



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ  
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Elif SAVRAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**KONYA  
Haziran 2022**

6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ  
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Elif SAVRAN

KTO Karatay Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı  
Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi E. Gülriz Akaroğlu

Konya  
Haziran 2022

## KABUL VE ONAY

Öğrenci Elif SAVRAN tarafından hazırlanan “6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 23 Haziran 2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyesi:** **Prof. Dr. Sema SOYDAN** \_\_\_\_\_  
Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Jüri Üyesi:** **Dr. Öğr. Üyesi İclal ŞAN** \_\_\_\_\_  
KTO Karatay Üniversitesi

**Tez Danışmanı:** **Dr. Öğr. Üyesi E. Gülriz AKAROĞLU** \_\_\_\_\_  
KTO Karatay Üniversitesi

Jüri tarafından kabul edilen bu çalışmanın Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Murat DARÇIN**  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.<sup>1</sup>

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren... ay ertelenmiştir.<sup>2</sup>

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.<sup>3</sup>

23 Haziran 2022

**Elif SAVRAN**

<sup>1</sup> MADDE 6(1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

<sup>2</sup> MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

<sup>3</sup> MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

## ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Tez Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Unvanı Dr. Öğr. Üyesi E. Gülriz AKAROĞLU danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23 Haziran 2022

---

**Elif SAVRAN**

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca bana teorik anlamda birçok bilgi ve tecrübe kazandıran KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine,

Desteklerini hiç esirgemeyen çok değerli danışman hocam Sn. Dr. Öğr. Üyesi E. Gülriz AKAROĞLU'a,

Çalışmamın verilerini toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Karaman Merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve araştırmaya gönüllü katılımlarıyla destek veren sevgili öğrencilerine gösterdikleri hassasiyetten dolayı teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim süreci boyunca desteğini hissettiğim değerli arkadaşım Öğr. Gör. DÖNDÜ KOYUNCUOĞLUNA'a

Hayatımın her alanında yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, başaracağıma olan inançları ile heyecanımı paylaşan ve her sıkıntıda yardımına koşan değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2022

Elif SAVRAN

## ÖZET

Elif SAVRAN

6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Duygu Düzenleme  
Becerilerine Etkisi  
Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2022

6.ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. 2020-2021 yılında Karaman il merkezinde eğitim gören 370 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun, %37'sini erkekler (137), %63'ünü kızlar (233 ) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgilere ulaşılması için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” duygu düzenleme becerilerini belirlemek için “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” ve kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek için “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde (SPSS) 25.0 programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi ile alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Yine gruplar arasındaki ikili değişkenler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Grupların normal dağılmadığı durumlarda nonparametrik testlerden çoklu grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi, ikili grupların karşılaştırılmasında ise Mann Witney U testi kullanılmıştır. Kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütülen tek yönlü ANOVA testi ve farkın kaynağını incelemek için Tukey çoklu karşılaştırma analizi yürütülmüştür. Kitap okuma alışkanlığı ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kitap okuma alışkanlıkları ile cinsiyet, gelir ve anne- baba eğitim düzeyi anlamlı olarak farklılaşırken yaş ve kardeş sayısı ile anlamlı bir fark oluşmamıştır. Duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet, gelir, baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı ve süresi anlamlı olarak farklılaşırken kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve yaş ile anlamlı bir fark oluşmamıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Kitap okuma, duygu düzenleme, ön ergenlik, öğrenci

## **ABSTRACT**

Elif SAVRAN

The Effect of 6th and 7th Grade Students' Reading Habits on Emotion Regulation Skills

Master Thesis

Konya, 2022

The relational screening model was used in this study, in which the effects of 6th and 7th grade students' reading habits on emotion regulation skills were examined. In 2020-2021, 370 students studying in Karaman city center participated in this study. The study group consisted of 37% boys (137) and 63% girls (233). In the research, "Personal Information Form", which was prepared to reach personal information, was used as data collection tools, "Emotion Regulation Scale for Adolescents" to determine emotion regulation skills, and "Middle School Book Reading Habit Scale" to determine book reading habits. The 25.0 program was used in the analysis of the data obtained from the research (SPSS). The significant relationship between the mean scores obtained from the scales was tested with Pearson Correlation Analysis. Regression analysis was performed to determine the predictive effect of reading habit on emotion regulation skills and its sub-dimensions. Again, the binary variables between the groups were analyzed with the independent groups t-test. In cases where the groups were not normally distributed, the Kruskal Wallis H test was used for unrelated samples in the comparison of multiple groups from nonparametric tests, while the Mann-Whitney U test was used for the comparison of paired groups. A one-way ANOVA test was conducted to find the difference in emotion regulation skills according to book reading times, and Tukey multiple comparison analysis was conducted to examine the source of the difference. It has been determined that there is a positive and significant relationship between the habit of reading books and emotion regulation skills. While reading habits and gender, income and parental education level differed significantly, there was no significant difference in age and number of siblings. Emotion regulation skills and gender, income, father's education level, book reading frequency and duration differed significantly while there was no significant difference with the number of siblings, mother's education level and age.

### **Keywords**

Reading, emotion regulation, pre-adolescence, student



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
2. KİTAP OKUMA.....	5
2.1. Okuma .....	5
2.2. Okuma Türleri .....	7
2.2.1. Sesli Okuma.....	7
2.2.2. Sessiz Okuma.....	8
2.2.3. Hızlı Okuma.....	9
2.2.4. Dijital- Çevrimiçi Okuma .....	9
2.3. Kitap Okumanın Gelişim Aşamaları .....	11
2.4. Kitap Okuma Alışkanlığı.....	12
3. DUYGU DÜZENLEME.....	16
3.1. Duygu Kavramı .....	16
3.1.1. Duygu Düzenleme .....	16
3.1.2. Duygu Düzenlemede Gelişim Dönemleri.....	20
3.2. Konu İle İlgili Yurtdışında ve Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	22
3.2.1. Kitap Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	22
3.2.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	27
4. YÖNTEM.....	30
4.1. Araştırmanın Modeli .....	30

4.2. Çalışma Gurubu.....	30
4.3. Veri Toplama Araçları.....	30
4.3.1. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ).....	30
4.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) .....	31
4.3.3. Kişisel Bilgi Formu .....	31
4.4. Verilerin Toplanması.....	32
4.5. Verilerin Analizi.....	32
4.6. Araştırmanın Etik Yönü .....	33
5. BULGULAR.....	34
5.1. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Bulgular.....	34
5.2. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Bulgular.....	41
5.3. Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Bulgular.....	49
6. TARTIŞMA .....	55
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
7.1. Sonuç.....	62
7.2. Öneriler.....	64
KAYNAKLAR .....	66
ÖZGEÇMİŞ .....	76
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	77
EK 2. ERGENLER İÇİN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ (EİDDÖ).....	79
EK 3. ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ .....	81
EK 4. ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNİ.....	82
EK 5. KARAMAN VALİLİĞİ İZİN BELGESİ.....	83
EK 6. ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ.....	84

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. 2015 ve 2018 Yıllarına Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları.....	14
Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin En Düşük-En Yüksek Değerler, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, Çarpıklık-Basıklık Değerleri.....	32
Tablo 3. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri .....	34
Tablo 4. Ön Ergenlerin Ders Kitapları Dışında Kitap Okuma Sıklığı.....	36
Tablo 5. Ön Ergenlerin Günlük Kitap Okuma Süresi .....	37
Tablo 6. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	38
Tablo 7. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	38
Tablo 8. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	39
Tablo 9. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması .....	39
Tablo 10. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması .....	40
Tablo 11. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Karşılaştırılması .....	41
Tablo 12. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	42
Tablo 13. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	43
Tablo 14. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması .....	44
Tablo 15. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	45
Tablo 16. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	46
Tablo 17. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Ailelerin Gelir Düzeyi Açısından Karşılaştırılması .....	47
Tablo 18. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	49
Tablo 19. Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenleme Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	50
Tablo 20. Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenlemenin Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	50

Tablo 21. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Duygu Düzenleme Becerilerinde Farklılıklar.....	51
Tablo 22. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Sürelerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerinde Farklılıklar .....	53

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>Kısaltma</b>	<b>Açıklama</b>
ALA	Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar dünyaya ve olaylara farklı pencereden bakabilmek, yeniliklere uyum sağlayarak bilgiyi dönüştürebilmek, kendini gerçekleştirerek yaşam boyu başarılı olabilmek için her yaş gurubunun kitap okumaya ihtiyacı olmaktadır (Katrancı, 2015; Öztürk ve Aydemir, 2013). Kitaplara anlam kazandıran okumak, önemli bir dil becerisidir ve herkesin öğrenmesi gereken bir eylemdir. Okuma sadece tek bir beceri değildir. Aynı zamanda okuyucunun bilgi edinmesi, eğlenceli vakit geçirmesi için basılı kelime ve metinler ile etkileşime girdiği birçok beceri ve sürecin birleşimidir. Okuma yoluyla; yazma, konuşma, kelime öğeleri, dilbilgisi, imla ve diğer dil yönleri öğrenilebilmektedir (Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011).

Kitaplar, insanların bilişsel, duyuşsal, sosyal, ahlak ve dil gelişimini destekleyen; çözümlenme, anlamlandırma, yorumlama, yaratıcı düşünme, sentezleme, problem çözme becerilerini geliştiren, yazılmış ya da basılmış araçlardır (Arı ve Demir, 2014; Karakullukcu ve Çelik, 2020; Tanju, 2010). Kitap okumak, erken çocukluk eğitimi ile ilkokul öğrencilerinin yeni sözcüklerle karşılaşmalarına ve anlamlarını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Sezer vd., 2021). Çocuklar düzenli olarak kitap okuma davranışını tekrar ettiklerinde okuma alışkanlığı oluşmakta ve oluşan davranışın devamı ile birlikte okuma alışkanlığı kademeli olarak artmaktadır. Çocuklar ne kadar sık okursa, düzenli okuma alışkanlıkları geliştirmekte ve okumaktan keyif alma olasılıkları o kadar yükselmektedir (Chu vd., 2020).

Bugüne kadar yapılan birçok araştırmada okumayı seven öğrencilerin sürdürülebilir okuma alışkanlığı geliştirdiğine dair kapsamlı kanıtlar bulunmuştur. Örneğin okul dışında okumaktan zevk aldığını bildiren tüm ülkelerde 10 yaşındaki öğrencilerin, okumaktan az hoşlanan ve hoşlanmayanlara göre okuma becerisinde önemli ölçüde daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca okuma alışkanlığı ile empati kurabilme, sosyal bağlantı oluşturabilme ve duygu düzenleme becerilerinin yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir (Sun vd., 2021).

Bireylerin fizyolojik ile psikolojik değişimlerinin nedeni olan duygular, kişilerarası iletişimde çok önemli bir rol oynamakta ve insan yaşamının tüm yönlerini

etkileyebilmektedir. Duyguların insanların bilişsel, duygusal, sosyal gelişimlerinde, karar verme ve eylemleri üzerinde önemli etkileri olabilmektedir (Xi vd., 2021). Birey toplum içerisinde duygularının türünü, şiddetini, süresini düzenleyemediğinde olumsuz deneyim yaşayabilmektedir. Duygu düzenleme, bireylerin duygularının oluşumunu, zamanlamasını, doğasını, deneyimini ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Gruhn ve Compas, 2020). Duygu düzenleme çok bileşenli bir süreçtir (Gözün ve Gökşen, 2021). Bu sebeple dışsal veya içsel, bilinçli veya bilinçsiz, bilişsel veya davranışsal olabilmektedir (Megreya vd., 2020). Günlük yaşamda duygu düzenleme; bireyin duygularının varlığını, amacını, anlamını ve yorumlamasını etkilediği için kazanılması gereken önemli bir beceridir. Duygu düzenleme becerisinin kazanılması bireyin gelişim dönemlerine göre farklılık göstermektedir. Bireyler; bebeklik ve çocukluk döneminde, ailenin desteğiyle duygu düzenleme becerisini kademeli olarak arttırmaktadır. Ergenlik döneminde ise bilişsel becerisinin gelişimi ve sosyal çevrenin etkisiyle kendi duygu düzenleme stratejilerini oluşturmaktadır (Gözün ve Gökşen, 2021).

Yapılacak olan çalışmanın, kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerilerine etkisinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında, kitap okuma alışkanlığı ile duygu düzenleme konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da yapılan çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, 6.ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Araştırmaya katılan ön ergenlerin sosyodemografik özellikleri nelerdir?
2. Ön ergenlerin ders kitapları dışında kitap okuma sıklığı ne kadardır?
3. Ön ergenlerin günlük kitap okuma süresi ne kadardır?
4. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
15. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
16. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?
18. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisinin alt boyutları üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?



19. Ön ergenlerin kitap okuma sıklığına göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır?

20. Ön ergenlerin kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan ön ergenlerin ölçek sorularını cevaplarırken samimi oldukları, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Ölçek formlarının örnekleme giren bütün ön ergenlere uygun ortam ve eşit koşullarda uygulanacağı varsayılmıştır.

Kullanılan istatistiksel testlerin araştırmanın amacına ve sonuçların tespitine uygun olduğu varsayılmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın örneklemini Karaman il merkezinde ikamet eden ve 6. ve 7. sınıfa devam eden 137'si erkek, 233'ü kız öğrenciler ile sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları bu gruba giren ön ergenlere genellenebilir.

Tek ebeveyne sahip öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Bu araştırmada kullanılan veriler süre olarak 2020-2021 yılında ortaokula devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.

Bu araştırma ön ergenlerin araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları hakkında elde edilen bilgiler “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ)” ve duygu düzenleme becerileri hakkında elde edilen bilgiler “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)” maddelerle sınırlıdır.

## 2. KİTAP OKUMA

### 2.1. Okuma

Tarih boyu insanlar bilgiye ulaşmak ve aktarabilmek için okumaya ihtiyaç duymaktadır (Altun Ekiz ve Kır, 2021). Okuma, yazı dilinin duyu organlar ve göz yoluyla beyin tarafından algılanması (Dündar ve Maden, 2019) yorumlaması ve anlamlandırmasını sağlayan karmaşık bir eylemdir (Yurdakul vd., 2020). Okuma yeteneği, çocuğun okuldaki en büyük başarısıdır. İyi bir okuyucu olmak için çocuğun kelimeleri çözme, sözdizimini işleme, zihinsel bilgilerini etkinleştirme, okuduğunu anlama ile doğru ve akıcı okuma becerilerine sahip olmalıdır (Abd Ghani vd., 2020). Doğru okuma, harf ve heceleri doğru birleştirebilme (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021), metindeki her kelimeyi doğru telaffuz edebilme olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okuma ise kelimeleri iyi tanıyabilme ve kolayca okuyabilme becerisidir. Kitap okumak; beyinde yeni sinir yolları geliştirdiği, kelimeler arasında bağlantı kurmayı sağladığı için akıcı okumayı kolaylaştırmaktadır. Metni akıcı bir şekilde okumak, okuduğunu anlama için temel ihtiyaçlardan biridir. Okuduğunu anlama, bireyin basılı metni akıcı bir şekilde okuyabilme, okuduğu metni anlayabilme (Abd Ghani vd., 2020) özetleyebilme ve değerlendirebilmesidir (Denton vd., 2021). Öğrencilerin akademik başarısı ve yaşam boyu öğrenmesi için okuduğunu anlama önemli olmakla birlikte okulda bağımsız bilgi edinmenin de temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle tüm okul derslerinde başarıya ulaşmak için okuduğunu anlama, okulun en başından itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir (Seifert, 2021).

Öğrencilerin okuma gelişimini izlemek ve uygun zamanda müdahale etmek için okuduğunu anlamının doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan yaklaşım, yeniden anlatmadır. Yeniden anlatmada, öğrencilerden okuduğu metnin ana fikrini ve okudukları bir pasajdan hatırlayabildiklerini kendi sözcükleriyle anlatmaları ya da yazmaları istenir. Yeniden anlatma öğrencilerin anlama süreçleri ile hikâye yapılarını anlamaya yönelik içgörü kazanmalarını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrencilerin okudukları metnin ana fikrini nasıl algıladıkları ve yorumladıkları belirlenebilir (Cao ve Kim, 2021).

Günümüze kadar yapılan çalışmalar, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek için kitap okumanın önemine işaret etmektedir (Pentimonti vd., 2021). Kitaplar çocukların, bilişsel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen eğitici öğretici araçlardır (Yaman ve Süğümlü, 2010). Kitap okumak; çocukların kişisel gelişimini destekleyen, hayal dünyasını zenginleştiren, bireysel ve toplumsal kimlik kazanmasını sağlayan çok yönlü bir etkinliktir (İşcan vd., 2013). Çocukların dünyayı ve kendilerini anlamalarını, takdir ve ilgi alanlarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Kişisel ve grup sorunlarına çözüm üretebilen, duygu ve düşüncelerini yönetebilen, çok yönlü bakış açısına sahip, düzenli okuma becerisi kazanmış bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Al-Mansour ve Al-Shorman, 2011).

Kitaplar, tarih boyunca okuyucular için ilham kaynağı olmuştur. Ayrıca toplumda sosyal adaletin gelişmesi ve olumlu değişimlerin yaşanması için en önemli araçlardır. Kitaplar, okuyucuların alternatif yaşam biçimlerini hayal etme, gelişmiş toplumları öngörme ve önemli idealler için savaşıma konusunda ilham vermişlerdir. Günümüze kadar yapılan birçok çalışmada kitap okuma ve ekonomik başarı arasında güçlü bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Okuma oranının yüksek olduğu ülkelerde kişi başına düşen gelirin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kitap okuma ile maaş arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kitap okuma düzeylerinin yükseltilmesi okuyucuların bilgi birikimini arttırmakta, bakış açılarını geliştirmektedir. Okuma becerisi işgücü piyasasının da temelini oluşturmaktadır. Kitap okuma, çocukların işgücünde daha aktif ve ilgili, aynı zamanda güncel olayları yakından takip eden, halkla ilişkiler konusunda duyarlı, iç ve dış siyaset konusunda bilgili bireyler olmalarını sağlamaktadır. Spor yapma, sanat müzelerini ziyaret etme, oyun, müzikal, konser gibi kültürel etkinliklere katılma oranlarını yükseltmektedir. Bununla birlikte bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırmakta ve toplumların birbirine bağlanmasını sağlamaktadır (Dewan, 2016). Düşük kitap okuma başarısı ise çocuklarda sınırlı toplum katılımı, daha yüksek işsizlik ve suç işleme oranları gibi uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Seifert, 2021).

## 2.2. Okuma Türleri

### 2.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle görülen ve zihinle birlikte konuşma organı aracılığıyla düşünülen kelimelerin dile getirilmesi olarak tanımlanmıştır (Al-Mansour ve Al-Shorman, 2011). Diğer bir tanımı ise, bir amaç doğrultusunda duyu organları aracılığıyla algılanan sembollerin anlamlandırılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir (Yurdakul vd., 2020). Sesli okuma aynı zamanda öğrencilerin akıcı bir şekilde ifade, soru ve yorum ekleyerek, ton, tempo ile ses düzeylerini değiştirerek akıcı bir şekilde okudukları bir öğretim uygulaması olarak tanımlanmıştır. Sesli okuma, okuma yazma öğreniminin ve öğrenci katılımına büyük önem veren dil programının temel taşı oluşturmaktadır (Sezer vd., 2021). Çocuklara yüksek sesle okuma yaptırmak onları daha zorlu ve çeşitli kitaplar okumaya motive etmektedir. Düzenli olarak yüksek sesle okuma yapan çocukların okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Çocukların ömür boyu okuyucu olma şansını artırmakta ve okul hayatının lise mezuniyetiyle bitme olasılığını azaltmaktadır. Yüksek sesle okuma süreci çocukları okuyucu olarak büyümeye teşvik eder ve okumaya seçtikleri edebiyat türlerini genişletir. Çocuklara sadece kitaplarda karşılaştıkları çeşitli konularda yeni anlayışlar kazandırır. Okuduğunu anlama ve kelime dağarcığının gelişmesini sağlar. Sınıfta düzenli olarak sesli okuma kullanıldığında okuduğunu anlamının geliştiği görülmüştür. Sesli okuma, zayıf kelime dağarcığı ile genel olarak okumaya yönelik anlama, motivasyon eksikliği gibi okuma sorunları için kullanılmaktadır. Yüksek sesle okuma eğlencelidir, ilgiyi yüksek tutar, öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin fark edilmesini sağlar. Yapılan bir araştırma da yüksek sesle kitap okumanın öğrencilerin dinleme becerisi ile kelime dağarcığını geliştirdiği belirlenmiştir. Yüksek sesle okuma alışkanlığı kazanmış ilkökul öğrencileri okumayı, sıcak ve hoş duygularla ilişkilendirmişlerdir (Al-Mansour ve Al-Shorman, 2011). Yüksek sesle okuma, akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduklarını anlamalarını, okuma alışkanlığı kazanmalarını ve okuma düzeylerinin tespit edilmesini sağlamaktadır (Sezer vd., 2021).

### 2.2.2. Sessiz Okuma

Okumayı öğrenmek önemli ve karmaşık bir süreçtir. Bu konuda yapılan birçok çalışma, okuma ve okuma gelişimini incelemiştir. Yapılan incelemelerde farklı okuma türleri olduğu belirlenmiştir. Bu okuma türlerinden birisi olan sessiz okuma, seslendirme yapılmadan beyin ve göz ikilisinin kullanıldığı okuma yöntemidir (Çelik, 2006). Sessiz okuma, gözle yapılması ile her ortamda kolaylıkla uygulanabilen ve kısa zaman diliminde öğrencilerin verimli zaman geçirebilmesini sağlayan okuma türüdür (Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021).

Çocuklar ilk okumanın edinimi sırasında sessiz okumaya geçmeden önce sesli okumaya başlamaktadır (Kim vd., 2019). İlköğretim birinci sınıftan, üçüncü sınıfa kadar öğrenciler daha çok sesli okumaya devam etmektedir. Bu dönemde öğrencilerin dikkat ve dinleme süreleri göz önünde bulundurularak sessiz okumaya sınırlı bir zaman ayrılmaktadır. İlköğretim dördüncü sınıfta sesli ve sessiz okumaya eşit zaman verilmekteyken; beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda, sessiz okumaya daha çok zaman ayrılmaktadır. Okumada pratik kazanıldıktan sonra ise sessiz okumaya hızla geçiş olmaktadır (Çelik, 2006).

Sessiz okuma, bilginin anlaşılmasını sağlayan günlük hayatta en yaygın kullanılan okuma türüdür. Sessiz okuma daha hızlı okumayı sağlamakta, bununla birlikte öğrencilerin öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır (Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021). Okumaya yeni başlayan ve güçlük çeken çocuklar sesli okuma ile okuduğunu daha iyi anlarken yetkin okuyucular ise sessiz okuma sırasında okuduğunu daha iyi anlamaktadır (Kim vd., 2019; Krasa ve Bell, 2021).

Sessiz okumayı, sesli okumadan ayıran en önemli unsur okuma şeklinin seçimidir. Sesli okumada okuma hızını ve doğruluğunu değerlendirmek daha kolayken, sessiz okumada ise daha zor olmaktadır. Bu nedenle araştırmalarda sessiz okuma ile yapılmış çalışmaya çok az rastlanmaktadır (Van den Boer vd., 2014). Gökhan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sessiz okunan kelime sayısının giderek arttığı tespit edilmiştir.

### 2.2.3. Hızlı Okuma

İnsanlar, hızla gelişen dünyada günlük yaşamlarını devam ettirebilmek için çeşitli bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Son yıllarda teknolojik gelişmelerin artması sonucu birçok bilgiye aynı anda ulaşılabilmesi, okuma becerisine farklı bir boyut kazandırmıştır. Kısa zamanda daha çok bilgiye ulaşma isteği hızlı kitap okuma becerisinin oluşmasına imkân tanımıştır. Hızlı okuma; bireyin önceki okumalarına göre kısıtlı sürede, daha fazla kelime okuyarak, daha iyi anlama ve kavrama kapasitesine ulaşmayı sağlayan okuma becerisidir. Bir başka ifade ile gözün metin üzerine sıçrama hareketi yapması sonucu algılanan resim ve sembollerin resimleme yöntemiyle beyne aktarılması ve anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Kemiksiz, 2019).

Okuma hızının artırılmasına yönelik yapılan çalışmaların yanında, anlama becerisinin de artırılması önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi; okuma esnasında okunan kelimeler, cümleler, paragraflar arasında bağlantı kurularak kavrama, analiz, sentez, değerlendirme yapılması olarak tanımlanmaktadır (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010). Okumaya yönelik tüm çalışmaların nihai amacı, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerden kitaplarını okurken kelimelerin anlamlarını çıkarmaları, ana fikirleri belirlemeleri, nedensel ilişkileri açıklamaları ve yazarın varsayımlarını sorgulamaları istenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma stratejilerini nasıl ve ne zaman uygulayacaklarını bilmeleri önemlidir. Okuma stratejileri, bir öğrencinin okuduğu metnin kodunu çözme, kelimeleri anlama, metinlerin anlamlarını oluşturma ve değiştirme girişiminde bulunduğu kasıtlı eylemlerdir. Yapılan çalışmalarda özellikle 12-13 yaş arası ön ergenlerde okuma stratejilerini öğrenmenin okuduğunu anlamada daha etkili olduğu saptanmıştır (Beek vd., 2019).

### 2.2.4. Dijital- Çevrimiçi Okuma

Geçmişte öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve davranışları roman, kitap, dergi vb. okudukları geleneksel metinlerle sınırlıydı. Ancak hem dijital medyanın hem de internetin hızlı gelişimi, çocukların okuma alışkanlıklarını ve uygulamalarını büyük ölçüde etkilemiştir. Çocuklar, kitaplar ve dergiler gibi geleneksel metinleri okumaya devam ederken, web siteleri, e-kitap ve metin mesajları gibi dijital metinleri de okumaya başlamışlardır (Jang vd., 2021).

E-kitap, bir bilgisayar ekranında veya el cihazında görüntülenmek üzere metin, grafik, video, animasyon ve ses dahil olmak üzere dijital formatta oluşturulmuş bir kitaptır. Amazon Kindle, Noble Nook, iPad ve tablet PC gibi e-kitap teknolojisinin gelişimi, geleneksel basılı kitapların yerini alarak insanların okuma alışkanlıkları ile davranışlarını değiştirmiştir (Hsiao ve Chen, 2017).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan dijital kitap okuma miktarı göz önüne alındığında, çevrimiçi okuma ile geleneksel okumayı karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda çevrimiçi okuma ile kavrama, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve çalışma stratejisinin daha az kullanıldığı belirlenmiştir (Mohr vd., 2020). Aynı zamanda okumada konsantrasyonun azaldığı, ekran bağımlılığı, göz yorgunluğu, gözyaşı kuruluğu, obezite riskinin arttığı ve uyku düzeninin değiştiği görülmüştür (López-Escribano vd., 2021). Kâğıt üzerinde okuyan insanların, metinde verilen bilgileri hatırlamada genel olarak daha iyi olduğu saptanmıştır. Yaş grubuna göre değişmekle birlikte ortaokul öğrencilerinin elektronik cihazları kitap okumaktan çok, boş zaman geçirmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Okul, öğrencileri için ders kitapları tavsiye etmiş olsa da öğrencilerin elektronik kitap okumaya ayırdığı zamanın istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Şahin (2012) yapmış olduğu çalışmasında orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin boş zamanlarını bilgisayarda oyun oynama ve gezinti yapması ile açıklanmıştır.

Dijital okuma, okuyucu için iki ucu keskin kılıç gibi hem yararlı hem de zararlı olabilmektedir. Örneğin dijital okuma esnasında okuyucuların karşısına zararlı oyun ve reklam videoları, dikkatlerini dağıtabilecek internet bağlantıları çıkabilmektedir. Bunu yanında okuyucuların yararına olan yeni okuma başlıklarına erişilebilmektedir. Bütün bu uyarıcılar, okuyucuların okuma motivasyonunu azaltabileceği gibi arttıra da bilmektedir. Özellikle öğrencilerin ilgisini dağıtabilecek birçok içeriğe sahip olması nedeniyle dijital okuma, öğrencilerin odaklanmalarını zorlaştırabilmektedir. Bu durum dijital okumanın, eğitim amaçlı kullanımını zorlaştırabilmektedir. (Sung ve Chiu, 2021). Dijital okumanın eğitim amaçlı kullanılabilmesi için öğrencilerin, ekran ve sayfa okumaları konusunda rehberliğe ihtiyacı bulunmaktadır (Mohr vd., 2020).

### 2.3. Kitap Okumanın Gelişim Aşamaları

Okuma öğrenimi, küçük yaşlarda aile ve çevrenin etkileşimiyle başlayan, öğretim hayatı ile gelişen zahmetli bir süreçtir (Sparapani vd., 2018). Okuma öğrenimi yalnız örgün eğitim ile değil, doğumdan itibaren sürekli gelişen bir beceri olarak görülmektedir (Liao vd., 2020). Bu nedenle çocuğun gelişim dönemlerine göre kitap okuma alışkanlığının kazandırılması önemlidir.

Bebeklik dönemi; beyin ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir (Benischek vd., 2020). Bebekler bu dönemde ağlama, gülümseme, agulama, cıvıldaama gibi hareketlerle iletişim kurmaktadır. Aile ve çevreden algıladığı jest, mimik, beden hareketleri ile konuşma seslerini taklit etmeye çalışmaktadır. Hızlı beyin büyümesinin meydana geldiği yıllarda çocukların dil gelişimi için ailenin kitap okuma faaliyetleri çok önemlidir (Wu vd., 2012). Ebeveynlerin çocuğun konuşma ve dil becerisini arttırmak, kelime hazinesini genişletmek için dikkat çekici bol resimli hikâye, masal kitapları, parmak oyunları gibi çeşitli aktivitelerle nitelikli zaman geçirmesine yardımcı olmalıdır (Keskin vd., 2015). Bebeğin; görme, işitme, dokunma, tat alma duyuları ile dünyayı keşfetmeye başladığı bu dönemde kitapla tanışması önemlidir. Bebeğin gelişimine göre ağzına aldığında kopmayan kumaş malzemeden yapılmış kitaplar ile dokusunu hissedebileceği çabuk yırtılmayan sert karton veya sert plastikten yapılmış, kolay taşınabilen kitaplar tercih edilmelidir (Tanju, 2010).

Okul öncesi dönemde dil gelişimi; gelecekteki okuma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Okuma, erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gereken bir dil becerisidir (Abd Ghani vd., 2020). Bebeklik döneminde kitap ile tanışma imkânı olmayan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında tanıştırılması çok önemlidir. Bu kurumlarda eğlenceli kitap okuma saatlerinin yapılması çocuğun kitap okumaya olan ilgi ve sevgisinin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Erdağı Toksun, 2019). Oyunun önemli olduğu bu dönemde çocuğa merak duygusunu uyandıran, yeni kelimeler keşfetmesini sağlayan, hayal dünyasını zenginleştiren kitap okuma etkinlikleri düzenlenmesi yararlı olacaktır. Erken dönemde kazanılan dil ve kitap okuma becerisinin çocuklarda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin yanı sıra akademik başarısını artırdığı iyi bilinmektedir. Çocukların maruz kaldığı konuşma miktarı ve kalitesi, kitap okuma süresi erken okuma becerisini desteklemektedir (Tulviste ve Tamm, 2021).



İlköğretim; çoğu çocuğun ilk kez evden ve aileden uzaklaşarak okul ortamı ile tanıştığı yeni arkadaşlıklar kurduğu bir dönemdir. Çocuğun hayatında önemli yeri olan bu dönemde, planlı öğretim programı ile okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sağlanmaktadır. Okuma sürecinde ebeveynler ile öğretmenlerin kitap okumaya karşı tutumları ve çocuğun doğumdan itibaren kazanmış olduğu deneyimleri, okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Unutkan, 2006). Çocuğun aile bireylerini ve öğretmenlerini model aldığı bu süreçte okuma alışkanlığı geliştirmesi için onları kitap okurken görmeleri çok önemlidir. Gün içerisinde aile bireyleri ile kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi, okunan kitaplar hakkında sohbet edilmesi çocuğun kitap okuma sevgisi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun yaşına uygun, renkli görsel ile dikkatini çeken, sürükleyici kitaplar önerilmeli ve çocuğun kendi kütüphanesini oluşturmasına fırsat verilmelidir (Tanju, 2010). Böylelikle ilköğretim döneminde çocuğun kitap okuma alışkanlığının temeli atılmış olur (Al-Mansour ve Al-Shorman, 2011).

Orta öğretim; Ön ergenliğe girildiği bu süreçte akıcı okumanın kazanıldığı, kelimelerin anlamının daha iyi kavrandığı ve yeni bilgiler edinmek için istek duyulduğu bir dönemdir (Tanju, 2010). Ön ergenlik dönemi; 11-14 yaş arasında fiziksel değişimle başlayan duygusal, cinsel ve bilişsel olgunlaşma ile devam eden çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Yıldız vd., 2021). Bu dönemde okuma becerisi başarılı bir şekilde gelişen çocuğun okuma alışkanlığı geliştirmesi, okuma etkinliklerine katılma oranını artırmaktadır (Guo vd., 2021). Okuma becerisi kazanmış çocukların iyi bir okuyucu olmaları için; dış dünyayla etkileşime girebilecekleri, ilgilerini çeken konular hakkında insanlarla konuşabilecekleri, okuyabilecekleri, aile ile tartışabilecekleri zengin bir ortam oluşturulmalıdır. Okumanın amacının eğlence olduğuna inanan çocuklar yetiştirmek için okul ile bağlantı kurulabileceği bir ev ortamı sağlanmalı ve en önemlisi de çocukların okumaya teşvik edildiği bir kültür oluşturulmalıdır. Çünkü birçok çalışma okuma zevkinin bir çocuğun gelecekteki başarısının en önemli göstergelerinden biri olduğunu göstermiştir (Muller, 2021).

#### **2.4. Kitap Okuma Alışkanlığı**

Okuma alışkanlığı, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için düzenli olarak yaptığı okuma davranışdır (Karakullukcu ve Çelik, 2020). Kitap okuma alışkanlığı çok boyutlu

bir kavramdır. Bireyin okumaya yönelik ilgilerinden, tutumlarından ve amaçlarından etkilenmektedir. Okuma tutumları bireyin okumaya sahip olduğu duygularıyla ilişkilidir. Okuma ilgisi bireyin tercih ettiği türler ve konularla okuma amacı bireyin kendini gerçekleştirebilmek için ilgi duyduğu bilgiye ulaşma isteğiyle alakalıdır (McGeown vd., 2020).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli olan bir diğer kavram ise okuyucu motivasyonudur. Okuyucu motivasyonu bireyi okumaya teşvik eden içsel durumlarla ilgilidir. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalarda, okuma motivasyonunun yaşla birlikte azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca küçük yaşta okumaktan hoşlanmayan çocukların, erişkinlikte de bu durumun devam ettiği gözlemlenmiştir. İşte tam da bu nedenle ebeveynler ile ev ortamı, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ve okuma sevgisini teşvik etmede büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocukları okumaya teşvik etmesi, çocuklarda okumaya karşı daha olumlu bir bakış açısı oluşturmaktadır. Aynı şekilde evde edebiyatla daha fazla teması olan çocuklar, okumayan çocuklara göre kitap okumaya daha fazla ilgi duymakta ve daha iyi bir okuyucu olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını kitaplara alıştırmaları, onları yakındaki bir kütüphaneye götürmeleri ve böylece onları yazılı metinler ile tanıştırmaları gerekmektedir. Ebeveynlere ek olarak öğretmenler de kitap okumaya teşvik etmede önemli bir faktördür. Çocukları okul kütüphanesini düzenli olarak ziyaret etmeleri için onları motive etmeleri kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve devam etmeleri açısından önemlidir. Bununla birlikte çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen bir diğer faktör ise akran etkisidir. Özellikle ergenlik döneminde gençlerin giderek ailelerinden uzaklaşarak akran grubuyla yakınlaşması, akranların çocuğun okuma algısı üzerindeki etkisini artırmaktadır. Bu nedenle çocukların, arkadaşlarını kitap okumayı seven kişilerden seçmelerine yardımcı olunmalıdır (Muller, 2021).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi kendi dilini okuyabilmesi, okuduğu metni anlayabilmesi, kullanabilmesi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle hem ülkemizde hem de dünyada kitap okumaya büyük önem verilmiştir. Amerikan Kütüphane Derneği (ALA, 1978) bir yılda okunan kitap sayısına göre kitap okuma alışkanlığını dört grupta incelemiştir:

- Birinci grupta yılda ortalama hiç kitap okumayanları ‘okuyucu olmayan’
- İkinci grupta 1 ila 5 kitap okuyanları ‘az okuyan’

- Üçüncü grupta 6 ila 20 kitap okuyanları ‘orta düzeyde okuyan’
- Dördüncü grupta ise 21 ve üzeri kitap okuyanları ‘çok okuyan’ olarak sınıflandırmıştır (aktaran Karademir, 2018).

2011 yılında ülkemizde Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğünce ‘Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi’ kapsamında yaptığı çalışmaya göre bir kişi yılda ortalama 7.2 kitap okumaktadır.

- Seçici ve düzenli okuyan bir kişi yılda ortalama 14.5 kitap okumaktadır.
- Kadınlarda kitap okuma ortalaması yılda 7.3 iken, erkeklerde 7.1’dir
- 7-14 yaş grubu çocuklar yılda ortalama 12,
- Öğrencilerin ise yılda ortalama 11.1 kitap okuduğu belirlenmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011).

Karademir (2018)’in 4. sınıf öğrenciler ile yaptığı çalışmada yılda okudukları kitap sayısına göre %17.6’sı 21 ve üzeri kitap okuyarak çok okuyan , % 42.2’si 6 ila 20 kitap okuyarak orta düzeyde okuyan, % 40.2’ 1 ila 5 kitap okuyarak az okuyan grubuna girdikleri görülmüştür. Bu sonuca göre kitap okuma alışkanlığının 4. sınıf öğrencilerinde yeterince oluşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Koç (2020) tarafından yapılan araştırmada 4-12. sınıflar arasındaki öğrencilerin %8,7’sinin çok okuyan, %24,2’sinin orta düzeyde okuyan, %51,2 az kitap okuyan grubunda olduğunu belirlenmiştir. %15,9’unun ise yılda hiç kitap okumadığı saptanmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıl arayla 15 yaş grubu öğrencilerin belirli alanlarda bilgi ve becerilerini belirlemek amacıyla yapılan uluslararası öğrenci değerlendirme programında, 2015 ve 2018 yılları arasında PISA’nın belirlemiş olduğu Türkiye’nin okuma beceri puanları Tablo-1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. 2015 ve 2018 Yıllarına Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları**

	PISA 2015	PISA 2018
OECD Ortalaması	493	487
Türkiye Ortalaması	428	466
Sıralama	50	40
Katılan Ülke Sayısı	72	79

(Milli Eğitim Bakanlığı, 2019)

Ülkemiz; PISA'nın 2015 yılında 72 ülkenin katılımıyla yaptığı araştırmada, 428 okuma beceri puan ortalaması ile 50. sırada yer almaktadır. PISA'nın 2018 yılında yaptığı araştırmada ise 44 puanlık artışı ile 79 ülke arasından 40. sıraya yükselmiştir. Türkiye, bu puan artışı ile katılımcı ülkeler arasında, en iyi artış gösteren ikinci ülke olmuştur (MEB, 2019).

Dünyada kitap okuma oranlarına bakıldığında, Avrupa İstatistik Kurumu Eurostat'ın birçok Avrupa ülkesinin katılımıyla yaptığı araştırmada, günlük kitap okuma süresinin günde 2 ila 13 dk arasında değiştiğini belirlemiştir. Estonya günde 13 dk ile birinci olurken, Fransa günde 2 dk okuyarak en az okuyan Avrupa ülkesi olmuştur. Türkiye okuma listesinde, günde 6-7 dk okuma süresi ile 7. sırada yer almıştır. Aynı araştırmada ülkelerin kitap okuma alışkanlığına sahip nüfus oranları incelendiğinde, %18,3 oranıyla Norveç listenin başında yer almıştır. Ardından %16,8 ile Finlandiya ve %16,4 oranıyla Polonya takip etmektedir. Türkiye ise Yunanistan, Almanya, İngiltere, İtalya, Fransa'nın da katıldığı araştırmada %10,1 oranıyla listenin 5. sırasında yer almıştır (Samar, 2018).

### 3. DUYGU DÜZENLEME

#### 3.1. Duygu Kavramı

Duygular, insanların doğumdan itibaren yaşamı boyunca maruz kaldığı uyaranlar sonucu oluşan, bireyin davranışlarını biyolojik ve psikolojik olarak harekete geçiren hislerdir. Duygular, hayatımıza değer katmamızı, çevreyle daha sağlıklı iletişim kurmamızı, hedeflerimiz doğrultusunda hareket etmemizi sağlayan işlevlere sahiptir. Bireyin günlük yaşadığı olayların niteliğine, şiddetine, yoğunluğuna göre farklı duygu türleri oluşmaktadır (Tetik ve Cenksever Önder, 2021). Lazarus (1991) duyguları olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırmaktadır. Sevgi, mutluluk, sevinç gibi duygular olumlu duygular iken öfke, korku, nefret, tiksinti, şaşkınlık, üzüntü gibi duygular olumsuz duygulara örnek verilebilir. Normal gelişim gösteren bireylerde; mutluluk, öfke, korku, tiksinti, şaşkınlık ve üzüntü gibi duygular evrenseldir (aktaran Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021; Schmader ve Mendes, 2015). Olumlu ve olumsuz duygular, insanların yaşamlarında psikolojik, davranışsal ve bilişsel açıdan farklı düşünce ve eylemler oluşmasını yardımcı olmaktadır. Bireyin kendisi ve sosyal çevresiyle ilişkilerinde uyum sağlayabilmesi için duygularını kontrol etmesi önemlidir. Bu nedenle bireylerin hem olumlu hem de olumsuz duyguları ile baş edebilmek için duygu düzenleme sürecini iyi yönetebilmesi gerekmektedir (Atalay ve Özyürek, 2020).

##### 3.1.1. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme; bireylerin hangi duyguları, ne zaman sahip olduğunu, bu duyguları nasıl deneyimlenip ifade edebildiğini, değiştirebildiğini veya yönetebildiğini gösteren içsel ve dışsal süreçlerdir (Megreya vd., 2020; Wohl ve Tabri, 2016). Aynı zamanda bir kişinin duygusal deneyimini başlatmayı, engellemeyi veya değiştirmeyi amaçlayan, önemli bir gelişimsel beceri olarak kabul edilmiştir (Gummerum ve López-Pérez, 2020).

Başka bir ifade ile duygu düzenleme, insanların duygularının akışını yeniden yönlendirmeye çalıştıkları (Koole, 2009), içsel ve kişiler arası faktörleri etkileyen ve onlardan etkilenen, nörolojik olarak gerçekleşen dinamik bir süreçtir (Fávero vd., 2021). İstenen sonucu veya duygusal durumu elde etmek, duygusal deneyimlerin bilişsel,

fizyolojik, davranışsal (jestler, yüz ifadeleri) yönlerini değiştirmek için bilinçli ve bilinçsiz stratejileri içermektedir (Chennaz vd., 2022; Miller vd., 2021). Bireyin büyümesi, bilişsel becerilerinin gelişimi ve çevrenin etkileşimi farklı duygu düzenleme stratejilerin ortaya çıkmasına etkili olmuştur. Duygu düzenleme; süreçsel/ işlevsel model, gelişimsel model olarak iki grup da değerlendirilmiştir (Southam-Gerow, 2020).

Gross ve Thompson (2007) tarafından tanıtılan süreçsel/ işlevsel modelinde, duygu düzenleme becerilerini öncül odaklı ve tepki odaklı olarak iki şekilde sınıflandırmaktadır (Southam-Gerow, 2020).

Öncül odaklı stratejiler, duygular ortaya çıkmadan kontrolü sağlamak amacıyla kullanılan becerilerdir (Eadeh vd., 2021; Kır, 2021). Durumun seçimi, durumun değiştirilmesi, dikkatin dağıtılması ve bilişsel değişim gibi yöntemleri içermektedir. Aynı zamanda öncül odaklı stratejilerin içerisinde yer alan bilişsel yeniden değerlendirme; sağlıklı ve işlevsel olmayı ön gören, olumsuz duyguları azaltmak için duyguları ortaya çıkaran bir olayı yeniden yorumlamayı içermektedir (Gresham ve Gullone 2012; Gyurak vd., 2011; Kır, 2021). Bununla birlikte bilişsel yeniden değerlendirme sıkıntı yaratan stresli bir durum karşısında, bireyin pozitif düşünmesi sağlayan ve olumlu bakış açısı üretmesine yardımcı olan bir güçlü bir yöntemdir (Aldao vd., 2010).

Tepki odaklı stratejiler ise duygular ortaya çıktıktan sonra kontrolü sağlamak amacıyla kullanılan becerilerdir (Eadeh vd., 2021; Kır, 2021). Tepki düzenleme yöntemini içermektedir. Buna ek olarak tepki odaklı stratejilerin içerisinde yer alan duyguları bastırma; sağlıksız ve işlevsel olmayan, duygusal deneyimin gözlemlenebilir ifadesini aktif olarak engellemeyi içermektedir (Gresham ve Gullone, 2012). Yaşanılan olumlu ve olumsuz durumlar sonucu ortaya çıkan duyguların bastırılması ile birlikte bireylerin hissettikleri duygular gibi davranmalarını da engellemektedir. Bu sebeple bireyin kendine ve sosyal çevresine karşı yabancılaşmasına, kişiler arası ilişkilerde gergin, çekingen, rahatsız hissetmesine neden olmaktadır (Tetik ve Cenksever Önder, 2021).

Gross'un duygu düzenleme becerilerini süreç modelinde beş aşamada incelemiştir.

1- Durumun Seçimi (Situation Selection): Bir bireyin olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler açısından beklenen, istenen ve istenmeyen sonuçlara dayanarak ortama girmeye veya kaçmaya karar verdiği stratejileri ifade etmektedir (Eadeh vd., 2021). Başka bir

ifade ile kişi seşimlerinde pozitif duyguları arttırmak, negatif duyguları azaltmaya yönelik durumları tercih etmesidir (Southam-Gerow, 2020). Çocuğun kendini iyi hissettiren kişilerin yanında olmayı seşmesi veya kendini üzen rahatsız edici şakalar yapan arkadaşlarından kaçınması örnek verilebilir (Diefendorff vd., 2008). Bu strateji bazı durumlarda olumlu sonuçlar doğururken bazı seşimlerde ise olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Utangaç olan bireyin sosyal ortama girmekten kaçınması bu duruma örnektir (Southam-Gerow, 2020).

2- Durumun Değiştirilmesi (Situation Modification): Durumun veya ortamın değişen yönlerini değiştirmeye çalışan stratejileri içermektedir (Eadeh vd., 2021). Örneğin, ocuğun arkadaşları arasındaki tartışmaya, çatışma düzeyini azaltmak için müdahale etmesidir (Niven, 2021).

3- Dikkatin Dağıtılması (Attentional Deployment): Kişinin duygularını etkilemek için dikkati yönlendirmeye yönelik stratejilere atıfta bulunmaktadır (Eadeh vd., 2021). Çocuğun hayal kırıklığı yaratan haberlerden dikkatini dağıtmak için şaka yapması örnek verilebilir. Özellikle küçük çocuklar arasında, stratejiler tipik olarak iç durumları düzenlemekten ziyade eldeki bir durumu değiştirmeyi amaçlamaktadır. Küçük ocukların duygu düzenleme stratejileriyle ilgili araştırmalarda çocukların, sinir bozucu durumlarda dikkat dağılımı ve kaçınma davranışları seşme eğiliminde oldukları görölmektedir (Kurki vd., 2017)

4- Bilişsel Değişim (Cognitive Change): Özel anlamlarını değiştirmek için durumları yeniden değerlendirmeye veya yeniden yorumlamaya odaklanır. Böylece durumun kişi üzerindeki duygusal etkisini değiştirmektedir. Bilişsel değişim stratejileri, perspektif alma (başka bir kişinin nasıl hissettiğini düşünmek), bilişsel yeniden çerçeveleme (bir durumun nasıl daha iyi olabileceğini düşünmek) ve yeniden değerlendirme (bir durumu farklı yorumlamak) gibi teknikleri içermektedir (Diefendorff vd., 2008). Bir ocuğun bir restoranda uzun süre beklemesini, yiyeceklerin taze pişirilmesinden kaynaklandığı şeklinde yeniden değerlendirmesine örnek verilebilir (Niven, 2021).

5- Tepki Düzenleme (Response Editing): Duygularla ilgili davranışların değiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eadeh vd., 2021). Çocuğun sinirlenen arkadaşına sakinleşmesini söylemesi örnek verilebilir (Niven, 2021).

Duygu düzenleme, kişisel bir amacı gerçekleştirmek için içsel ve dışsal duygu durum değiştirme süreçlerini içermektedir (Day ve Smith, 2013). Sevildiğini ve değer verildiğini hisseden çocuklar, psikolojik olarak tutarlı bir içsel duygu düzenleme modelini geliştirmektedir. İçsel duygu düzenleme becerisi kendi içinde içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme olarak ikiye ayrılmaktadır;

- İçsel işlevsel duygu düzenleme becerisi, çocukların kendi duygularının farkına varmasını, aile ve toplumda karşılaştığı olaylara kendi duygusal süzgecinden bakmasını sağlamaktadır. Benlik saygısı, güven ve duygusal denge oluşturmakta, etrafındaki sosyal dünyayı daha iyi anlamlandırmaktadır (Chimange ve Bond, 2020).
- İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ise çocuğun sosyal çevresiyle kendisini kıyaslaması, duygularını net ifade edememesi, duygularını bastırması gibi kendisine zarar verecek yöntemleri kullanarak duygularını düzenlemeye çalıştıkları süreçleri içermektedir (Kır, 2021).

Dışsal duygu düzenleme, başka bir kişinin kişilerarası duygu yörüngesini etkilemek amacıyla gerçekleştirilen bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Dışsal duygu düzenleme, alıcının bir hedefe ulaşmasına yardımcı olmak için hoş olmayan duyguları artırmaya veya zevk veren duyguları azaltmaya çalıştığı güdülere hizmet etmektedir. Kişinin daha fazla çalışmaya motive olması için sınav kaygısını artırmak örnek verilebilir (Cohen ve Arbel, 2020; Webb vd., 2015). Dışsal duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme olarak ikiye ayrılmaktadır.

- Dışsal işlevsel duygu düzenleme, çocuğun duygularını sosyal çevresi ile paylaşması, yakınlık kurması, fikir alışverişinde bulunması gibi yöntemleri kullanma sürecidir. Başka bir kişinin stresli bir durumu değiştirmesine yardımcı olma veya alternatif olarak dikkati ondan uzaklaştırma çabalarını içermektedir. Ayrıca olayın anlamını yeniden değerlendirmesine yardımcı olarak bireyin duygularını değiştirmesini sağlamaktadır (Kır, 2021).
- Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ise çocuğun çevresindeki insanların duygularını incitmek ve kötü hissetmelerini sağlamak için kızma, bağırma,



hakaret etme, kavga etmek gibi davranışlarda bulunma sürecini içermektedir (Kır, 2021).

Gelişimsel duygu düzenleme modelinde; duygu farkındalığı, duyguları ifade etmenin duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Duygular, insan yaşamını etkilemekte ve insan bedeninde bazı değişikliklere neden olmaktadır. Oluşan değişimin daha iyi anlaşılabilmesi için duyguları tam anlamıyla tanımak ve ifade etmek önemlidir (Southam-Gerow, 2020).

Duygular; genel veya özel, hafif veya şiddetli, kısa veya uzun, olumlu ya da olumsuz olarak çeşitlilik göstermektedir (Duy ve Yıldız, 2014). Oluşan çeşitliliğin anlaşılabilmesi için insanların sahip olduğu duyguların farkına varılması sağlanmalıdır. Bu nedenle insanlar deneyimledikleri farklı duyguları tanımalı, oluşan duyguların yoğunluğunu ve süresini bilmeleri gerekmektedir. Örneğin insanlar, deneyimlenen duyguların kısa mı yoksa uzun mu süreceğini ya da oluşan duygularının hafif mi, şiddetli mi olduğunu bilmeleri önem arz etmektedir. Bununla birlikte oluşan duyguların neden ve sonuçlarının bilinmesi ve karşı tarafa doğru bir şekilde aktarabilmesi duygu düzenleme becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Aldao vd., 2010; Southam-Gerow, 2020).

### 3.1.2. Duygu Düzenlemede Gelişim Dönemleri

Duygu düzenleme becerisi bebeklik döneminden başlayan ve zaman içinde gelişerek devam eden bir süreçtir. Bebekler duygularını düzenlemek için ağlama, emme, gülümseme gibi birden fazla yeteneğe sahip olarak doğmaktadır (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021). Doğumdan sonra bebeklerin ilk sosyal iletişimini bakıcısı ile olmaktadır. Bowlby'nin bağlanma teorisine göre anne ve bebek arasındaki bağlanma ile duygu düzenleme arasında iç içe geçmiş bir ilişki mevcuttur. Yaşamın ilk aylarında duygu düzenleme yetenekleri henüz olgunlaşmamıştır ve duygularını düzenlemek için yetişkinlere ihtiyaç duymaktadır (Rattaz vd., 2022). Bebeğin ihtiyaçlarının zamanında karşılanması bebek ile anne arasında güvenli duygusal bağlanmayı sağlamaktadır. Güvenli bağlanma; bebeğin duygularını fark etmesine ve daha hızlı kabullenmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bebeğin olumsuz duyguları ile baş etmesini kolaylaştırmaktadır. Güvensiz bağlanmada ise bebeğin ihtiyaçlarının zamanında

karşılanmaması ve reddedici, düşmanca, cezalandırıcı, tutarsız, korkutucu bakım verilmesi sonucu duyguları ile başa çıkmada zorlanmasına ve kendisini rahatsız eden olumsuz duyguları bastırmasına neden olmaktadır (Borelli vd., 2017). Bebeklerin her ay biraz daha büyümesi, bilişsel gelişimin başlaması, aile ve çevre ile etkileşimin artması bebeklerin duyu düzenleme stratejilerini öğrenmeye başlamasını sağlamaktadır (Gözün Kahraman ve Gökşen, 2021).

Çocuklar ev ile okul ortamında, bakıcı ve sosyal çevresini gözlemleyerek duyu düzenleme becerileri kazanmaktadır. Çocukların duygularına yönelik destekleyici ebeveyn tutumları duyu düzenleme gelişiminde kritik öneme sahiptir. Ebeveynler çocuklara kendi duygularını fark edebilme ve ifade edebilmeleri hususunda tecrübelerini aktarabilmektedir. Kazanılan duyu düzenleme becerisi; çocukların sosyal becerisinin gelişmesine, arkadaşları arasındaki sosyal statüsünün ve akademik başarısının artmasına yardımcı olmaktadır (Day ve Smith 2013; Diaz ve Eisenberg, 2015).

Ön ergenlik, duyu düzenlemenin gelişimi için dinamik bir dönemdir. Ön ergenlik dönemi; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimin hızlandığı, gençlerin toplumda kendine yer edinmeye çalıştığı sorunlu bir değişim ve gelişim sürecidir. Duygusal iniş çıkışların yaşandığı bu dönemde neden var olduğunu, yaşam amacının ne olduğunu, kime nasıl inanacağını, yaşadığı olaylar karşısında duyguları ile nasıl baş edeceği gibi sorulara yanıt aramaktadır (Haşimoğlu ve Aslandoğan, 2018).

Birçok birey için duyu düzenleme becerisi ergenlik döneminde önemli ölçüde gelişmektedir. Duygu karmaşasının yaşandığı bu dönemde, bazı gençlerin duyu düzenleme becerisini kazanmakta zorluk yaşadığı da görülmektedir. Duygu düzenlemede yaşanan sorunlar ilerleyen yıllarda bireyde; depresyon, anksiyete, kaygı bozukluğu, intihar eğilimleri gibi bazı psikopatolojik sorunların başlamasına sebep olmaktadır (Silvers, 2022). Bu nedenle ergenlik döneminde sağlıklı duyu düzenleme becerisinin kazandırılması kritik öneme sahiptir (Atakay, 2020).

## 3.2. Konu İle İlgili Yurtdışında ve Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

### 3.2.1. Kitap Okuma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sun vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, pandemi döneminde Singapurlu ilköğrencilerin basılı ve dijital okumalarında meydana gelen değişiklikleri incelenmiştir. Öğrencilerin okul kapanmadan önce ve okul kapandıktan sonra oluşan okuma tutumları karşılaştırılmıştır. Okul kapanmadan önce okumaktan zevk alan öğrencilerin, okul kapandıktan sonrada hem basılı hem de dijital okumalarını arttırarak devam ettikleri belirlenmiştir. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin ise boş zamanları olmasına rağmen her iki formatta da okuma oranlarında bir değişiklik saptanmamıştır.

Koç (2020) tarafından yapılan araştırmada KKTC’de 4-12. sınıflar arasındaki öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) öğretiminin kitap okuma tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin kitap okuma tutumlarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %62,7’sinin okul kütüphanesinden kitap aldığı ancak %51,5’nin okul dışında kütüphaneye gitmediği belirlenmiştir.

Mak ve Fancourt (2020) tarafından yapılan araştırmada Birleşik Krallık’ta doğan 11 ve 14 yaşlarındaki çocukların kitap okuma alışkanlıklarının ergenlik döneminde sigara, alkol ve uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıkları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kitap okumanın sigara, alkol ve uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıkları azalttığı tespit edilmiştir. Okumanın ayrıca meyve tüketimi ve fiziksel aktivite gibi sağlıklı davranışların oranını da arttırdığı saptanmıştır.

Tonka (2020)’nın yüksek lisans tez çalışmasında, Erzurum ili Palandöken ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının, okuma kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada kitap okuma alışkanlığı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul ve üzeri olan çocukların ise kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurdakul vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Antalya il merkezinde öğrenim gören ilköğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma

alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin daha fazla kitap okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her gün düzenli kitap okuyan ve sınıfında kütüphane bulunan öğrencilerin kitap okuma tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019) tarafından yapılan araştırmada, Tekirdağ İli Saray İlçesinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutum puanları, erkeklere öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin, sevmeyenlere göre okuma puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aküzüm (2018)'ün yüksek lisans tez çalışmasında Diyarbakır ili Sur İlçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu sunucuna ulaşılmıştır. 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin, 9-10 yaş grubu öğrencilere göre okuma alışkanlıklarının daha iyi olduğu belirlenmiştir. Okumanın etki, istek, alışkanlık alt boyutlarında anne eğitim düzeyi ortaokul ve üzeri olan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin ise babası ilkokul ve üzeri eğitime sahip öğrencilere göre okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Altunkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'nin batısında yer alan bir ilin merkez ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerin okur özyeterlilik ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kızların özyeterlilik algısının erkeklerden düşük olduğu, okuduğunu anlama becerisinin ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite eğitime sahip babaların çocuklarının okuduğunu anlama becerileri daha yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Calp (2018) tarafından yapılan araştırmada Ağrı il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerin kitap okuma ilgisi, eğilimi ve alışkanlıkları incelemiştir. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin %22'si her gün düzenli olarak yaklaşık

yarım saat, %20,5'i yaklaşık 1 saat ve %8,6'sı 1 saatten fazla kitap okuduğunu bulunmuştur. %3,6'sının ise ara sıra kitap okuduğu saptanmıştır. Her gün düzenli kitap okumayan öğrencilerin oranının ise %48,6 olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre kitap okumayı daha fazla sevdiğini belirlemiştir. Ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ebeveynleri okuryazar olmayanlara öğrencilere göre kitap okumaya olan ilgilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Karademir (2018)'in yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul ilinin Avrupa yakasında öğrenim gören ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin kitap okuma oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Üç ve üzeri kardeşe sahip çocukların kitap okuma alışkanlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu durum evde kardeş sayısının artması nedeniyle ailenin her bir çocuğa ayıracak zamanın azalması ve maddi açıdan yetersiz kalması ile açıklanmaktadır. Ayrıca anne eğitim durumu ile aile gelir düzeyinin yükselmesi kitap okuma alışkanlığı oluşturma oranını arttırdığı tespit edilmiştir.

Macit ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada Çanakkale ilinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma ile ekran okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ekran okuması ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı, kâğıttan okumanın ise kız öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı bulunmuştur. Öğrencilerin %5,9'u haftada 15 saat ve üzeri kitap okuduğu, %23,5'i haftada 8-14 saat arası kitap okuduğu, %28,4'ü ise haftada 7 saat, %2,9'u haftada 6 saat, 9,8'i haftada 5 saat, %6,9'u haftada 4 saat, %9,8'i haftada 3 saat, %3,9'u haftada 2 saat, %7,8'i haftada 1 saat kitap okuduğu saptanmıştır.

Pfost vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada Güney ve orta Almanya'da öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okuma ve okuma davranışına yönelik tutumlarında nesiller arasındaki süreklilik incelenmiştir. Araştırma sonucunda annelerin okuma davranışlarının kızların okuma davranışları üzerinde, babaların okuma davranışları ise erkeklerin okuma davranışları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Katrancı (2015) tarafından yapılan çalışmada Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmiştir. Çalışmada, kızların kitap okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha fazla

olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi lise ve üzeri olan öğrencilerin kitap okuma motivasyon puanlarının daha iyi olduğu saptanmıştır.

Kalb ve Van Ours (2014) tarafından Avustralya yapılan çalışmada ebeveynlerin küçük çocuklarına kitap okumalarının önemini incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin 4-5 yaşındaki çocuklarına düzenli kitap okumaları, çocukların 10-11 yaşlarına geldiklerinde okuma ve bilişsel beceri gelişimlerine önemli katkı sağladığı bulunmuştur.

Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici (2014) tarafından yapılan araştırmada Aydın Merkez ilçede öğrenim gören ilköğretim ve lise ğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin, erkeklere göre ve ilköğretim öğrencilerin lise öğrencilerine göre düzenli olarak kitap okuma oranı daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Wollscheid (2014) tarafından yapılan çalışmada Almanya’da yaşayan 10 ile 19 yaşları arasında çocuğa sahip ebeveynlerin boş zaman okumalarının çocukların okuma davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki ebeveynin okuma davranışları, çocukların okuma alışkanlıkları kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle babanın erkek çocukları üzerinde, annenin ise kız çocukları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Durualp vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada ankırı il merkezinde öğrenim gören ortaokul ğrencilerinin okuma tutumları incelenmiştir. Araştırmada ebeveynleri kitap okuyan, ailede eve düzenli gazete alan, haftada 2-3 gün düzenli kütüphaneye giden öğrencilerin okuma tutumları daha yüksek bulunmuştur.

İşcan vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada Tokat ilinde öğrenim öğren ilköğretim 2.kademe öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %25,9’u düzenli olarak her gün kitap okuduğu, %51,2’si haftada 2-3 gün, %3,8’i ayda 1 veya birkaç gün, %1,7 sadece şubat ve yaz tatillerinde okuduğu, %0,7’si ise kitap okumadıkları bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin %5,1’i hiç kitap okumadığı, %44,2’si günde ortalama 30 dakika, %38,4’ günde 1 saat, %12,4’ 1 saatten daha fazla kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Mete (2012) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf kız öğrencilerin kitap okumaya olan ilgileri, kitap okuma alışkanlık düzeyleri erkek öğrenciler göre daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Anne ve baba eğitim durumu ile çocukların kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada Kırşehir il merkezinde öğrenim gören 4 ve 5. sınıf öğrencilerin kitap okuma davranışlarının sosyoekonomik düzeylerine karşı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha düzenli kitap okuduğu bulunmuştur. Bu durum alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin dışarıda vakit geçirmesiyle, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ise boş zamanlarını bilgisayarda gezinti yaparak geçirmesiyle açıklanmıştır.

Yaman ve Süğümlü (2010) tarafından yapılan çalışmada İstanbul ili Kadıköy ilçesinde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe ders dışındaki kitap okuma alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırmada kız öğrencilerinin okuma planı hazırlama oranları, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Hızlı ve sessiz kitap okuyan öğrencilerin not ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Roman ve öykü türündeki kitapların en çok erkek öğrenciler tarafından okuduğu saptanmıştır.

Balcı (2009) çalışmasında, Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ile kız öğrencilerin kitap okuma tutumları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Başaran ve Ateş (2009) tarafından yapılan çalışma Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada kız öğrencilerin okuma tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin hikâye anlatımı, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. İl ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrencilerin kasabada öğrenim gören öğrencilere göre okuma tutumlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sallabaş (2008) tarafından yapılan araştırmada Ankara ili merkezinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerin okuma tutumları ve anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuma tutumları ile anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### 3.2.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Atalay ve  zy rek (2021) tarafından yapılan çalışmada Karabük İli merkez ve ilçelerinde öğrenim gören 7 ve 8. sınıf  ğrencilerinin duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada içsel işlevsel duygu düzenleme becerisinin kız ergenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin ise erkek ergenlerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. İki kardeş olan ergenlerin dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisi, tek ocuk olan ergenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin anne-baba öğrenim durumu ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Kolay (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında Bursa ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 15-17 yaş grubu öğrencilerin, duygu düzenleme becerileri çeşitli değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, anne eğitim durumu, kardeş sayısı ve sınıf düzeyi değişkenleri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin ise duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olması, sosyal beklenti ve baskılara bağlı olarak öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin daha erken geliştiği ile açıklanmıştır.

 zbak (2021) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Trabzon ilinde bulunan genç ergenlerin depresif belirtileri, bilişsel esneklik ile duygu düzenleme becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kızların dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tetik ve Cenkseven  nder (2021) tarafından yapılan araştırma Adana ilinin merkez ilçelerinde öğrenim gören 10-18 yaş arası öğrencilerin duygu düzenleme becerisi incelenmiştir. Araştırmada kız ergenlerin yeniden değerlendirme alt  leğinden aldıkları puanlar, erkek ergenlerden, erkek ergenlerin bastırma alt  leğinden aldıkları puanlar ise kız ergenlerden daha yüksek saptanmıştır.



Yönet Demirhan (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında Konya'nın Meram ilçesinde öğrenim gören 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri, duygu düzenleme becerileri ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, içsel işlevsel duygu düzenleme ile kaygılı bağlanma arasında negatif yönde, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Atakay (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde öğrenim gören 14-18 yaş arasındaki öğrencilerin duygu düzenleme, öznel iyi oluş düzeylerinin, ailelerinin duygu düzenleme ve dışavurulan duygulanım düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaş arttıkça ergenlerin duygu düzenleme puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Kızlarda ise duygu düzenleme puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Çolak (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında İzmit ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine göre ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yaş değişkeni ile dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu ile dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisi arasında, baba eğitim durumu ile içsel işlevsel duygu düzenleme becerisi arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Gruhn ve Compas (2020) tarafından yapılan çalışmada çocukluk ve ergenlikte kötü muamelenin başa çıkma ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Erken yaşta kötü muamelenin genel duygu düzenleme süreçlerini bozabileceğine ve önceden var olan uyumsuzluk riskini artırabilecek kötü muamele içermeyen durumlarda bile kaçınma, bastırma ile duygusal ifade stratejilerinin daha fazla kullanılmasını teşvik edebileceğine belirlenmiştir.

Kılınç ve Önder (2019) tarafında yapılan çalışmada Burdur ilinde öğrenim gören sonucunda ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme

yöntemleri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmada en az dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemini, en çok içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu, erkek öğrencileri ise içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ile baba eğitim düzeyi lise ve üzeri olan ergenlerin, dışsal işlevsel ve içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kısmetoğlu (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara ilinde ikamet eden 15 - 18 yaş arasındaki ergenlerin duygu düzenleme, bilişsel farkındalık becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada kızların içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kızların duyguları içinde yaşadığı ve içe kapanık olması ile açıklanmaktadır. Sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ise içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Li vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada Çin'in güneyindeki Guangdong eyaletindeki bulunan bir ilkokuldaki çocukların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmada anne ve babaya ait duygu düzenleme becerilerinin, çocukların duygu düzenlemelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde ebeveynlerin önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır.

Haşimoğlu ve Aslandoğan (2018) tarafından yapılan çalışmada Zonguldak ilinde öğrenim gören lise öğrencilerin ergenlik sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyi ile duygu düzenleme stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gresham ve Gullone (2012) tarafından yapılan çalışmada Avustralya yaşayan çocuklarda ve ergenlerde duygu düzenleme stratejisi kullanımı ile kişilik ve bağlanmanın açıklayıcı rolü incelenmiştir. Yaşları 10-18 yaş arası ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkeklerin, kızlara kıyasla daha fazla duygu düzenleme stratejisi kullandıkları belirtilmiştir. Duygu düzenleme becerisi ile yaş değişkeni açısından ise anlamlı ilişki bulunamamıştır.

## **4. YÖNTEM**

### **4.1. Araştırmanın Modeli**

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişimini saptamayı, değişim varsa nedeni ve sonuçlarını belirlemeyi amaçlayan tarama modeli olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2014).

### **4.2. Çalışma Gurubu**

Çalışma grubunu, Karaman il merkezinde ikamet eden, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları, pandemi nedeniyle Karaman il merkezinde bulunan 31 ilköğretim okulu bünyesine devam eden toplam 3720 öğrenciye Google Form üzerinden öğretmenleri aracılığı ile ulaştırılmıştır. Çalışmaya 137 erkek (%37), 233 kız (%63) toplam 370 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

### **4.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği” duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### **4.3.1. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ)**

Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ); Comrey ve Lee’i tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Bu araştırma ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığını belirlemek için Tok, Küçük, Kırmacı (2015) tarafından Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ) kullanılmıştır. 38 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçek, Çanakkale il merkezinde bulunan beş

ortaokuldaki 1002 öğrenciye uygulanmıştır. Tok ve ark. tarafından yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenirliği için yeterli görülmektedir. Örneklemden katılımcıların 502'si (%50.1) kız, 500'ü (%49.9) ise erkektir. Örneklemin sınıflara göre dağılımına göre 5. sınıflardan 209, 6. sınıflardan 297, 7. sınıflardan 215, 8. sınıflardan 281 öğrenci çalışmada yer almıştır.

#### 4.3.2. Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ); Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırma ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek için Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) kullanılmıştır. Ölçek, "Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)" şeklinde likert tipi beşli derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .57 ile .83 arasında değişen 19 maddeden oluşan, toplam varyansın yaklaşık % 56'sını açıklayan dört boyutlu bir yapının (içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme) ortaya çıktığı bulunmuştur. Araştırmanın örneklem grubunda, 6. sınıftan 154 (% 17.1), 7. sınıftan 128 (% 14.2), 8. sınıftan 177 (% 19.7), 9. sınıftan 214 (% 23.8), 10. sınıftan 116 (% 12.9) ve 11. sınıftan 110 (% 12.2) öğrenci yer almıştır. Araştırmanın örneklem grubunu yaşları 11 ile 18 arasında değişen (yaş ort.= 14.40) 459 (% 51.1) erkek ile 440 (% 48.9) kız olmak üzere toplam 899 ergen oluşturmuştur.

#### 4.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara dair bazı kişisel bilgilere ulaşılmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, anne-baba eğitim ve çalışma durumu gibi sosyo- demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kitap okuma tutumlarını belirlemek amacıyla kitap okumaya olan sevgileri, okumak için uygun/elverişli ortamının olup olmadığı, günlük kitap okuma sıklığı ve süreleri gibi sorulara yanıt aranmıştır.

#### 4.4. Verilerin Toplanması

Etik kurul izni (28.04.2021) ile Karaman Valiliğinden (03.06.2021) gerekli izinler alınmış ve izin belgesiyle beraber uygulamanın yapılacağı okullara gidilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle veri formundaki sorular Google Form üzerinden öğretmenler aracılığı ile öğrencilere ulaştırılmıştır. Ölçek formunu doldurmada gönüllülük esası her zaman ön planda tutulmuştur. Google Form ile toplanacak veriler konusunda formun başlangıç kısmında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılmayı kabul eden öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ)” ve “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)” alınan puanların gruplar arasında normal dağılımı test edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin en düşük-en yüksek değerleri, ortalama, standart sapma ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Araştırma Değişkenlerine İlişkin En Düşük-En Yüksek Değerler, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, Çarpıklık-Basıklık Değerleri**

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	Ort.	S	Çarpıklık	Basıklık
Kitap Okuma	370	1,00	5,00	3,30	,76	-,42	,20
Duygu Düzenleme	370	1,33	5,00	2,75	,46	,26	1,42
İçsel işlevsel duygu düzenleme	370	1,00	5,00	3,68	,82	-,68	,43
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	370	1,00	5,00	1,86	,76	1,26	1,77
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	370	1,00	5,00	2,68	,92	,24	-,61
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	370	1,00	5,00	3,00	,82	-,02	-,24

Araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bütün araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal sınırlar içerisinde olduğunu görülmüştür. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi ile alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Yine gruplar arasındaki ikili değişkenler bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Grupların normal dağılmadığı durumlarda nonparametrik testlerden çoklu grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi, ikili grupların karşılaştırılmasında ise Mann Witney U testi kullanılmıştır. Kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütölen tek yönlü ANOVA testi ve farkın kaynağını incelemek için Tukey çoklu karşılaştırma analizi yürütölmüştür.

#### **4.6. Araştırmanın Etik Yönü**

Araştırma verileri toplamak için öncelikle KTO Karatay Üniversitesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurulundan 28.04.2021 tarih ve 7864 sayısı ile etik kurul onay alınmıştır. Daha sonra 03.06.2021 tarihinde Karaman Valiliğinden gerekli izinler alınarak araştırma kapsamına alınan okullarda uygulama yapılmıştır. Veriler toplanmadan önce çalışmanın amacı ve içeriğı detaylı şekilde açıklanmış, katılımın gönüllölük esasına dayandığı ve kişisel verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

## 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. Sırasıyla katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, kitap okuma alışkanlıkları, duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan analiz sonuçları ve bulguları sunulmuştur.

### 5.1. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ön ergenlerin sosyo-demografik özellikleri, günlük kitap okuma süreleri, kitap okuma sıklığı ayrıca kitap okumaya olan sevgileri ve okumak için elverişli ortamının olup olmadığı gibi soruların analizlerine aşağıda yer verilmiştir. Aynı zamanda ön ergenlerde kitap okuma alışkanlığı ile yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın öğrenim ve çalışma durumuna ilişkin yapılan analizler bu bölümde incelenmiştir.

#### 1. Araştırmaya katılan ön ergenlerin sosyo-demografik özellikleri nelerdir?

**Tablo 3. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri**

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	233	63,0
	Erkek	137	37,0
Yaş	11	30	8,1
	12	213	57,6
	13	127	34,3
Sınıf	6	191	51,6
	7	179	48,4
Annenin öğrenim durumu	İlköğretim	199	53,8
	Lise	113	30,5
	Lisans	48	13,0
	Lisansüstü	10	2,7
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	117	31,6
	Çalışmıyor	253	68,4

Babanın öğrenim durumu	İlköğretim	167	45,1
	Lise	118	31,9
	Lisans	72	19,5
	Lisansüstü	13	3,5
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	326	88,1
	Çalışmıyor	44	11,9
Ailenin ekonomik durumu	Çok kötü	4	1,1
	Kötü	20	5,4
	Orta	215	58,1
	İyi	118	31,9
	Çok iyi	13	3,5
Kardeş Sayısı	1	38	10,3
	2	156	42,2
	3	135	36,5
	4+	41	11,1
Kitap okumayı sever misiniz?	Evet	292	78,9
	Hayır	78	21,1
Evde kitap okumak için uygun/ elverişli ortamınız var mı?	Evet	330	89,2
	Hayır	40	10,8
	Toplam	370	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma grubunun (n=370), %63,0'ü (n=233) kızlar, %37,0'si (n=137) erkekler oluşturmaktadır.

Grubun %8,1'ini (n=30) 11, %57,6'sını (n=213) 12, %34,3'nü (n=127) 13 yaşında olan ön ergenler oluşturmaktadır.

Ön ergenlerin %51,6'sı (n=191) 6.sınıfa, %48,4'ü (n=179) 7.sınıfa devam etmektedir.

Ön ergenlere sahip annelerin %53,8'i (n=199) ilköğretim, %30,5'i (n=113) lise, %13,0'ü (n=48) lisans, %2,7'si (n=10) lisansüstü eğitim sahiptir.

Annelerin %31,6'sı (n=117) çalışırken, %68,4'ü (n=253) çalışmamaktadır.



Babaların eğitim durumuna bakıldığında ise %45,1'i (n=167) ilköğretim, %31,9'u (n=118) lise, %19,5'i (n=72) lisans ve %3,7'si (n=13) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir.

Babaların %88,1'i (n=326) çalışırken, %11,9'u (n=44) çalışmamaktadır.

Ön ergenlerin %1,1'i (n=4) çok kötü, %5,4' (n=20) kötü, %58,1'i (n=215) orta, %31,9'u (n=118) iyi, %3,5'i (n=13) çok iyi aile gelir düzeyine sahip olduğunu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ön ergenlerin kardeş sayılarına bakıldığında ise %10,3'ü (n=38) tek çocuk, %42,2'si (n=156) iki kardeş, %36,5'i (n=135) üç kardeş ve %11,1'i (n=41) dört kardeş ve üzeridir.

Ön ergenlerin %78,9'u (n=292) kitap okumayı sevdiğini, %21,1'i (n=78) ise sevmediğini belirtmiştir.

Ön ergenlerin %89,2'si (n=330) evde kitap okumak için uygun/ elverişli ortamının olduğunu, %10,8'i (n=40) ise olmadığını belirtmiştir.

## 2. *Ön ergenlerin ders kitapları dışında kitap okuma sıklığı ne kadardır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4. Ön Ergenlerin Ders Kitapları Dışında Kitap Okuma Sıklığı**

<b>Kitap Okuma Sıklığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Düzenli olarak her gün	107	28,9
Haftada 2-3 gün	142	38,4
Haftada 1 gün	45	12,2
Ayda 1 veya birkaç gün	33	8,9
Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	4,3
Kitap okumam	27	7,3
Toplam	370	100,0

Elde edilen sonuçlar ön ergenlerin %28.9'u (n=107) düzenli olarak her gün kitap okuduğunu, %38,4'ü (n=142) haftada 2-3 gün, %12,2'si (n=45) haftada bir gün, %8,9'u (=33) ayda 1 veya birkaç gün, %4,3'ü (n=16) sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde kitap okuduğunu göstermektedir. %7,3'ü (n=27) ön ergen ise hiç kitap okumadığını ifade etmiştir (Tablo 4).

### 3. *Ön ergenlerin günlük kitap okuma süresi ne kadardır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5. Ön Ergenlerin Günlük Kitap Okuma Süresi**

Değişken	N	En Düşük
Hiç okumam	35	9,5
30 dakika	149	40,3
1 saat	98	26,5
1.5 saat	49	13,2
2 saat	39	10,5
Toplam	370	100,0

Ön ergenlerin kitap okuma süresi 0 ile 2 saat arasında değişmektedir (Ort = .88±.56). Ön ergenlerin %9,5'i (n=35) hiç kitap okumadığını belirtirken %40.3'ü (n=149) 30 dakika, %26,5'i (n=98) 1 saat, % 13,2'si (n=49) 1.5 saat ve %10,5'i (n=39) ise 2 saat kitap okuduğunu iletmiştir (Tablo 5).

### 4. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Çocukların Yaşı	N	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
11 Yaş	30	162,63		
12 Yaş	213	190,55	1,951	,377
13 Yaş	127	182,44		
Toplam	370			

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının yaş değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, farklı yaşlardaki ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur,  $p > .05$  (Tablo 6).

5. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Cinsiyet	n	Ort	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
				Alt Sınır	Üst Sınır		
Kız	233	3,457	,687				
Erkek	137	3,045	,799	,257	,567	5,238	,000
Toplam	370						

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Bağımsız Gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kız ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür,  $t(398) = 2.173$ ,  $p < .001$ (Tablo 7).

6. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Çocuk Sayısı	N	Ortalama Sıra	$\chi^2$	<i>p</i>
Tek çocuk	38	190,96		
2 Çocuk	156	191,48		
3 Çocuk	135	181,59	1,566	,667
4+ Çocuk	41	170,59		
Toplam	370			

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının ile kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, farklı kardeş sayılarına sahip olan ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür,  $p > .05$  (Tablo 8).

7. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Anne Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Anne Eğitim Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
İlköğretim	199	173,53			
Lise	113	183,61	12,729	,005	Lisans > İlköğretim
Lisans	48	229,10			$p = ,001$
Lisansüstü	10	235,80			
Toplam	370				

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(3) = 12,729$ ,  $p < .01$ . Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U analizleri sonucunda, lisans düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarının, kitap okuma alışkanlıklarının ilköğretim düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 9).

8. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Baba Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı
İlköğretim	167	182,00	8,850	,031	Lisans > İlköğretim $p = ,025$ Lisans > Lise $p = ,003$
Lise	118	170,31			
Lisans	72	216,85			
Lisansüstü	13	194,73			
Toplam	370				

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(3) = 8,850$ ,  $p < .05$ . Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U analizleri sonucunda, lisans düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarının, kitap okuma alışkanlıklarının ilköğretim ve lise düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 10).

9. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Ailenin Gelir Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Ailenin Gelir Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı
Çok kötü	4	217,25			
Kötü	20	189,85			
Orta	215	170,52	12,189	,016	İyi > Orta p = ,001
İyi	118	212,31			
Çok iyi	13	173,42			
Toplam	370				

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(4) = 12,189$ ,  $p < .05$ . Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U analizleri sonucunda, ailenin gelir düzeyi iyi olan katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarının, ailesinin gelir düzeyi orta olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 11).

## 5.2. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın öğrenim ve çalışma durumuna ilişkin yapılan analizler bu bölümde incelenmiştir.

10. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Yaş	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	11	30	178,42	2,532	,282
	12	213	193,01		
	13	127	174,57		
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	11	30	180,47	3,831	,147
	12	213	177,28		
	13	127	200,48		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	11	30	189,55	2,740	,254
	12	213	192,46		
	13	127	172,87		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	11	30	223,67	4,498	,106
	12	213	179,72		
	13	127	186,18		
Duygu Düzenleme Ölçeği	11	30	206,63	1,283	,527
	12	213	183,30		
	13	127	184,20		
Toplam		370			

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, farklı yaşlardaki ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin ve içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur,  $p > .05$  (Tablo 12).

11. Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Cinsiyet	n	Ort	S	% 95 Güven Aralığı		t	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Kız	233	3,759	,752	,022	,385	2,327	,021
	Erkek	137	3,555	,909				
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kız	233	2,761	,914	,029	,414	2,257	,025
	Erkek	137	2,540	,904				
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	Kız	233	3,055	,813	-,031	,316	1,611	,108
	Erkek	137	2,912	,833				
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Kız	233	1,846	,756	-,191	,133	-,352	,725
	Erkek	137	1,875	,780				
Duygu Düzenleme Ölçeği	Kız	233	2,79	,45	,033	,23	2,626	,009
	Erkek	137	2,66	,47				
Toplam		370						

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Bağımsız Gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kız ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme beceri düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam puanlarının erkek



ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur, sırasıyla;  $t(244,238) = 2.327, p < .05, t(368) = 2.257, p < .05; t(368) = 2.63, p < .01$  (Tablo 13).

12. *Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Çocuk Sayısı	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Tek çocuk	38	210,47	5,488	,139
	2 Çocuk	156	187,86		
	3 Çocuk	135	184,94		
	4+ Çocuk	41	155,23		
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Tek çocuk	38	185,36	,979	,806
	2 Çocuk	156	185,09		
	3 Çocuk	135	181,52		
	4+ Çocuk	41	200,30		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	Tek çocuk	38	195,05	1,249	,741
	2 Çocuk	156	184,46		
	3 Çocuk	135	180,14		
	4+ Çocuk	41	198,24		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Tek çocuk	38	174,42	1,476	,688
	2 Çocuk	156	181,22		
	3 Çocuk	135	189,62		
	4+ Çocuk	41	198,46		
Duygu Düzenleme Ölçeği	Tek çocuk	38	189,64	,533	,912
	2 Çocuk	156	183,85		
	3 Çocuk	135	183,15		
	4+ Çocuk	41	195,70		
	Toplam	370			

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısı açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin ve içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin alt boyutlarına ilişkin sıra

ortalamalarında farklı kardeş sayılarına sahip ön ergenler arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur,  $p > .05$  (Tablo 14).

13. *Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	İlköğretim	199	177,12	7,455	,059
	Lise	113	184,41		
	Lisans	48	223,73		
	Lisansüstü	10	181,15		
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	İlköğretim	199	184,95	1,674	,643
	Lise	113	180,57		
	Lisans	48	191,45		
	Lisansüstü	10	223,65		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	İlköğretim	199	184,86	2,697	,441
	Lise	113	195,72		
	Lisans	48	169,13		
	Lisansüstü	10	161,35		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	İlköğretim	199	181,28	3,584	,310
	Lise	113	194,64		
	Lisans	48	172,32		
	Lisansüstü	10	229,35		
Toplam		370			

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, duygu düzenleme becerilerinin ve içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin alt boyutlarına ilişkin sıra

ortalamalarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur,  $p > .05$  (Tablo 15).

14. *Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	İlköğretim	167	178,67	4,429	,219	-
	Lise	118	179,84			
	Lisans	72	206,26			
	Lisansüstü	13	209,62			
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	İlköğretim	167	183,46	9,237	,026	Lisansüstü > Lisans, $p=,003$ Lisansüstü > Lise, $p=,003$ Lisansüstü > İlköğretim, $p=,014$
	Lise	118	177,94			
	Lisans	72	186,97			
	Lisansüstü	13	272,15			
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	İlköğretim	167	187,71	2,828	,419	-
	Lise	118	188,92			
	Lisans	72	183,40			
	Lisansüstü	13	137,81			
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	İlköğretim	167	181,84	1,401	,705	-
	Lise	118	187,19			
	Lisans	72	185,44			
	Lisansüstü	13	217,46			
Duygu Düzenleme Ölçeği	İlköğretim	167	180,08	4,384	,223	-
	Lise	118	182,19			
	Lisans	72	193,58			
	Lisansüstü	13	240,38			
Toplam		370				

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ön ergenlerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(3) = 9,237$   $p < .05$ . Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U analizleri sonucunda, lisansüstü düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarının, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 16).

15. *Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Ön Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Ailelerin Gelir Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Duygu Düzenleme	Ailenin Gelir Düzeyi	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p	Farkın Kaynağı
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Çok kötü	4	203,63	9,527	,049	İyi > Orta p = ,007
	Kötü	20	167,70			
	Orta	215	173,29			
	İyi	118	205,96			
İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Çok iyi	13	223,54	4,218	,377	-
	Çok kötü	4	246,25			
	Kötü	20	198,23			
	Orta	215	186,37			
	İyi	118	184,98			
	Çok iyi	13	137,58			

	Çok kötü	4	172,75			
	Kötü	20	208,30			
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	Orta	215	179,73	2,164	,706	-
	İyi	118	190,95			
	Çok iyi	13	200,27			
	Çok kötü	4	262,13			
	Kötü	20	214,88			
Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	Orta	215	190,04	6,370	,173	-
	İyi	118	170,83			
	Çok iyi	13	174,85			
	Çok kötü	4	257,50			
	Kötü	20	188,70			
Duygu Düzenleme Ölçeği	Orta	215	181,08	3,208	,524	-
	İyi	118	192,78			
	Çok iyi	13	165,42			
	Toplam	370				

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ön ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(3) = 9,527$   $p < .05$ . Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U analizleri sonucunda, iyi gelir düzeyine sahip ön ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerisinin orta gelir düzeyine sahip ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 17).

### 5.3. Kitap Okuma Alışkanlıkları İle Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Bulgular

16. Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiler**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Kitap Okuma	1					
2. İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	,607***	1				
3. İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-,022	,028	1			
4. Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	,158**	,153**	,037	1		
5. Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme	-,231***	-,315***	,386***	,080	1	
6. Duygu Düzenleme Ölçeği	,183***	,323***	,749***	,510***	,576***	1

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, içsel işlevsel duygu düzenleme ve kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca dışsal işlevsel duygu düzenleme ve duygu düzenleme ölçeği ile kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna karşın dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ise anlamsızdır. Duygu düzenleme ölçeği toplam puanı içsel işlevsel duygu düzenleme ile düşük düzeyde, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile orta düzeyde, içsel işlevsel

olmayan duygu düzenleme ile ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. (Tablo 18).

17. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenleme Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	B	Hata	$\beta$	t	p
Duygu Düzenleme	,183	,033	,112	,031	,183	3,563	,000

Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kitap okuma alışkanlığının duygu düzenlemeyi ( $\beta = .607$ ,  $p < .001$ ) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta = .183$ ,  $p < .001$ ) (Tablo 19).

18. *Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisinin alt boyutları üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20. Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenlemenin Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	B	Hata	$\beta$	t	p
İçsel işlevsel duygu düzenleme	.607	.369	.658	.045	.607	14.671	.000
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	.022	.000	-.027	.063	-.022	-.421	.674
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	.158	.025	.172	.056	.158	3.075	.002
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	.231	.053	-.233	.051	-.231	-4.553	.000

Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenlemenin alt boyutları olan içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için 4 ayrı doğrusal regresyon analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar kitap okuma alışkanlığının içsel işlevsel duygu düzenleme ( $\beta = .607$ ,  $p < .001$ ) ve dışsal işlevsel duygu düzenleme ( $\beta = -.326$ ,  $p < .001$ ) değişkenlerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkenini ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = -.231$ ,  $p < .001$ ) (Tablo 20).

19. *Ön ergenlerin kitap okuma sıklığına göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Duygu Düzenleme Becerilerinde Farklılıklar**

Değişkenler	Kitap Okuma Sıklığı	n	Ortalama Sıra	$\chi^2$	p
İçsel işlevsel duygu düzenleme	Düzenli olarak her gün	107	234,97	53,406	,000
	Haftada 2-3 gün	142	182,19		
	Haftada 1 gün	45	168,96		
	Ayda 1 veya birkaç gün	33	167,03		
	Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	143,53		
	Kitap okumam	27	81,89		
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	Düzenli olarak her gün	107	162,38	9,838	,080
	Haftada 2-3 gün	142	199,64		
	Haftada 1 gün	45	183,09		
	Ayda 1 veya birkaç gün	33	209,94		
	Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	194,50		
	Kitap okumam	27	171,57		
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	Düzenli olarak her gün	107	193,23	7,098	,213
	Haftada 2-3 gün	142	193,72		
	Haftada 1 gün	45	184,16		
	Ayda 1 veya birkaç gün	33	157,91		
	Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	185,97		
	Kitap okumam	27	147,33		



Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	Düzenli olarak her gün	107	160,25	23,275	,000
	Haftada 2-3 gün	142	184,46		
	Haftada 1 gün	45	198,48		
	Ayda 1 veya birkaç gün	33	173,15		
	Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	222,56		
	Kitap okumam	27	262,56		
Duygu Düzenleme	Düzenli olarak her gün	107	186,82	3,518	,621
	Haftada 2-3 gün	142	192,35		
	Haftada 1 gün	45	178,17		
	Ayda 1 veya birkaç gün	33	178,92		
	Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde	16	201,72		
	Kitap okumam	27	154,91		
	Toplam	370			

Kitap okuma sıklığına göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütülen 5 ayrı Kruskal-Wallis analizi sonucunda, kitap okuma sıklığına göre içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde değişim olduğu görülmektedir,  $\chi^2(5) = 53.406$ ,  $p < .01$ ;  $\chi^2(5) = 23.28$ ,  $p < .001$ . Farkın kaynağını incelemek için bir dizi Mann-Whitney U analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, düzenli olarak her gün okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğunu, kitap okumayan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin ise diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca kitap okumayan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin; düzenli olarak her gün okuyan, haftada 1 gün, haftada 2-3 gün, ayda 1 veya birkaç gün kitap okuyan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 21).

20. *Ön ergenlerin kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır?*

Bu araştırma amacından elde edilen bulgular tablo haline getirilerek Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22. Ön Ergenlerin Kitap Okuma Sürelerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerinde Farklılıklar**

Değişkenler	Süre	n	Ort.	S	% 95 Güven Aralığı		F	p
					Alt Sınır	Üst Sınır		
İçsel işlevsel duygu düzenleme	Hiç okumam	35	2,83	1,05	2,47	3,19	17,824	,000
	30 dakika	149	3,57	,79	3,44	3,70		
	1 saat	98	3,86	,68	3,72	3,99		
	1.5 saat	49	4,01	,64	3,83	4,19		
	2 saat	39	4,03	,58	3,85	4,22		
	Toplam	370	3,68	,82	3,60	3,77		
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	Hiç okumam	35	2,68	1,15	2,29	3,07	,446	,775
	30 dakika	149	2,69	,87	2,55	2,83		
	1 saat	98	2,59	,88	2,41	2,77		
	1.5 saat	49	2,76	,91	2,49	3,02		
	2 saat	39	2,78	,99	2,46	3,11		
	Toplam	370	2,68	,92	2,59	2,77		
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	Hiç okumam	35	2,74	,99	2,40	3,08	1,310	,266
	30 dakika	149	3,02	,80	2,89	3,15		
	1 saat	98	3,08	,79	2,92	3,24		
	1.5 saat	49	3,06	,80	2,83	3,29		
	2 saat	39	2,90	,83	2,63	3,17		
	Toplam	370	3,00	,82	2,92	3,09		
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	Hiç okumam	35	2,40	,99	2,06	2,74	5,937	,000
	30 dakika	149	1,86	,73	1,74	1,98		
	1 saat	98	1,81	,74	1,66	1,96		
	1.5 saat	49	1,69	,61	1,51	1,86		
	2 saat	39	1,68	,72	1,45	1,92		
	Toplam	370	1,86	,76	1,78	1,93		
Duygu Düzenleme	Hiç okumam	35	2,65	,67	2,42	2,88	,730	,572
	30 dakika	149	2,73	,46	2,65	2,80		
	1 saat	98	2,76	,43	2,68	2,85		
	1.5 saat	49	2,80	,41	2,69	2,92		
	2 saat	39	2,78	,40	2,65	2,91		
	Toplam	370	2,75	,46	2,70	2,79		

Kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütülen 5 ayrı tek yönlü ANOVA sonucunda, kitap okuma süresine göre içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde değişim olduğu görülmektedir,  $F(4, 365) = 17.824$ ,  $p < .001$ ;  $F(4, 365) = 5.937$ ,  $p < .001$ . Farkın kaynağını incelemek için Tukey çoklu karşılaştırma analizi yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğunu, ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Aksine hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğunu, ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 22).

## 6. TARTIŞMA

6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, benzer konularda yapılan araştırmalarla bu bölümde karşılaştırılmıştır.

Çalışmamızda ön ergenlerin ders kitapları dışında kitap okuma oranlarına bakıldığında, %28.9'u düzenli olarak her gün kitap okuduğu, %38,4'ü haftada 2-3 gün, %12,2'si haftada bir gün, %8,9'u ayda 1 veya birkaç gün, %4,3'ü sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde kitap okuduğu bulunmuştur. %7,3'ünün ise hiç kitap okumadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde İşcan vd. (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Çalışmamızda ön ergenlerin günlük kitap okuma süresi 0 - 2 saat arasında değiştiği belirlenmiştir. Ön ergenlerin %9,5'i günlük hiç kitap okumadığını belirlenirken %40,3'ü 30 dakika, %26,5'i 1 saat, % 13,2'si 1.5 saat ve %10,5'i ise günlük 2 saat kitap okuduğunu belirlenmiştir. Literatürde bulunan (Calp, 2018; İşcan vd., 2013; Macit ve Demir, 2016) tarafından yapılan çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile yaş değişkeni açısından incelendiğinde; farklı yaşlardaki ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna karşın kitap okuma alışkanlıkları ile yaş değişkeni açısından anlamlı fark olduğunu ortaya koyan çalışma da mevcuttur. Aküzüm (2021) tarafından yapılan çalışmada kitap okuma alışkanlığının 13-14 yaş öğrencilerde, 9-10 yaş öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada 8 ile 13 yaş arası çocukluk dönemi kitap okumanın altın yılı olduğu vurgulanmıştır. Okuma sevgi ve ilgisinin en yoğun yaşandığı dönem 11 yaş olduğu belirtilmiştir.13 yaşından sonra ise okuma oranının azaldığı tespit edilmiştir (Karademir, 2018).

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; kız ergenlerin kitap okuma alışkanlığının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde bulgumuzu destekleyen araştırmalar (Aküzüm, 2021; Altunkaya, 2018; Balcı, 2009; Calp, 2018; İşcan vd., 2013; Koç, 2020; Macit ve Demir, 2016; Mete, 2012; Sallabaş, 2008; Tonka, 2020; Yaman ve Süğümlü, 2010; Yengin Sarpkaya ve Elitok Kesici, 2014) bulunmaktadır. Bununla birlikte dördüncü ve beşinci

sınıf öğrencileri ile (Başaran ve Ateş, 2009; Karademir, 2018; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019; Katrancı, 2015; Yurdakul, 2020) tarafından yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin kitap okumaya olan ilgileri ve kitap okuma alışkanlık düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile kardeş sayısı değişkeni açısından incelendiğinde; farklı kardeş sayılarına sahip olan ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Karademir (2018)'in yaptığı çalışmada üç ve üzeri kardeşe sahip çocukların kitap okuma alışkanlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu durum evde kardeş sayısının artması nedeniyle ailenin her bir çocuğa ayıracak zamanın azalması ve maddi açıdan yetersiz kalması ile açıklamıştır.

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığı, lisans düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarında, ilköğretim düzeyi eğitime sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın tarandığında (Aküzüm, 2021; Calp, 2018; Karademir, 2018; Katrancı, 2015) araştırmamızı destekler niteliktedir. Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma tutum puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama puanlarının paralel olarak yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde (Başaran ve Ateş, 2009; Durualp vd., 2013; Liao vd., 2020; Pfost vd., 2016; Wollscheid, 2014) tarafından yapılan çalışmada ise annelerin kitap okuma davranışının çocukların üzerindeki etkisi incelenmiş ve annelerin kız çocukları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Lisans eğitime sahip babaların çocuklarının kitap okuma alışkanlıkları, ilköğretim ve lise eğitime sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazın incelendiğinde (Aküzüm, 2021; Calp, 2018; Katrancı, 2015; Tonka, 2020)

araştırmamızı destekler niteliktedir. Bununla birlikte (Pfof vd., 2016; Wollscheid, 2014) tarafından yapılan araştırmada babaların okuma alışkanlığı kazanmalarında erkek çocukları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu saptanmıştır. Ayrıca (Başaran ve Ateş, 2009; Durualp vd., 2013; Liao vd., 2020; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019) tarafından yapılan araştırmalarda babaların okumaya yönelik tutumları ile öğrencilerin okuma motivasyonları ve başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, ailesinin gelir düzeyi orta olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karademir (2018)'in yapmış olduğu çalışmada gelir düzeyi arttıkça düzenli okuma alışkanlığının yükseldiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Balcı, 2009; Calp, 2018; Şahin, 2012) tarafından yapılan çalışmada orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha düzenli kitap okuduğu bulunmuştur. Bu durum alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin dışarıda vakit geçirmesiyle, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ise boş zamanlarını bilgisayarda gezinti yaparak geçirmesiyle açıklanabilir.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile yaş değişkeni açısından incelendiğinde; farklı yaşlardaki ergenlerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Gresham ve Gullone (2012) tarafından yapılan çalışmada 10-18 yaş öğrenciler ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın taramasında farklı sonuçlar bulan çalışmalarda mevcuttur. Gummerum ve Lopez-perez (2020) tarafından yapılan çalışmada ise 9-13 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini, 5 yaşındaki çocuklara göre daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Atakay (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında yaş arttıkça ergenlerin duygu düzenleme puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Özbak (2021) tarafından yapılan çalışmada dışsal işlevsel, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlar bulunmasının nedeni örneklem grubunun yaş aralığının değişken ve dar olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; kız ergenlerin içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve duygu düzenleme toplam puanlarının, erkek ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Atalay ve Özyürek (2021) tarafından ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerisini, erkeklerin ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Kılınç ve Önder (2019) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık olduğu, kızlarda ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özbak (2021) yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında kızların dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde (Berke vd., 2018; Schlesier vd., 2019) tarafından yapılan çalışmada kızların duygu düzenleme becerilerini, erkeklere göre daha iyi kullandıkları bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine (Atakay, 2020; Gresham ve Gullone, 2012) tarafından yapılan araştırmalarda erkeklerin, kızlara kıyasla daha fazla duygu düzenleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında (Haşimoğlu ve Aslandoğan, 2018; Kolay, 2021) tarafından yapılan çalışmalarında ise cinsiyet değişkeni ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçların bulunması ön ergenlerin aile ve toplum tarafından beklenen rollerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile kardeş sayısı açısından incelendiğinde; duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında farklı kardeş sayılarına sahip ön ergenler arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde (Çolak, 2020; Kolay, 2021) tarafından yapılan tez çalışmasında kardeş sayısı ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Buna karşın Atalay ve Özyürek (2021) yaptıkları çalışmada ise tek çocuk olan ergenlerin, iki kardeş olanlara göre dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin daha düşük olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada farklı sonucun bulunması aile içi ve kardeşler arası iletişimden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile anne eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde (Atalay ve

Özyürek, 2021; Kolay, 2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, duygu düzenleme becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Kılınç ve Önder (2019) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada lise ve üstü eğitime sahip annelerin çocuklarında işlevsel duygu düzenleme becerilerinin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Çolak (2020) tarafından yapılan tez çalışmasında ise anne eğitim durumu ile dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçların bulunması ebeveyn tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile baba eğitim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; ön ergenlerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarının, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme beceri düzeylerinin ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kılınç ve Önder (2019)'in ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip babası olan çocukların içsel işlevsel duygu düzenleme becerisini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Babası lise mezunu olan çocukların ise dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Çolak (2020) tarafından yapılan tez çalışmasında baba eğitim durumu ile içsel işlevsel duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Kolay (2021) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların baskı ve beklentilerin yüksek olması sebebiyle duygu düzenleme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Ön ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile ailelerin gelir düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde; ön ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Yüksek gelir düzeyine sahip ön ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme beceri puanları, orta gelir düzeyindeki ergenlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Kısmetoğlu (2019)'nun yapmış olduğu çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerileri puanları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; içsel işlevsel duygu düzenleme ve kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca dışsal işlevsel duygu düzenleme ve duygu düzenleme ölçeği ile kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Buna karşın dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ise anlamsızdır. Duygu düzenleme ölçeği toplam puanı, içsel işlevsel duygu düzenleme ile düşük düzeyde, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile orta düzeyde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde konu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için yapılan analizde kitap okuma alışkanlığının duygu düzenlemeyi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenlemenin alt boyutları olan içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme değişkenlerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkenini ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde konu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Kitap okuma sıklığına göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütülen analizi sonucunda, kitap okuma sıklığına göre içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde değiştiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre düzenli olarak her gün okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğunu, kitap okumayan ergenlerin ise içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca kitap okumayan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin; düzenli olarak her gün okuyan, haftada 1 gün, haftada 2-3 gün, ayda 1 veya birkaç gün kitap okuyan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde konu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

Kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerindeki farklılığı bulmak için yürütülen analiz sonucunda, hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun aksine hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde konu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır.

## 7. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 7.1. Sonuç

6. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Çalışmamıza 2020-2021 yılında Karaman il merkezinde eğitim gören 370 tane 6. ve 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunu %63,0'ü (n=233) kızlar, %37,0'si (n=137) erkekler oluşturmaktadır.
- Örnekleme bulunan ön ergenlerin %8,1'ini (n=30) 11, %57,6'sını (n=213) 12, %34,3'nü (n=127) 13 yaşındadır.
- Ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıkları ile yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Kız ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarının erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Farklı kardeş sayılarına sahip olan ön ergenlerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Lisans düzeyinde eğitime sahip annelerin çocuklarında kitap okuma alışkanlıklarının, ilköğretim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Lisans düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarında kitap okuma alışkanlıklarının, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitime sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Ailenin gelir düzeyi iyi olan katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarının, aile gelir düzeyi orta olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Farklı yaşlardaki ön ergenlerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Kız ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin, erkek ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında, farklı kardeş sayısına sahip ön ergenler arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.
- Duygu düzenleme becerilerine ilişkin sıra ortalamalarında, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Lisansüstü eğitime sahip babaların çocuklarında, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisinin; ilköğretim, lise ve üniversite eğitime sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- İyi gelir düzeyine sahip ön ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin, orta gelir düzeyine sahip ergenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenleme becerisini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer bir değişle kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. İçsel işlevsel duygu düzenleme ve kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca dışsal işlevsel duygu düzenleme ve duygu düzenleme ölçeği ile kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Buna karşın dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ise anlamsızdır.
- Duygu düzenleme ölçeğinin toplam puanı, içsel işlevsel duygu düzenleme ile düşük düzeyde, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile orta düzeyde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için yapılan analizde kitap okuma alışkanlığının duygu düzenlemeyi pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Kitap okuma alışkanlığının, duygu düzenlemenin alt boyutları olan içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenleme değişkenlerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının

dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme değişkenini ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

- Düzenli olarak her gün okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğunu, kitap okumayan ergenlerin ise içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca kitap okumayan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin; düzenli olarak her gün okuyan, haftada 1 gün, haftada 2-3 gün, ayda 1 veya birkaç gün kitap okuyan ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun aksine hiç kitap okumayan ve 30 dakika kitap okuyan ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin diğer bütün ergenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca hiç kitap okumayan ergenlerin, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin 30 dakika kitap okuyan ergenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## 7.2. Öneriler

Bu bölümde yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur;

- Bu çalışmaya 6. ve 7. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Aynı konu ile ilköğretim veya lise düzeyindeki tüm kademelerin katılımının sağlandığı araştırmalar yapılabilir.
- Tek ebeveyne sahip öğrencilerin oluşturduğu örneklem grubunu ile aynı konu üzerinde çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının oluşmasında anne ve baba eğitim düzeyleri önemli yere sahip olduğu bulunmuştur. Ebeveynlere kitap okuma konusunda eğitimler düzenlenebilir.
- Çalışmamızda iyi gelir düzeyine sahip öğrencilerin kitap okuma oranı, orta gelir düzeye sahip ailelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Orta ve alt gelir

düzezene sahip ailelerin çocuklarına kitap alma konusunda maddi destek sağlanabilir. Her çocuğun ulaşabileceği kütüphaneler oluşturulabilir.

- Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla kütüphaneye gitmelerine ve çocukların ilgisini çekebilecek kitaplar seçmelerine ailenin yardımcı olmaları sağlanabilir.
- Erkek öğrencilerin, kızlara oranla kitap okuma alışkanlığının düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumun nedeni araştırılıp çözüm yolları bulunabilir.
- Kitap okumaya engel olan televizyon, telefon, sosyal medya, dijital oyun gibi elektronik cihazlar konusunda aile bireylerinin bilinçlendirilmesi sağlanabilir ve çocuklara bu konuda rehberlik etmeleri desteklenebilir.
- Araştırmamızda kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerilerini arttırdığı saptanmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerilerini arttıracak kitap türleri hakkında ailelere farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.
- Kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisini daha net gözlemlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abd Ghani, A., Muslim, N. H., & Zakaria, M. N. (2020). The effects of gender and academic achievement on reading fluency among Year 2 Malaysian school children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 132, 109907. <https://doi:10.1016/j.ijporl.2020.109907>.
- Aküzüm, L. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S.(2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004>.
- Al-Mansour, N. S., & Al-Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University - Languages and Translation*, 23(2), 69–76. <https://doi:10.1016/j.jksult.2011.04.001>.
- Altun Ekiz, M., & Kır, S. (2021). Pandemi döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 18–29.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Apaydın Demirci, Z., Arslan, E., & Temel, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Makale*, 18(2), 910-925.
- Arı, E., & Demir, M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Atakay, A. (2020). *Ergenlerin duygu düzenleme ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ailelerinin duygu düzenleme ve dışavurulan duygulanım düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişki*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, D., & Özyürek, A. (2020). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 815–834. doi:10.37669/milliegitim.707741.
- Aydın Sünbül, Z., & Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139, 337–342. <https://doi:10.1016/j.paid.2018.12.009>.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265–300.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 3-92.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane*

*kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

- Benischek, A., Long, X., Rohr, C. S., Bray, S., Dewey, D., & Lebel, C. (2020). Pre-reading language abilities and the brain's functional reading network in young children. *NeuroImage*, 217, 116903. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116903>.
- Berke, D. S., Reidy, D., & Zeichner, A. (2018). Masculinity, emotion regulation, and psychopathology: A critical review and integrated model. *Clinical Psychology Review*, 66, 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.01.004>.
- Borelli, J. L., Smiley, P. A., Rasmussen, H. F., Gómez, A., Seaman, L. C., & Nurmi, E. L. (2017). Interactive effects of attachment and FKBP5 genotype on school-aged children's emotion regulation and depressive symptoms. *Behavioural Brain Research*, 325, 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.07.035>.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırmanın Temelleri. (Ş. Büyüköztürk, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, & F. Demirel, Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 897–924.
- Cao, Y., & Kim, Y. S. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Chimange, M., & Bond, S. (2020). Strategies used by child and youth care workers in to develop belonging and foster healthy attachments with young people in care in child and youth care centers in Tshwane, South Africa. *Children and Youth Services Review*, 118, 105373 . <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105373>.
- Cohen, N., & Arbel, R. (2020). On the benefits and costs of extrinsic emotion regulation to the provider: *Toward a neurobehavioral model. Cortex*, 130, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.05.011>.
- Çolak, Ç. H. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 405– 414. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.10.003>.



- Dedebali, N. C., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 171–183.
- Demir, M. K. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 331-346.
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2021). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>.
- Dewan, P. (2016). Economic well-being and social justice through pleasure reading. *New Library World*, 117(9/10), 557-567. <https://doi.org/10.1108/NLW-03-2016-0019>.
- Diaz, A., & Eisenberg, N. (2015). The process of emotion regulation is different from individual differences in emotion regulation: Conceptual arguments and a focus on individual differences. *Psychological Inquiry*, 26(1), 37-47. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.959094>.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M., & Yang, J. (2008). Linking emotion regulation strategies to affective events and negative emotions at work. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 498–508. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.006>.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1),159-174.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği' nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Dündar, N., & Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077–1094.
- Eadeh, H.-M., Breaux, R., & Nikolas, M. A. (2021). A meta-analytic review of emotion regulation focused psychosocial interventions for adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(4), 684–706. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00362-4>.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1–9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.657615>.
- Fávero, M., Lemos, L., Moreira, D., Ribeiro, F. N., & Sousa-Gomes, V. (2021). Romantic attachment and difficulties in emotion regulation on dyadic adjustment: A comprehensive literature review. *Frontiers in Psychology*, 12, 723823. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723823>.
- Frere, P. B., Vetter, N. C., Artiges, E., Filippi, I., Miranda, R., Vulser, H., Paillère Martinot, M. L., Ziesch, V., Conrod, P., Cattrell, A., Walter, H., Gallinat, J., Bromberg, U., Jurk, S., Menningen, E., Frouin, V., Papadopoulos Orfanos, D., Stringaris, A.,... Lemaître, H. (2020). Sex effects on structural maturation of the

- limbic system and outcomes on emotional regulation during adolescence. *NeuroImage*, 210, 116441. <https://doi:10.1016/j.neuroimage.2019.116441>.
- Gözün Kahraman, Ö., & Gökşen, E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 13–23. <https://doi:10.51503/gpd.850931>.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616–621. <https://doi:10.1016/j.paid.2011.12.016>.
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>.
- Gruhn, M. A., & Compas, B. E.(2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 103, 104446. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446>.
- Gummerum, M., & López-Pérez, B. (2020). “You shouldn’t feel this way!” Children’s and adolescents’ interpersonal emotion regulation of victims’ and violators’ feelings after social exclusion. *Cognitive Development*, 54(November), 100874. <https://doi:10.1016/j.cogdev.2020.100874>.
- Guo, Q., Kim, Y. S., Liu, Y., Peng, Y., Sun, W., & Wang, Y. (2021). The effects of a summer reading program for migrant children in migrant schools: First-year results from a randomized experiment. *Asia Pacific Education Review*, 22(1), 139-154. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09659-5>.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition And Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>.
- Haşimoğlu, A., & Aslandoğan, A. (2018). Lise öğrencilerinin ergenlik dönemi sorunları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 71–83.
- Hsiao, K. L., & Chen, C. C. (2017). Value-based adoption of e-book subscription services: The roles of environmental concerns and reading habits. *Telematics and Informatics*, 34(5), 434–448. <https://doi:10.1016/j.tele.2016.09.004>.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., & Alkış Küçükaydın, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilgiler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Jang, B. G., Ryoo, J. H., & Smith, K. C. (2021). Latent profiles of attitudes toward print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34(5), 1115–1139. <https://doi:10.1007/s11145-020-10104-7>.
- Kalb, G., & Van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24.
- Kandemir, H., & Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 67-82.

<https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.005>.

- Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?* Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, İstanbul.
- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M. B., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, 56, 100949. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>
- Karakullukcu, N., & Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1–14.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “Hızlı Okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 71–84.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E. & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80–95. <https://doi.org/10.16916/aded.81304>.
- Kılıncı, M., & Önder, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20). <https://doi.org/10.26466/opus.542052>.
- Kır, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., & Vorstius, C. (2019). Unpacking eye movements during oral and silent reading and their relations to reading proficiency in beginning readers. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 102–120. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.002>.
- Koç, A. (2020). Öğrencilerin kitap okuma tutumları ile kitap okumanın DKAB öğretim programındaki değerlere etkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*, (15), 275–319. <https://doi.org/10.18498/amailed.781299>.
- Kolay, İ. (2021). *15-17 yaş arası ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisans Eğitim Enstitüsü, Bursa.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>.

- Krasa, N., & Bell, Z.(2021). Silent word-reading fluency is strongly associated with orthotactic sensitivity among elementary school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 205, <https://doi.org/105061.10.1016/j.jecp.2020.105061>.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Okuma kültürü haritası*. Erişim adresi: <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf>.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139–165. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.002>.
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.038>.
- López-Escribano, C., Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6510. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>.
- Macit, İ., & Demir, M. K. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 331-346.
- Mak, H. W., & Fancourt, D.(2020). Reading for pleasure in childhood and adolescent healthy behaviours: Longitudinal associations using the Millennium Cohort Study. *Preventive Medicine*, 130, 105889. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105889>.
- Megreya, A. M. Al-Attayah, A. A. Moustafa, A. A., & Hassanein, E. E.A. (2020). Cognitive emotion regulation strategies, anxiety, and depression in mothers of children with or without neurodevelopmental disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 76, 101600. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101600>.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597–608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>.
- Miller, M., Balsamo, L., Pashankar, F., & Bailey, C. S. (2021). Emotion regulation, pain interference and affective symptoms in children and adolescents with sickle cell disease. *Journal of Affective Disorders*, 282, 829-835. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.068>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve*

*Değerlendirme Raporları Serisi* (Rapor No: MEB:10, ss. 1–97) ANKARA: Milli Eğitim Bakanlığı

- Muller, M. (2021). Reading habits of young people in the context of digital progress: an example of research of republic croatia. *2021 10th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT)*, 219–225. <https://doi:10.1109/ICEIT51700.2021.9375553>.
- Niven, K. (2021). Does interpersonal emotion regulation ability change with age? *Human Resource Management Review*, 100847. <https://doi:10.1016/j.hrmr.2021.100847>.
- Özbak, E. (2021). *Bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, E., & Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences*, 51, 179-188. <https://doi:10.1016/j.lindif.2016.09.002>.
- Rattaz, V., Puglisi, N., Tissot, H., & Favez, N. (2022). Associations between parent–infant interactions, cortisol and vagal regulation in infants, and socioemotional outcomes: A systematic review. *Infant Behavior and Development*, 67, 101687. <https://doi:10.1016/j.infbeh.2022.101687>.
- Saka, S. (2021). *Öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının derse katılımlarını yordaması*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Samar, K. (2018). *Kitap okuma süreleri: Türkiye'de ortalama günde kaç dakika kitap okunuyor?* Erişim adresi: <https://tr.euronews.com/2018/09/08/turkiye-de-kitap-okuma-oran-bircok-avrupa-ulkesini-geride-b-rakt>. Erişim tarihi: 15 Ekim 2021.
- Saraçlı Çelik, S., & Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467–484. <https://doi:10.31592/aeusbed.814589>.
- Schlesier, J., Roden, I., & Moschner, B. (2019). Emotion regulation in primary school children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 239–257. <https://doi:10.1016/j.chilyouth.2019.02.044>.
- Schmader, T., & Mendes, W. B. (2015). Putting Feelings in a Social Context: Three Case Studies Applying Gross's Extended Model of Emotion Regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 116-122. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.962445>.

- Seifert, S. (2021). Is reading comprehension taken for granted? an analysis of austrian textbooks in fourth and sixth grade. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 383–405. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09490-w>.
- Sezer, B. B., Cetinkaya, F. C., Tosun, D. K., & Yildirim, K. (2021). A comparison of three read-aloud methods with children's picture books in the Turkish language context: Just reading, performance based reading, and interactional reading. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100974. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100974>
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>.
- Southam-Gerow, M. A. (2020). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (Şahin, M., Ed.). Nobel.
- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 159-167. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>.
- Sun, B., Loh, C. E., & Nie, Y. (2021). The COVID-19 school closure effect on students' print and digital leisure reading. *Computers and Education Open*, 2, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.cao.2021.100033>.
- Sung, Y. Y. C., & Chiu, D. K.W.(2021) E-book or print book: parents' current view in Hong Kong. *Library Hi Tech*, içinde Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/0737-8831.htm>.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 78–89. <https://doi.org/10.47770/ukmead.984535>.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30–39. <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>.
- Ter Beek, M., Opdenakker, M.-C., Deunk, M. I., & Strijbos, J.-W. (2019). Teaching reading strategies in history lessons: A micro-level analysis of professional development training and its practical challenges. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 26–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.003>.
- Tetik, S., & Cenksever Önder, F. (2021). Çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(2), 87–100. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.942135>.
- Tok, M., Küçük, B., & Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 694 - 716.
- Tonka, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tulviste, T., & Tamm, A. (2021). Is silence golden? A pilot study exploring associations between children's language environment and their language skills in Estonian-speaking families. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105096. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105096>.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Van den Boer, M., Van Bergen, E., & De Jong, P. F. (2014). Underlying skills of oral and silent reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 138–151. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.008>.
- Xi, X., Tao, Q., Li, J., Kong, W., Zhao, Y. B., Wang, H., & Wang, J. (2021). Emotion-movement relationship: A study using functional brain network and cortico-muscular coupling. *Journal of Neuroscience Methods*, 362, 109320. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2021.109320>.
- Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 291-306.
- Yengin Sarpkaya, P., & Elitok Kesici, A. (2014). İlköğretim ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları: Aydın ili örneği. *Millî Eğitim*, 201, 17-38.
- Yıldız, E. C., Aktan, Z. D., & Yardımcı, E. (2021). Ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, (1), 75-103. <https://doi.org/10.17932/IAU.AIT.2015.012>.
- Yönet Demirhan, C. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri, duygu düzenleme becerileri ve narsisizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A., & Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi (ASBD)*, 9(2), 217–229. <https://www.doi.org/10.46971/ausbid.710610>.
- Zinsser, K. M., Gordon, R. A., & Jiang, X. (2021). Parents' socialization of preschool-aged children's emotion skills: A meta-analysis using an emotion-focused parenting practices framework. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 377-390. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.001>.
- Webb, T. L., Totterdell, P., & Ibar, D. N.H. Foundations and Extensions for the Extended Model: More on Implicit and Explicit Forms of Emotion Regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 123-129. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.960040>.
- Wohl, M. J. A., & Tabri, N. (2016). The rocky road to reconciliation: Regulating emotions in an intergroup context. *Psychological Inquiry*, 27(2), 144-149. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2016.1153947>.
- Wollscheid, S. (2014). The impact of the leisure reading behaviours of both parents on

children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics*, 45, 36–54. [https:// doi:10.1016/j.poetic.2014.06.001](https://doi.org/10.1016/j.poetic.2014.06.001).

Wu, S. C., Lue, H. C., & Tseng, L. L.(2012). A pediatric clinic-based approach to early literacy promotion - experience in a well-baby clinic in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 111(5), 258-264. [https:// doi:10.1016/j.jfma.2011.05.008](https://doi.org/10.1016/j.jfma.2011.05.008).



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Elif SAVRAN

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2011, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Yüksek Okulu, Hemşirelik Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Pedagojik Formasyon, Kafkas Üniversitesi, Sertifika, 17.09.2012

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar :

2011-2018, Hemşire, Konya Meram Eğitim Araştırma Hastanesi - TC Sağlık Bakanlığı

2018-2020, Hemşire, Karaman Devlet Hastanesi - TC Sağlık Bakanlığı

2020- Halen, Hemşire, Karaman 11 Nolu Aile Sağlığı Merkezi - TC Sağlık Bakanlığı

Tarih: 23.06.2022

## EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışma, 6. ve 7. sınıf öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sosyo-demografik bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm kitap okuma alışkanlıklarını ölçmeye, üçüncü bölümde ise çocuğunuzun duygu düzenleme becerilerine yönelik sorular yer alacaktır. Bilgileriniz gizli kalacaktır ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sorulara dürüst olarak eksiksiz ve doğru cevap vermeniz araştırmanın sağlıklı sonuçlarla tamamlanabilmesi açısından çok önemlidir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

### 1. Yaşınız?

- a) 11                      b) 12                      c) 13

### 2. Cinsiyetiniz?

- a. kız   b. erkek

### 3. Kaçınıcı sınıfsınız?

- a. 6.                      b. 7.

### 4. Annenin öğrenim durumu nedir?

- a. İlköğretim                      b. Lise                      c. Üniversite                      d. Y.lisans/Doktora

### 2. Annenin iş durumu nedir?

- a. Çalışıyor   b. Çalışmıyor

### 3. Babanın öğrenim durumu nedir?

- a. İlköğretim                      b. Lise                      c. Üniversite                      d. Y.lisans/Doktora

### 4. Babanın iş durumu nedir?

- a. Çalışıyor                      b. Çalışmıyor

### 5. Ailenizin ekonomik durumu nedir?

- a. Çok kötü                      b. Kötü                      c. Orta                      d. İyi                      e. Çok iyi

### 6. Kaç kardeşiniz?

- a. Tek                      b. İki                      c. Üç                      d. Dört veya daha fazla

### 7. Kitap okumayı sever misin?

- a. Evet                      b. Hayır

### 8. Evde kitap okumak için uygun/ elverişli ortamınız var mı?

- a. Evet                      b. Hayır

### 9. Ders kitapları dışında ne sıklıkla kitap okursunuz?

- a. Düzenli olarak her gün okurum                      b. Haftada 2-3 gün                      c. Haftada 1 gün

d. Ayda 1 veya birkaç gün

e. Sadece yarıyıl ve yaz tatillerinde okurum

f. Kitap okumam

**10. Günlük kitap okuma süreniz nedir?**

a. 2 saat  
okumam

b. 1.5 saat

c. 1 saat

d. 30 dakika

e.

Hiç

## EK 2. ERGENLER İÇİN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ (EİDDÖ)

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.						
<b>“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;</b>		<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Her zaman</b>
1	Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Durum üzerinde düşünüp anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırarak, tartışarak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öfkemi/üzüntümü fiziksel olarak (örn. kavga etmek, vurmak gibi) başkalarından çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Başkalarını kötü hissettirmeye çalışırım (örn. kaba davranarak, onları görmezden gelerek).	( )	( )	( )	( )	( )
8	Başkalarına zorbalık yaparım (örn. alay etmek, itmek, dedi kodu yapmak gibi).	( )	( )	( )	( )	( )
9	Öfkemi/üzüntümü etrafımdaki eşyalardan çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Kendime zarar verecek veya kendimi cezalandıracak bir şey yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Bazı düşünceler ve duygular sürekli kafamı meşgul eder (örn. aynı şeyi düşünür dururum).	( )	( )	( )	( )	( )
12	Başkalarının benden iyi durumda olduğunu düşünerek kendimi daha kötü hissederim.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	( )	( )	( )	( )	( )

14	Sanki ben ben değilmişim gibi gelir (ör., kendimi bir tuhaf hissederim, etrafımdaki şeyler tuhaf gelir).	( )	( )	( )	( )	( )
15	Bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Arkadaşlarımdan veya ailemden sarılmak, elimi tutmak gibi bedensel yakınlık ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Hareketli bir şeyler yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Başkalarından tavsiye isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

Faktörler	Madde No
İçsel işlevsel duygu düzenleme	1,2,3,4
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	10,11,12,13,14
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	15,16,17,18
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	5,6,7,8,9

**Ölçeğin Değerlendirmesi:** (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) çoğu zaman ve (5) her zaman, şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek, ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini ölçmektedir, bu kapsamda, “içsel işlevsel duygu düzenleme”, “dışsal işlevsel duygu düzenleme”, “içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme” ve “dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme” şeklinde dört alt boyuta sahiptir. Alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe ergenin o alt boyuta göre duygu düzenleme yönteminin sıklığı da artmakta, puanı düşükçe o yöntemi kullanma oranı düşmekte şeklinde yorumlanmaktadır.

**Not:** Ölçekte, tersten puanlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır.

### EK 3. ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	1	2	3	4	5
2	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5
4	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
6	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
7	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.	1	2	3	4	5
8	Yanımda kitap taşıırım.	1	2	3	4	5
9	Kelime hazinemini geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Konuşmalarımca kitaplardan bolca alıntı yaparım.	1	2	3	4	5
12	Boş derslerde kitap okurum.	1	2	3	4	5
12	Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
13	Kitap okumak için özel vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
14	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım	1	2	3	4	5
15	Rahatça kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5

## EK 4. ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNİ

Ömer Kırmacı <I

13.03.2021 Cmt 17:40

Kime: Siz

Kullanabilirsiniz tabii iyi çalışmalar.

13 Mar 2021 Cmt 16:39 tarihinde elif savran +

inu yazdı:

Merhabalar Ömer Bey;

Ben Elif Savran, KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. İzininiz olursa kaynak göstermek koşuluyla 'Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği' kullanmak istiyorum. İzininiz olursa ölçeğin tam halini gönderebilir misiniz?

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Baki Duy

18.02.2021 Per 10:43

Kime: Siz



Sayın Savran,

Öncelikle çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Ekte talep etmiş olduğunuz Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği bulunmakta. Ölçek maddelerinin sonunda puanlamaya veya alt boyutlara ilişkin bilgiler mevcut. Sizden ricam, etik bir sorumluluğun da gereği olarak hiçbir yayında ölçeğin tüm maddelerine yer vermemeniz ve olur da ölçeği sizden talep edenler olduğunda ölçeği paylaşmayıp şahsına yönlendirmeniz ve son olarak da ölçeği araştırma amacı dışında kullanmamanız.

Kolaylıklar dilerim...

## EK 5. KARAMAN VALİLİĞİ İZİN BELGESİ



T.C.  
KARAMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99371540-605.01-25974521  
Konu : Araştırma İzni

03.06.2021

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Arşiv ve Belge Yönetimi Ofisi)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü)  
21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi  
b) 25.05.2021 tarihli ve 8886 sayılı yazımız.  
c) Valilik Makamının 01.06.2021 tarihli ve 25838999 sayılı Oluru.

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi Tezli Yüksek Lisans Programı 21908909 numaralı öğrencisi Elif SAVRAN "6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi/özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik ilgi (b) yazı doğrultusunda çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi/özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
- İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevzi Paşa Caddesi No:18 Karaman/Merkez

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (338) 280 70 30

E-Posta : [iletisim@meb.gov.tr](mailto:iletisim@meb.gov.tr)

Web Adresi : [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)

Bilgi İçin: Abdurrahman GÖRGÜ

Uzman: Veli Hazretler ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) Faks:3382807099

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kocpa.meb.gov.tr> adresinden b76f-4e69-3929-b783-9cdc kodu ile teyit edilebilir.





## EK 6. ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ

T.C.  
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ  
İLAÇ VE TIBBİ CİHAZ DIŞI ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı: 4

Toplantı Tarihi: ~~Ekim~~04.2021

**Karar Sayısı: 2021/010:** Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU'nun, "6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma projesi çalışması ile ilgili 24.03.2021 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Görüşme sonucunda araştırma projesi çalışmasının Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU'nun, sorumluluğunda yürütülmesinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

**Not:** Çalışma ile ilgili gerekli izin ve yasal sorumluluk araştırmacılara aittir.

**Sorumlu Araştırmacı:** Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU  
**Yardımcı Araştırmacı:** Hemşire Elif SAVRAN

**Prof. Dr. Taner ZIYLAN**

**İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar  
Etik Kurul Başkanı**