öğretimi alanında çalışan dört öğretim üyesinin ve ilkokul ikinci sınıf okutan bir sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine göre ölçeğin ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için de kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği: Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Katrancı (2015) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşmasında öncelikle 25 maddeden oluşan taslak form geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 1224 ilkokul ve ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 14 madde ve iki alt boyuttan oluşan ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları okuma sevgisi ve okuma sebebi olarak isimlendirilmiştir. Üçlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 42'dir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ,85'tir.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla geliştirildiği için bu araştırma kapsamında ölçeğin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine uygunluğunu belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda ölçek, Ankara ve Kırıkkale illerinin merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen 428 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 250'si açımlayıcı, 178'i ise doğrulayıcı faktör analizi için ayrılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, geliştirildiği çalışmada olduğu gibi iki alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %51'ini açıkladığı belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükü değerlerinin ise ,423 ile ,734 arasında yer aldığı görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan yapının teyit edilmesi için AMOS programı araçlığıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmış, bu kapsamda öncelikle bu yöntemin varsayımlardan biri olan çoklu normallik sayıltısının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çarpıklık ve basıklık kritik değerlerinin -2,641 ile 2,893 arasında yer aldığı, çoklu basıklık değerinin ise 12,187 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık kritik değerlerinin -3 ile +3 aralığında olması gerekmektedir. Bununla birlikte çoklu basıklık değerinin 10'un altında olması genel olarak kabul edilse de 20'ye kadar olması sorun oluşturmamaktadır (Gürbüz, 2019, s.30). Elde edilen veriler değerlendirilerek çoklu normallik varsayımının sağladığı kabul edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi aşamasına geçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan modelin doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için X2/SD, RMSEA, CFI, NNFI, NFI, GFI ve AGFI uyum indeksleri incelenmiştir. CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değerinin >,90 ve mükemmel uyum değerinin >,95 olması gerekmektedir. RMSEA değeri için kabul edilebilir uyum sınır değeri < ,08, mükemmel uyum sınır değeri < ,05; X2/DF değeri için kabul edilebilir uyum sınırı <5; mükemmel uyum sınırı <3 olmalıdır (Gürbüz, 2019, s. 34). Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri X2/SD=2,976, RMSEA=,066, CFI=,88, NNFI=0,89, NFI=,88, GFI=,88 ve AGFI=,89 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan değerlerden bazıları kabul edilebilir düzeyde olmadığı için AMOS programı tarafından önerilen düzeltmeler incelenmiş ve bazı maddelerin hata varyansları birleştirilmiştir. Yapılan düzeltmelerden sonra analiz tekrarlanmış ve uyum iyiliği değerlerinin X2/SD=2,798, RMSEA=,059, CFI=,90, NNFI=0,92, NFI=,91, GFI=,90 ve AGFI=,92 olduğu görülmüştür. X2/DF değerinin mükemmel uyum düzeyinde yer aldığı diğer

uyum katsayılarının (RMSEA, CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI) ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının *Okuma Sevgisi* alt boyutu için ,83, *Okuma Sebebi* alt boyutu için ,78 ve ölçek geneli için ,89 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dayanılarak Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin iki faktörlü yapısının ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için de geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği iki alt boyut ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, eğlence amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için 289 1-5. sınıf öğrencisinden toplanan veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Dörtlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekten alınabilecek puan 20-80 aralığındadır. Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında belirlenen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir.

Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Kaygısı Ölçeği: Ulusoy Durmuş (2022) tarafından 374 1-2. sınıf öğrencisinin katılımıyla geliştirilen ölçek iki alt boyut ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okuma motivasyonları ve öz-yeterlik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı ve okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı olarak isimlendirilmiştir. Üçlü Likert tipinde derecelendirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 51'dir. Ölçeğin geliştirilmesi çalışmasında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,90'dır.

Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle etik kurul ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde veri toplama araçları, ilk isim olarak yer alan araştırmacının da görev yaptığı ilkokuldaki altı adet ikinci sınıfa uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması 40 dakikadan oluşan üç oturumda tamamlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sınıflar belirlendikten sonra deneysel uygulama aşamasına geçilmiş, uygulanan veri toplama araçları ön test olarak kabul edilmiştir. Dokuz haftalık deneysel uygulama süreci tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanan veri toplama araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama da ön testte olduğu gibi 40 dakikadan oluşan üç oturumda tamamlanmıştır. Araştırma; ön testlerin uygulanması, deney grubuyla pilot uygulaması yapılması, deneysel işlem süreci ve son testlerin uygulanması olmak üzere toplam 12 haftada tamamlanmıştır.

Deneysel Uygulama Süreci

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, deney grubunda üç ders saati süresince pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama ile deney grubundaki öğrencilerin, deneysel işlem sürecinde uygulanacak bibliyoterapi temelli etkinliklere uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Deneysel uygulama sürecinde deney grubu ile haftalık üç ders saati olmak üzere 9 hafta süresince gelişimsel bibliyoterapi tekniği kullanılarak uygulama yapılmış; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubunda uygulama öncesinde öğrencilerden kendilerine verilen kitabı okumaları istenmiştir. Daha sonra derste, öğrencilerin okudukları kitabın içeriği dikkate alınarak bibliyoterapi tekniğine uygun olarak hazırlanan ders planları ile öğretim yapılmıştır. Hazırlanan ders planları, deney grubunun sınıf öğretmenine uygulamadan en az üç gün önce iletilmiş ve öğretmenin planı incelemesi sağlanmıştır. Uygulama öncesinde, ders planının uygulanmasına ilişkin karşılıklı görüş alışverişinde

bulunulmuştur. Deneysel uygulama sürecinin araştırmanın amaçları doğrultusunda ve planlanan biçimde yürütülüp yürütülmediğini belirlemek amacıyla tüm dersler, çalışmada ilk yazar olarak yer alan araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca her uygulama sonrasında deney grubunun sınıf öğretmeni ile yaklaşık 15-20 dakikalık değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiş; bu toplantılarda gözlem notları doğrultusunda uygulama sürecine ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan kitaplar ve uygulanan hafta bilgisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de yer alan kitaplar, Büyüksakallı (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okuma tutumunun bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde uygun olduğu belirlenen kitaplar arasından seçilmiştir. Büyüksakallı (2022) tarafından önerilen 14 kitap bu araştırma kapsamında incelenmiş ve kitaplardan 6 tanesinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen kitaplar için uzman görüşü alınmış ve kitapların çalışmanın amacına ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin düzeyine uygun olduğu teyit edilmiştir. Yuan Huan'ın Kulübesi isimli kitabın içeriğinde birbirinden farklı 4 hikâye bulunduğu için hikayeler farklı haftalara bölünerek art arda 4 haftada kullanılmıştır.

Tablo 2. *Uygulama Sürecinde Kullanılan Kitap Listesi ve Uygulama Haftası*

Kitabın Adı	Yazarı	Uygulama Haftası
Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikayesi	Miriam DUBINI	1.Hafta
Kitaplardan Korkan Çocuk	Susanna TAMARO	2.Hafta
Tek Başıma Okumaktan Korkuyorum	Oliver de SOLMINIHAC	3.Hafta
Okuma Karşıtları Kulübü	Lodovica CIMA	4. Hafta
Bir Zamanlar Okumayı Sevmeyen Çocuk	Karine TOURNADE	5. Hafta
Yuan Huan'ın Kulübesi (1. Hikâye)	Miyase SERTBARUT	6. Hafta
Yuan Huan'ın Kulübesi (2. Hikâye)	Miyase SERTBARUT	7. Hafta
Yuan Huan'ın Kulübesi (3. Hikâye)	Miyase SERTBARUT	8. Hafta
Yuan Huan'ın Kulübesi (4. Hikâye)	Miyase SERTBARUT	9. Hafta

Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön testlerden kaynaklanan puan farkını kontrol altına alarak son testler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA (Analysis of Covariance) kullanılmıştır. ANCOVA'nın bazı varsayımları bulunmaktadır. Kilmen'e (2020: 304-305) göre ANCOVA'nın varsayımları şunlardır:

1. Gruplar birbiriyle bağımlı olamamalıdır.
2. Bağımlı değişkene ait veriler en az eşit aralıklı ölçekle kullanılarak toplanmalıdır.
3. Veriler normal dağılım göstermeli ve verilerin varyansları homojen olmalıdır.
4. Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır. Ayrıca bu ilişkilerin regresyon eğimleri homojen olmalıdır.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grupları birbirinden bağımsız gruplardır. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkenleri olan okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu, okuma kaygısı ve okuma tutumu; geçerliği ve güvenirliği araştırmalarla belirlenen eşit aralıklı veri toplama araçları ölçülmüştür. Bu nedenle ANCOVA'nın birinci ve ikinci varsayımları karşılanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Shapiro Wilk testi yapılmıştır. Bu testin kullanılmasının sebebi, örneklem sayısının 50'nin

altında olduğu durumlarda daha kararlı sonuçlar vermesidir (Büyüköztürk, 2007). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte, uygulanan ölçeklerden aldıkları puanların normallik analizine yönelik sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve kitap okuma motivasyonu ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p> ,05). Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre okuma kaygısı ölçeğinin okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutunda kontrol grubunun ön test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ancak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Shapiro Wilk testi ile birlikte çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. George ve Mallery'e (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0; arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik Shapiro Wilk Testi Sonuçları*

Ölçüm	**Alt Boyut**	**Test**	**Deney Grubu**		**Kontrol Grubu**	
			Z	**P**	**Z**	**P**
Okuduğunu Anlama Becerisi	-	Ön test	,936	,144	,920	,129
		Son test	,950	,289	,928	,182
Kitap Okuma Motivasyonu	Okuma Sevgisi	Ön test	,980	,914	,921	,132
		Son test	,950	,289	,936	,246
	Okuma Sebebi	Ön test	,935	,143	,939	,280
		Son test	,903	,051	,944	,339
	Ölçek Geneli	Ön test	,960	,455	,923	,147
		Son test	,941	,185	,942	,319
Okuma Kaygısı	OMÖYİBK	Ön test	,929	,103	,935	,237
		Son test	,925	,085	,958	,559
	OİODBK	Ön test	,944	,219	,860	,012*
		Son test	,970	,679	,907	,075
	Ölçek Geneli	Ön test	,984	,961	,983	,973
		Son test	,990	,996	,902	,061
Okuma Tutumu	Eğlence Amaçlı Okuma	Ön test	,938	,164	,936	,244
		Son test	,894	,019*	,968	,764
	Akademik Amaçlı Okuma	Ön test	,949	,276	,861	,011*
		Son test	,822	,000*	,967	,735
	Ölçek Geneli	Ön test	,978	,862	,883	,030*
		Son test	,823	,000*	,947	,386

*<,05

Kontrol grubunun, okuma kaygısı ölçeğinin okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı alt boyutuna yönelik puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,356 ile 1,268 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle okuma kaygısı ölçeğine yönelik puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Okuma tutumu ölçeğine yönelik incelemede Shapiro Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ölçeğin eğlence amaçlı okuma alt boyutu ve akademik amaçlı okuma alt boyutu son test puanları ile ölçek geneline yönelik puanlarının; kontrol grubu öğrencilerinin ise akademik amaçlı okuma alt boyutu ön test ve ölçek geneline yönelik puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık

değerleri incelenmiş; deney grubunun ölçeğin alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -5,632 ile 3,145 arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle okuma tutumu ölçeğine yönelik verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiş ve okuma tutumu ölçeğinden elde edilen veriler ANCOVA'nın varsayımlarına yönelik inceleme kapsamından çıkarılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı puanlarına yönelik Levene testi sonuçlarının anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (p>,05). Levene testi sonuçlarına göre ölçümlere yönelik varyansların homojen dağıldığı ve gerekli varsayımının sağlandığı belirtilebilir.

Tablo 4. *Grup Varyanslarının Homojenliğine Yönelik Levene Testi Sonuçları*

Değişken	Alt Boyut	F	Sd1	Sd2	P
Okuduğunu Anlama Becerisi	-	,750	1	39	,392
Kitap Okuma Motivasyonu	Okuma Sevgisi	,852	1	39	,362
	Okuma Sebebi	,632	1	39	,431
	Ölçek Geneli	,850	1	39	,362
Okuma Kaygısı	OMÖYİBK	1,802	1	39	,187
	OİODBK	1,279	1	39	,265
	Ölçek Geneli	,025	1	39	,875

ANCOVA'nın son varsayımı olan "Tüm gruplar için bağımlı ve kontrol edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır ve bu ilişki her grup için benzer olmalıdır (regresyon eğimleri homojen olmalıdır)." varsayımı için tüm ölçümlere yönelik saçılım grafiği incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Pearson korelasyon analizi ile ön test-son test puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Değişkenlere Yönelik Ön Test Son Test Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	OAB Son Test	KOM Son Test	OK Son Test
Okuduğunu Anlama Becerisi (OAB) Ön Test	,827**		
Kitap Okuma Motivasyonu (KOM) Ön Test		,679**	
Okuma Kaygısı (OK) Ön Test			,550**

**<,01

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ön test-son test puanları arasında ,01 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki; kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ön test-son test puanları arasında ise .01 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamında ölçüm yapılan değişkenlere yönelik ön test-son test puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve ANCOVA'nın buna yönelik varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi için deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı puanlarına yönelik ölçümlerden aldıkları grupxön test

puanlarının ortak etkisi analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Ölçümlerin Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine Yönelik ANOVA Sonuçları*

Değişken	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort,	F	P
OAB	-	GrupxÖn test	9,505	1	9,505	1,151	,290
KOM	Okuma Sevgisi	GrupxÖn test	14,636	1	14,636	3,896	,056
	Okuma Sebebi	GrupxÖn test	1,014	1	1,014	,325	,572
	Ölçek Geneli	GrupxÖn test	2,451	1	2,451	,445	,517
OK	OMÖYİBK	GrupxÖn test	1,113	1	1,113	,254	,617
	OİODBK	GrupxÖn test	21,227	1	21,227	1,894	,177
	Ölçek Geneli	GrupxÖn test	22,223	1	22,223	1,362	,251

Tablo 6'ya göre okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı son test puanları üzerinde Grup*Ön test etkisi anlamlı düzeyde değildir (p>,05). Analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara göre araştırma kapsamında yapılan ölçümlerin tamamı için regresyon eğimlerinin benzerliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA kullanılmıştır. Ancak veriler normal dağılım göstermediği ve ANCOVA'nın varsayımları sağlanamadığı için okuma tutumu son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu ve okuma kaygısı ön test puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplar için t-Testi; okuma tutumu ön test puanları arasında fark olup olmadığının tespit edilmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bununla birlikte çalışma grubunun demografik özelliklerine yönelik incelemelerde betimsel istatistik testlerinden yararlanılmıştır. Tüm analizler SPSS programında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği:

Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 14.02.2025 tarih ve 315939 sayı ile izin alınmış, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma kurallarına ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular; okuduğunu anlama becerisi, kitap okuma motivasyonu, okuma kaygısı ve okuma tutumu başlıkları altında düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test ve kovaryans analizi ile belirlenen düzeltilmiş ortalamalarına yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OAB Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları*

Grup	**Test**	**N**	**Toplam**		**Düzeltilmiş Son Test**	
			$\bar{X}$	**S**	$\bar{X}$	**SH**
Deney Grubu	Ön test	23	7,83	4,74		
	Son test	23	9,95	4,31	9,83	,601
Kontrol Grubu	Ön test	18	7,50	5,75		
	Son test	18	8,16	6,09	8,31	,679

Tablo 7'ye göre okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş ortalama puanı deney grubu için $\bar{X}$=9,83, kontrol grubu için $\bar{X}$=8,31'dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OAB'ye Yönelik ANCOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Kısmi η^2**
Ön test	724,327	1	724,327	87,343	,000	,697
Grup	23,306	1	23,306	2,810	,102	,069
Hata	315,130	38	8,293			
Toplam	4520,000	41				

Tablo 8 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(1, 38)}$=2,810; p> ,05). Bu bulguya göre bibliyoterapi tekniğinin, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

Kitap Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ön test-son test ve kovaryans analizi ile hesaplanan düzeltilmiş ortalama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'a göre deney grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son test ortalama puanları; ölçeğin okuma sevgisi alt boyutu için $\bar{X}$=19,63, okuma sebebi alt boyutu için $\bar{X}$=15,53 ve ölçek geneli için $\bar{X}$=35,04'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son test ortalama puanları ise; ölçeğin *okuma sevgisi* alt boyutu için $\bar{X}$=14,74, *okuma sebebi* alt boyutu için $\bar{X}$=13,75 ve ölçek geneli için $\bar{X}$=28,66'dır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KOM Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları*

Grup	Alt Boyut	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
				$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	Okuma Sevgisi	Ön test	23	16,82	2,56		
		Son test	23	19,82	1,74	19,63	,422
	Okuma Sebebi	Ön test	23	14,04	1,52		
		Son test	23	15,82	1,74	15,53	,370
	Ölçek Geneli	Ön test	23	30,86	3,41		
		Son test	23	35,65	2,44	35,04	,576
Kontrol Grubu	Okuma Sevgisi	Ön test	18	15,77	3,97		
		Son test	18	14,50	3,07	14,74	,477
	Okuma Sebebi	Ön test	18	13,11	2,08		
		Son test	18	13,38	2,54	13,75	,420
	Ölçek Geneli	Ön test	18	28,88	5,24		
		Son test	18	27,88	5,46	28,66	,653

Tablo 10'a göre ön test puanları kontrol altına alındığında grupların; ölçeğin *okuma sevgisi* ($F_{(1, 38)}$=57,984; p<,05) ve *okuma sebebi* ($F_{(1, 38)}$=30,022; p<,05) alt boyutları ile ölçek geneline ($F_{(1, 38)}$=52,224; p<,05) yönelik düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Pratikte anlamlılığın göstergesi olan Eta-kare değerleri de hem ölçeğin alt boyutları hem de ölçek geneli için *büyük etki* düzeyindedir. Bu bulgulara göre deney grubunda gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu geliştirmede oldukça etkili olduğu belirtilebilir.

Tablo 10*. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin KOM'a Yönelik ANCOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
Okuma Sevgisi	Ön test	74,157	1	74,157	18,340	,000	,326
	Grup	234,449	1	234,449	57,984	,000*	,604
	Hata	153,648	38	4,043			
	Toplam	13053,000	41				
Okuma Sebebi	Ön test	61,235	1	61,235	20,000	,000	,345
	Grup	30,022	1	30,022	9,805	,003*	,205
	Hata	116,347	38	3,062			
	Toplam	9165,000	41				
Ölçek Geneli	Ön test	355,879	1	355,879	47,766	,000	,557
	Grup	389,093	1	389,093	52,224	,000*	,579
	Hata	283,116	38	7,450			
	Toplam	43874,000	41				

*<,05

Okuma Kaygısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test okuma kaygısı ve kovaryans analizi ile belirlenen düzeltilmiş son test puanları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OK Ön Test-Son Test ve Düzeltilmiş Ortalama Puanları*

Grup	Alt Boyut	Test	N	Toplam		Düzeltilmiş Son Test	
				$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	SH
Deney Grubu	OMÖYİBK	Ön test	23	15,17	2,67		
		Son test	23	13,00	1,70	12,95	,432
	OİODBK	Ön test	23	17,17	3,02		
		Son test	23	18,21	4,06	18,58	,710
	Ölçek Geneli	Ön test	23	32,34	3,80		
		Son test	23	31,21	4,11	31,42	,848
Kontrol Grubu	OMÖYİBK	Ön test	18	14,83	2,35		
		Son test	18	15,00	2,63	15,05	,489
	OİODBK	Ön test	18	18,22	3,45		
		Son test	18	17,94	4,39	17,47	,804
	Ölçek Geneli	Ön test	18	33,05	4,16		
		Son test	18	32,94	5,52	32,68	,959

Tablo 11'e göre deney grubu öğrencilerinin okuma kaygısı düzeltilmiş son test ortalama puanları; ölçeğin *okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu için $\bar{X}$=12,95, *okuma motivasyonları ve özyeterlilik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu için $\bar{X}$=12,98 ve ölçek geneli için $\bar{X}$=31,42'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş son test ortalama puanları ise; ölçeğin *okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu için $\bar{X}$=15,05, *okuma motivasyonları ve özyeterlilik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu için $\bar{X}$=17,47 ve ölçek geneli için $\bar{X}$=32,68 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma kaygısı düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde ön test puanları kontrol altına alındığında grupların; ölçeğin *okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı* ($F_{(1, 38)}$=10,262; p<,05) alt boyutuna yönelik düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu; *okuma motivasyonları ve özyeterlilik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı* ($F_{(1, 38)}$=1,053; p>,05) alt boyutu ile ölçek geneline ($F_{(1, 38)}$=,969; p>,05) yönelik düzeltilmiş son test ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ölçeğin *okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutuna yönelik etki büyüklüğü değerinin *büyük etki* düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısının azalmasında etkili olduğu, ancak genel okuma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin OK'ye Yönelik ANCOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi η^2
OMÖYİBK	Ön test	18,908	1	18,908	4,405	,043	,104
	Grup	44,043	1	44,043	10,262	,003*	,213
	Hata	163,092	38	4,292			
	Toplam	8119,000	41				
OİODBK	Ön test	256,942	1	256,942	22,398	,000	,371
	Grup	12,077	1	12,077	1,053	,311	,027
	Hata	435,916	38	11,471			
	Toplam	14122,000	41				
Ölçek Geneli	Ön test	264,855	1	264,855	16,077	,000	,297
	Grup	15,958	1	15,958	,969	,331	,025
	Hata	626,002	38	16,474			
	Toplam	42841,000	41				

*<,05

Okuma Tutumuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumu son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin OT Son Test Puanlarına Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort,	Sıralar Toplamı	U	P	η^2
Eğlence Amaçlı Okuma	Deney Grubu	23	28,59	657,50	32,500	,000*	,513
	Kontrol Grubu	18	11,31	203,50			
Akademik Amaçlı Okuma	Deney Grubu	23	27,28	627,50	62,500	,000*	,351
	Kontrol Grubu	18	12,97	233,50			
Ölçek Geneli	Deney Grubu	23	28,24	649,50	40,500	,000*	,467
	Kontrol Grubu	18	11,75	211,50			

Tablo 13 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu son test puan ortalamaları arasında ölçeğin; *eğlence amaçlı okuma* (U= 32,500; p<,05) ve *akademik amaçlı okuma* (U= 62,500; p<,05) alt boyutları ile ölçek genelinde (U= 40,500; p<,05) deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değerlerinin de ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde *büyük etki* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak deney grubunda gerçekleştirilen bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin okuma tutumunun olumlu yönde değişmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada bibliyoterapi tekniğinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna, okuma tutumuna ve okuma kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazınında yer alan benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılmış ve bu sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, bibliyoterapi tekniğinin daha çok öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu etki oluşturduğu tespit edilen araştırmaların (Hazlett-Stevens ve Oren, 2017; Lucas, Teixeira, Soares ve Oliveira, 2019; Meier-Jensen, 2001; Uyar, 2020; Yiğit Tekel ve Akgül, 2024) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, okuduğunu anlama gibi bilişsel becerilerin gelişiminde yalnızca duyuşsal süreçleri destekleyen yaklaşımların değil, aynı zamanda doğrudan okuma stratejileri eğitimi içeren yapılandırılmış müdahalelerin de gerekli olduğu bilinmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011; Snow, 2002). Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı düzeyde bir gelişme olmaması, araştırmanın uygulama sürecinde okuduğunu anlama stratejilerine yönelik etkinliklere odaklanılmamasından ve bibliyoterapi tekniğinin uygulama aşamalarının daha çok duyuşsal becerilere yönelmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte son testlerde, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenen duyuşsal özelliklerin okuduğunu anlama becerisine yansımasının zaman alabileceği ifade edilebilir. Alan yazınında, bibliyoterapi temelli kitap kulübü müdahalelerinin okuma tutumu ve sosyal-duygusal yeterlilikler üzerinde olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Tijms, Stoop ve Polleck, 2017). Alan yazınında bibliyoterapi tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış olması, bu alandaki araştırma eksikliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bibliyoterapi temelli okuma uygulamalarının, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışma sonucunda bibliyoterapi uygulamalarının uygulandığı deney grubu ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın ölçeğin alt boyutlarında ve ölçek genelinde büyük etki düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç; deneysel işlem sürecinde uygulanan bibliyoterapi etkinliklerinin, öğrencilerin duyuşsal katılımını güçlendirdiğini ve kitapla olumlu bir bağ kurmalarına katkı sağladığını düşündürmektedir. Bibliyoterapi, çocukların kendi yaşantılarına benzer temaları içeren hikâyeler aracılığıyla duygusal farkındalık kazanmalarını ve kitapla özdeşleşme yoluyla içsel motivasyon geliştirmelerini sağlar (Shechtman, 2009). Bu bağlamda çalışmada yer alan bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde etkilemesi, yöntemin duyuşsal becerileri harekete geçirme gücüyle açıklanabilir. Diğer yandan hem kitap okuma motivasyonu ölçeği genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarındaki anlamlı artış, öğrencilerin okuma davranışını yalnızca dışsal bir zorunluluk olarak değil, kişisel anlam ve doyum kaynağı olarak görmeye başladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Duke, Pearson, Strachan ve Billman'ın (2011) okuduğunu anlama sürecinde duygusal bağlılığın ve içsel motivasyonun önemini vurgulayan görüşlerini desteklemektedir. Mevcut araştırma sonucu ile alan yazınında bibliyoterapinin okuma ilgisini ve okuma motivasyonunu güçlendirdiğini gösteren çalışmaların (Başarı, Güneyli, Latifoğlu Yıltaş ve Kahveci, 2023; Yeşil ve Beyreli, 2022) bulguları benzerlik göstermektedir. Lise düzeyinde yürütülen bir araştırmada (Abimbola ve Aramide, 2022) bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin okuma isteksizliğini anlamlı düzeyde azalttığı, dolayısıyla okumaya yönelik tutum ve motivasyonu artırdığı belirlenmiştir.

Bibliyoterapinin, bireylerin içsel motivasyonunu artırmada etkili bir yöntem olduğu da bazı araştırmalarla desteklenmektedir. Nitekim bir lise öğrencisiyle yürütülen çalışmada, bibliyoterapi uygulamalarının öğrencinin öğrenmeye yönelik isteğini artırdığı, devamsızlık davranışını azalttığı ve geleceğe yönelik hedef belirleme becerisini güçlendirdiği görülmüştür (Mandas, Sukiatni ve Noviekayati, 2019). Bu bulgu, bibliyoterapinin okuma ve öğrenme motivasyonunu destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, ergenlerin stresli durumlarına yönelik yönlendirici sorular aracılığıyla e-bibliyoterapi uygulamasının yapıldığı araştırmada (Xin, Cao, Wang, He ve Feng, 2021) öğrencilerin okuma materyalleriyle etkileşimlerinin arttığı ve okumaya karşı motivasyonlarının olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir. Alan yazınında, özellikle okul temelli bibliyoterapi uygulamalarının hem bireysel hem de grup düzeyinde öğrencilerin duygusal farkındalıklarını, empati becerilerini ve okuma motivasyonlarını artırdığı; bununla birlikte agresif davranışların azaltılmasına ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Newman, 2015; Shechtman, 2009).

Araştırmadan elde edilen bulgular; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, araştırmada kullanılan ölçeğin *okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılığın büyük etki düzeyinde yer aldığını; grupların *okuma motivasyonları ve özyeterlilik inançlarına bağlı hissedilen okuma kaygısı* alt boyutu ile ölçek geneline yönelik son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, bibliyoterapi uygulamalarının okumayla ilgili olumsuz duygulara bağlı hissedilen okuma kaygısını azaltmada etkili olduğu ancak genel okuma kaygısı üzerinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir. Bu durumun birkaç olası nedeni olduğu düşünülmektedir. Öncelikle, uygulama sürecinin haftada üç ders saati olmak üzere toplam dokuz hafta ile sınırlı tutulması, okuma kaygısında anlamlı bir değişim oluşturmak için yeterli gelmemiş olabilir. Ayrıca, seçilen kitapların temalarının okuma kaygısını doğrudan hedeflememesinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve derse katılım düzeylerinin değişken olmasının da uygulamanın etkisini sınırlamış olabileceği söylenebilir. Alan yazınındaki bazı araştırmalar da mevcut çalışmanın bibliyoterapinin kaygı üzerindeki sınırlı etkisini destekler niteliktedir. Örneğin, olumsuz çocukluk deneyimlerine yönelik bibliyoterapi uygulamalarını inceleyen bir sistematik derlemede (Lenzi, Adlard, Pangrazi, Bashir, Bousfield ve Thompson, 2025) incelenen beş çalışmada, bibliyoterapinin kaygı ve benzeri olumsuz duygusal durumları azaltma potansiyelinin olduğu tespit edilmiş olsa da, yöntemsel farklılıklar ve sınırlı örneklemler nedeniyle etkinin kesin olarak doğrulanamadığı vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olması ve bu farklılığın büyük etki düzeyinde yer almasıdır. Bu sonuç; bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin okuma tutumunu anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubunda gözlenen bu olumlu değişim, öğrencilerin okuduğu kitaplardaki karakterlerle benzer yaşantılar yoluyla kurdukları kişisel ve duygusal bağın okuma sürecine yönelik olumlu algılarını artırmasından kaynaklanmış olabilir. Mevcut çalışmadan elde edilen bu sonuç bibliyoterapinin, öğrencilerin okuma sürecine duygusal ve bilişsel olarak katılımını artırarak okuma tutumunu dönüştürdüğünü savunan farklı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Taş (2019), yaptığı çalışmada bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini belirlemiştir. Bibliyoterapinin, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma tutumu ve yaratıcı okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmada da bibliyoterapinin okuma tutumu ve yaratıcı okuma becerisi üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Uysal, 2023). Abimbola ve Aramide (2022) tarafından lise

öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, bibliyoterapi uygulamalarının, öğrencilerin okuma ilgisini ve tutumunu anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak bibliyoterapinin; matematiğe karşı olumsuz tutumları olumlu yönde değiştirdiği (İnan ve Erkuş, 2018), yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu (Öztürk, 2024), anne babası boşanma sürecinde olan çocukların ebeveynlerine karşı olumsuz tutumlarını olumluya dönüştürmede etkili olduğu (Kahveci ve Bulut Serin, 2025) sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Mevcut çalışmada bibliyoterapi uygulamalarının okuma tutumu üzerinde büyük etki düzeyinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiş olmasına rağmen, okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir değişim sağlanmamıştır. Benzer şekilde, Sur ve Ünal (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okuma ilgisi ve okuma tutumu okuma başarısını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almasına rağmen, okuma tutumunun okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Kazakistan'da altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da öğrencilerin okuma tutumu olumlu bulunmasına rağmen, okuma başarısı ile okuma tutumu arasındaki ilişkinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir (Akhmetova, Imambayeva ve Csapó, 2022). Bu bulgular, okuma tutumunun geliştirilmesinin öğrencilerde motivasyonu artırabileceğini, ancak bunun doğrudan okuduğunu anlama başarısına yansımayabileceğini göstermesi açısından mevcut çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Bu durum; okuma tutumunun olumlu olmasının her zaman okuduğunu anlama performansına yansımayabileceği ya da duyuşsal becerilerdeki gelişmelerin, bilişsel becerilere yansıması için daha uzun süreli ve sistematik müdahalelere ihtiyaç duyulabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma, sınırlı bir çalışma grubuyla gerçekleştirildiği için elde edilen sonuçların geniş kitlelere genellenemeyeceği açıktır. Bununla birlikte çalışma; deneysel uygulama süreci olan dokuz haftalık süre ve uygulama sürecinde kullanılan kitaplarla sınırlıdır. Araştırma sonucuna dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin okuma tutumunu ve motivasyonunu artırmak amacıyla bibliyoterapi etkinliklerini ders planlarına dâhil edebilir.

- Okuma tutumu ve motivasyonu düşük öğrenciler için rehber öğretmenlerin desteğiyle okul kütüphanelerinde bibliyoterapi oturumları gerçekleştirilebilir.

- Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici bir yöntem olarak bibliyoterapi konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yönelik uygulamalı eğitimler hazırlanabilir.

- Bibliyoterapi tekniği öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı sağlamış olsa da bilişsel anlamda anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda, bibliyoterapinin, okuduğunu anlama stratejilerini içeren yapılandırılmış etkinliklerle bütünleştirilerek okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenebilir.

- Bu araştırmada uygulama süresi dokuz hafta ile sınırlı tutulmuştur. Gelecek araştırmalarda uygulama süresine daha fazla zaman ayrılarak bibliyoterapinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkileri incelenebilir.

- Araştırma ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bibliyoterapi uygulamalarının farklı sınıf düzeylerindeki etkisini belirlemek amacıyla benzer araştırmalar tasarlanabilir. Bu araştırmalarda öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine incelemek için öğrenci günlükleri veya gözlem formları gibi nitel veri toplama araçlarından da yararlanılabilir.

- Bibliyoterapinin tutum ve kaygı üzerindeki etkilerinde "okuma öz yeterliği", "öz düzenleme becerisi" veya "akademik öz güven" gibi değişkenlerin aracı veya düzenleyici rolü, yapısal eşitlik modellemesiyle test edilebilir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Yazarlar çalışmaya %50 - %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul Onayı: Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 14.02.2025 tarih ve 315939 sayı ile izin alınmış, çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel araştırma kurallarına ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

Abimbola, M. O., & Aramide, K. A. (2022). Bibliotherapy as a remedy for aliteracy in a sample of secondary school students: Reports from Ilesa, Southwest, Nigeria. *Journal of Poetry Therapy, 35*(2), 75-84. https://doi.org/10.1080/08893675.2022.2043118

Acar Arıcan, S. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili farkındalık ve ebeveynlik uygulamalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Akgün, E., & Karaman Benli, G. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11*(1), 100-111. https://doi.org/10.18863/pgy.392346

Akhmetova, A., Imambayeva, G., & Csapó, B. (2022). A study of reading attitude and reading achievement among young learners in middle school. Heliyon, *8*(7), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09946

Akyol, H. (2014). Okuma. İçinde A. Kırkkılıç & H. Akyol (ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (15-48). Ankara: Pegem Akademi.

Aluşuk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy, 5*(3), 106-121. https://doi.org/10.18033/ijla.3594

Ateş, B., & Kaya, M. (2023). Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okur öz algısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(4), 1018-1036.

Babayiğit Kisbet, M. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitabı metinlerinin bibliyoterapi tekniği ile incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Balbay, C., & Şahin, F. (2024). Türkiye'de bibliyoterapi konusunda yapılan çalışmalar: Karma yöntem bir literatür taraması. *International Journal of Düzce Educational Sciences, 2*(1), 86-102.

Balbay, C. (2025). *Özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede bibliyoterapi ve sinemateraپinin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Düzce.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* NJ: Prentice Hall.

Barclay, K. H., & Whittington, P. (1992). Night scares: A literature-based approach for helping young children. *Childhood Education, 68*(3), 149-154. https://doi.org/10.1080/00094056.1992.10522565

Başarı, Ş., Güneyli, A., Yıltaş-Latifoğlu, G., & Kahveci, G. (2023). Bibliyoterapi eğitiminin sosyal-duygusal beceriler ile okuma ilgisi ve okuma motivasyonuna etkisi. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*,*5*(1),13-24.

Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29-55). Ankara: Anı Yayıncılık.

Beştaş, E. (2024). *Bibliyoterapi yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde empatik eğilim ve ders başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Bilgin, D. (2023). *Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değer eğitimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Bulut, S. (2010). Bibloterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(34), 17-31.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Carlbring, P., Furmark, T., Steczko, J., Ekselius, L., & Andersson, G. (2006). An open study of Internet-based bibliotherapy with minimal therapist contact via email for social phobia. *Clinical Psychologist,* 10, 30-38. https://doi.org/10.1080/13284200500378662

Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). Bibliotherapy: The right book at the right time. Bloomington: Phi Delta Kappa, Eighth & Union. https://eric.ed.gov/?id=ED192380 adresinden 15.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*(7), 77-86.

Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(1), 1-16.

Çetin, D., & Doğanay, M. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(31), 354-376. https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.17

Çınar, N. (2019). *Din eğitiminde bibliyoterapinin bir yöntem olarak imkânı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and assessing reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (51-93). Newark:International Reading Association.

Erdemir, Z. E. (2016). *"100 temel eser" listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 91-109. https://doi.org/10.37669/milliegitim.746081

Eser, D. (2025). *Grace Lin'in Türkçeye çevrilmiş çocuk edebiyatı ürünlerinin bibliyoterapi unsurlarına göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Febbraro, G. A. R. (2005). An investigation into the effectiveness of bibliotherapy and minimal contact interventions in the treatment of panic attacks. J*ournal of Clinical Psychology, 61*(6), 763-779. https://doi.org/10.1002/jclp.20097

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172-178.

George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gök Tülkay, B. (2025). *Okul öncesi dönemde gelişimsel bibliyoterapi yöntemiyle değer eğitiminin etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

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, 10*(19), 250-271.

Gürbüz, S. (2019). Amos ile yapısal eşitlik modellemesi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240. https://doi.org/10.1037/a0012758

Hazlett-Stevens, H., & Oren, Y. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction bibliotherapy: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology, 73*(6), 626-637. https://doi.org/10.1002/jclp.22370

Işık, E. (2023). *Mevlâna İdris Zengin'in çocuk edebiyatı ürünlerinin bibliyoterapi unsurlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Işık, E., & Demiral, H., (2024). Okuma kültürü edindirme yöntemi olarak bibliyoterapi ve uygulamaları. İçinde H. Bülbül & F. Kayalar (Ed.). *Teori ve uygulamada eğitim bilimleri-1* (120-146), İzmir: Duvar Yayınları.

İlter, B., Leana Taşcılar, M. Z., & Saltukoğlu, G. (2018). The effects of the bibliotherapy technique on perfectionism levels in gifted children: An experimental study. *European Journal of Education Studies, 4*(12), 153-175. https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1867

İnan, C., & Erkuş, S. (2018). Bibliyoterapi tekniğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13(*15), 259-271.

Kahveci, G., & Bulut Serin, N. (2025). Impact of bibliotherapy on resilience in special needs children during divorce. *Journal of Education and Learning (EduLearn),19(*3),1375-1382.

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

Karacan, N., & Güneri, O. Y. (2010). The effect of self-esteem enrichment bibliocounseling program on the self-esteem of sixth grade students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*(2010), 301-305.

Katrancı, M. (2015). Book reading motivation scale: reliability and validity study. *Educational Research and Reviews,10*(3), 300-307. https://doi.org/10.5897/ERR2014.1998.

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.

Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 15*(4). https://doi.org/10.17051/io.2016.25140

Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41*(183), 251-266.

Latifah, L. (2019). Bibliotherapy for emotional literacy. *Guidena Journal, 9*(1), 1-6. https://doi.org/10.24127/gdn.v9i1.1537

Leana Taşcılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(37), 73-96. https://doi.org/10.31795/baunsobed.645183

Leana Taşcılar, M. Z. (2024). Bibliyoterapinin özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerinin çocukları hakkındaki farkındalıklarına ve duygu düzenleme düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 809-827. https://doi.org/10.53444/deubefd.1411184

Lenzi, L., Bashir, S., Adlard, J., Pangrazi, G. R., Bousfield, E., & Thompson, A. (2025). Bibliotherapy for adverse childhood experience: A systematic review. *Advances in Integrative Medicine*. *12*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.aimed.2024.100492

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. https://doi.org/10.1080/08893675.2019.1639883.

Lutovac, S., & Kaasila, R. (2020). How to select reading for application of pedagogical bibliotherapy? Insights from prospective teachers' identification processes. *Journal of Mathematics Teacher Education, 23*, 483-498.

Mandas, A. L., Sukiatni, D. S., & Noviekayati, I. G. A. A. (2018). Bibliotherapy technique inimproving learning motivation, *International Conference on Emerging Media, and Social Science*.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 95-105. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3538.

Meier Jensen, W. (2001). *The effects of bibliotherapy on reducing stress/worry in inner-city first grade students.* Unpublished Master Thesis. University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.

Newman, K. (2015). *Bibliotherapy as an intervention for aggressive elementary children*. Unpublished Master Thesis. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.

Okan, H., & Sakaoğlu Eryek, F. (2022). The views of students on bibliotherapy in music and piano education. *EKEV Akademi Dergisi*, *92*, 105-121. https://doi.org/10.17753/sosekev.1165582

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences, 7*, 133-150.

Öztürk, R. (2024). *Bibliyoterapiye dayalı Türkçe öğretim uygulamalarının özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Parmaksız Günay, F. (2023). *Bibliyoterapi temelli eğitim programının 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Rosenblatt L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sakin, A., & Yıldırım, M. (2022). Annelerinin bibliyoterapi uygulamasının 4-6 yaş çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 44-59. https://doi.org/10.55008/te-ad.1038335

Sharma, D. (2023). Using developmental bibliotherapy design to improve self-management skills of post-graduate students. *Journal of Poetry Therapy, 36*(2), 95-113. https://doi.org/10.1080/08893675.2022.2115696

Shechtman, Z. (2008). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. Newyork: Springer Publishing Company.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&d program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Sönmez, Ş. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin bibliyoterapi tekniği ile ilgili görüşlerinin incelenmesi.*7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi Tam metin kitabı*, 27-30 Nisan, Muğla, Türkiye,226-241.

Sönmez, Ş., & Güleç, H. (2023). Okul öncesi dönem öykü ve masal kitaplarında yer alan bibliyoterapik ögeler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6*(3), 261-277. https://doi.org/10.47477/ubed.1345705

Sur, E., & Ünal, E. (2024). The mediating role of reading attitude in the relationship between elementary school students' reading engagement and reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Sciences, 17*(2), 307-323. https://doi.org/10.30831/akukeg.1276067

Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2017). 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.

Tonka, H., & Bakır, S. (2020). The examination of the relationship between the secondary school students' habit of reading and their reading anxiety. *Journal of Educational Issues, 6* (1), 293-313.

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

Turhan, B. N. (2025). *5. sınıf düzeyine yönelik çocuk edebiyatı eserlerinin bibliyoterapik unsurlar açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.

Türkben, T. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 199-221. https://doi.org/10.48174/buaad.52.7

Ulusoy Durmuş, E. N. (2022). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uyar, F. N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Uyar, F. N., & Güleç, H. (2021). 5-6 yaş grubu çocuklarda bibliyoterapinin kişilerarası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 2*(2), 122-139.

Uysal, Z. E. (2023). *Bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Uysal, Z. E., & Coşkun, M. V. (2022). Fablların Türkçe ve edebiyat derslerinde uygulanabilecek gelişim bibliyoterapisine uygunlukları açısından incelenmesi. *Turkish Studies Language, 17*(1), 287-311. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.57522

Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. İçinde S. Alyılmaz & B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi* (39-54). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ürün Karahan, B., & Demir Atalay, T. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. İçinde S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi* (119-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Xin, Y. Cao, L. Wang, X. He, X., & Feng, L. (2021). Generating instructive questions from multiple articles to guide reading in e-bibliotherapy. *Sensors (Basel). 21*(9),1-33. https://doi.org/10.3390/s21093223.

Yamaç, A., & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Education and Science, 43*(194), 225-243. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7555

Yaylı, D. (2024). Okuma eğitimine ilişkin temel kavramlar. İçinde E. Hamzadayı (Ed.). *Okuma ve eğitimi*, (1-12). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi*. Yayınlanmamış 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), 1-25.

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

Yiğit Tekel, K., & Akgül, S. (2024). The effect of bibliotherapy method on social and emotional learning skills in gifted children. *Education and Science, 49*(219), 49-67.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is a fundamental skill that enables individuals to access information, broaden their intellectual horizons, and actively participate in social life. However, the development of reading comprehension skills in children who have just learned to read may not occur instantaneously. Reading anxiety, reading motivation, and reading attitude are psychological factors that constitute the affective dimension of the reading process, and these factors play a crucial role in transforming reading into a habitual activity.

Bibliotherapy can be employed for both corrective and preventive purposes by providing individuals with insight through books that address problems similar to those they are experiencing, thereby helping them resolve their own difficulties. For reading to become a habit, a high level of motivation and a positive attitude toward reading are necessary, while reading anxiety should remain at a low level. Considering all these aspects, the present study aims to examine the effects of the developmental bibliotherapy technique on reading comprehension skills, reading motivation, reading attitudes, and reading anxiety.

Method

A quasi-experimental design with a pretest–posttest control group was employed in this study. The study group consisted of 41 second-grade students enrolled in a public primary school during the spring semester of the 2024–2025 academic year. Data collection instruments were administered to six second-grade classes at the specified school. Based on the analysis results, two classes that exhibited no significant differences in scores and shared similar demographic characteristics were randomly assigned as the experimental and control groups.

In the experimental group, bibliotherapy activities were implemented by the classroom teacher. The data collection instruments included a Personal Information Form, a Reading Comprehension Skills Test, a Reading Motivation Scale, a Reading Attitude Scale, and a Reading Anxiety Scale. Ethical approval and administrative permission were obtained prior to conducting the study. The developmental bibliotherapy program was implemented in the experimental group for nine weeks, with three class sessions per week, while no intervention was applied to the control group.

Findings, Discussion and Suggestions

As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in reading comprehension skills. This is similar to the results of studies indicating that bibliotherapy is more effective on affective development (Hazlett-Stevens & Oren, 2017; Lucas, Teixeira, Soares, & Oliveira, 2019; Meier-Jensen, 2001; Uyar, 2020; Yiğit Tekel & Akgül, 2024). The lack of significant improvement in reading comprehension skills is thought to be due to the application's insufficient focus on comprehension strategies. On the other hand, a significant difference was found at a large effect level in favor of the experimental group in the post-test scores of book reading motivation. This result is similar to the findings of studies showing that bibliotherapy increases reading interest and motivation (Abimbola & Aramide, 2022; Yeşil & Beyreli, 2022). It was determined that there was no significant difference between the general reading anxiety post-test scores of the students in the experimental and control groups. This result is thought to be related to the short duration of the intervention and the fact that the themes of the books used

during the intervention did not directly target anxiety. Finally, a significant difference was observed in the post-test scores of reading attitudes, with a large effect level in favor of the experimental group. This result obtained from the current study is parallel to studies arguing that bibliotherapy transforms attitudes by increasing students' emotional and cognitive engagement in the reading process (Abimbola and Aramide, 2022; Taş, 2019; Uysal, 2023). Furthermore, when the results were examined, while bibliotherapy interventions significantly and significantly improved reading attitudes, no significant change was observed in reading comprehension skills. This suggests that a positive reading attitude may not always be reflected in comprehension success. Similarly, studies by Sur and Ünal (2024) and Akhmetova, Imambayeva, and Csapó (2022) also determined that the relationship between reading attitudes and reading achievement was weak. Based on the results of the study, the following recommendations were made:

- Classroom teachers can incorporate bibliotherapy activities into their lesson plans to increase their students' reading attitudes and motivation.

- Bibliotherapy sessions can be held in school libraries with the support of guidance counselors for students with low reading attitudes and motivation.

- Applied bibliotherapy training can be prepared for teachers.

- Studies can be designed to determine the effects of bibliotherapy practices at different grade levels.

- The mediating or moderating roles of variables such as "reading self-efficacy," "self-regulation skills," or "academic self-confidence" in the effects of bibliotherapy on attitudes and anxiety can be tested using structural equation modeling.