

11- 13 yaş grubu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi¹

Elif Savran², Emine Gülriz Akaroğlu³

²Karaman Sağlık İl Müdürlüğü, Hemşire, Karaman, Türkiye; ³Tarsus Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Mersin, Türkiye.

ÖZET

Kitap okumak; çocukların kişisel gelişimini destekleyen, hayal dünyasını zenginleştiren, bireysel ve toplumsal kimlik kazanmasını sağlayan çok yönlü bir etkinliktir. Duygu düzenleme, insanların duygularının akışını yeniden yönlendirmeye çalıştıkları, içsel ve kişiler arası faktörleri etkileyen ve onlardan etkilenen, nörolojik olarak gerçekleşen dinamik bir süreçtir. Bu araştırmanın temel amacı, 11- 13 yaş grubu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmaya, 2020-2021 yıllarında 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", kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek için "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği" ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek için "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte duygu düzenleme becerisinin kız öğrencilerde daha fazla geliştiği saptanmıştır. Öğrencilerde kitap okuma süreleri ile kitap okuma alışkanlığı ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

Okuma alışkanlığı, duygu düzenleme, öğrenci, ön ergenlik.

The effect of book reading habits on the emotion regulation skills of 11-13 years old students

ABSTRACT

Reading books; It is a versatile activity that supports children's personal development, enriches their imagination, and enables them to gain individual and social identity. Emotion regulation is a dynamically occurring neurological process in which people try to redirect the flow of their emotions, influencing and being influenced by internal and interpersonal factors. The main purpose of this research is to examine the effect of book reading habits on emotion regulation skills of students aged 11-13. 370 students studying in Karaman city center participated in the study in 2020-2021. 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, "Middle School Book Reading Habits Scale" to determine book reading habits, and "Emotion Regulation Scale for Adolescents" to determine emotion regulation skills. The relationship between the mean scores obtained from the scales was tested with Pearson Correlation Analysis. As a result of the analysis, it was determined that students' book reading habits had a positive effect on their emotion regulation skills. It has been found that female students' book reading habits are higher than male students. However, it was

¹23 Haziran 2022 tarihinde KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında tamamlanan "6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurulunun 28.04.2021 tarihli ve 2021/010 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

determined that emotion regulation skills developed more in female students. A significant difference was detected in the students' reading time, book reading habits and emotional regulation skills.

KEYWORDS

Reading habit, emotion regulation, student, pre-adolescence.

Giriş

Geçmişten günümüze kadar dünyaya ve olaylara farklı pencereden bakabilmek, yeniliklere uyum sağlayarak bilgiyi dönüştürebilmek, kendini gerçekleştirerek yaşam boyu başarılı olabilmek için her yaş grubunun kitap okumaya ihtiyacı olmaktadır (Katrancı, 2015; Öztürk ve Aydemir, 2013). Kitaplara anlam kazandıran okumak (Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011) yazı dilinin duyu organları ve göz yoluyla beyin tarafından algılanması (Dündar ve Maden, 2019) yorumlaması, anlamlandırmasını sağlayan karmaşık bir eylemdir (Yurdakul vd., 2020). Kitap okumak; çocukların kişisel gelişimini destekleyen, hayal dünyasını zenginleştiren, bireysel ve toplumsal kimlik kazanmasını sağlayan çok yönlü bir etkinliktir (İşcan vd., 2013). Kitap okumak; çocukların dünyayı ve kendilerini anlamalarını, ilgi alanlarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca kitap okumak, kişisel ve grup sorunlarına çözüm üretebilen, duygu ve düşüncelerini yönetebilen, çok yönlü bakış açısına sahip, düzenli okuma becerisi kazanmış bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Okuma sadece tek bir beceri değil, 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 ve imla gibi dil becerileri öğrenilebilmektedir (Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011).

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, cıvıldağa 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 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). Okul öncesi dönemi, 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 önemlidir. Bu kurumlarda eğlenceli kitap okuma saatlerinin yapılması çocuğun kitap okumaya olan ilgi ve sevgisinin oluşmasına yardımcı olmaktadır (Erdağı Toksun, 2019). İlköğretim dönemi; çoğu çocuğun ilk kez evden ve aileden uzaklaşarak okul ortamı ile tanıştığı yeni arkadaşlıklar kurduğu bir süreci kapsamaktadır. Çocuğun hayatında önemli yeri olan bu dönemde, planlı öğretim programı ile kuralına uygun 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 (Wollscheid, 2014; Unutkan, 2006; Köksal, 2001). Orta öğretim dönemi, akıcı okumanın kazanıldığı, kelimelerin anlamının daha iyi kavrandığı ve yeni bilgiler edinmek için istek duyulduğu bir ön ergenlik sürecidir (Tanju, 2010). Ön ergenlik; 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 sevgisinin bir çocuğun gelecekteki başarısının en önemli göstergelerinden biri olduğunu göstermiştir (Muller, 2021). 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 (Gruhn ve Compas, 2020). 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). Bir başka ifade ile duygu düzenleme, bireylerin hangi duygulara, 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). 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 dikkatini ondan uzaklaştırma çabalarını içermektedir. Ayrıca olayın anlamını yeniden değerlendirmesine yardımcı olarak bireyin duygularını değiştirmesini sağlamaktadır. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ise çocuğun bilinçli olarak çevresindeki insanların duygularını incitmek ve kötü hissetmelerini sağlamak için kızma, bağırma, hakaret etme, kavga etmek gibi davranışlarda bulunma sürecini içermektedir (Kır, 2021). Aynı zamanda bir kişinin duygusal deneyimini başlatmayı, engellemeyi veya değiştirmeyi amaçlayan, önemli bir gelişimsel beceri olarak kabul edilmiştir (Gummerum ve López-Pérez, 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. Ön ergenlik döneminde ise bilişsel becerisinin gelişimi ve sosyal çevrenin etkisiyle kendi duygu düzenleme

stratejilerini oluşturmaktadır (Gözün ve Gökşen, 2021). Ön ergenlik, duygu 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. Ergenler, 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 duygu düzenleme becerisi ergenlik döneminde önemli ölçüde gelişmektedir. Duygu karmaşasının yaşandığı bu dönemde, bazı gençlerin duygu 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 duygu düzenleme becerisinin kazandırılması kritik öneme sahiptir (Atakay, 2020).

Çalışmanın, kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerilerine etkisinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazını tarandığında, kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisine etkisini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, 11- 13 yaş grubu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisinin alt boyutları üzerine yordayıcı etkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin günlük kitap okuma süresi ne kadardır?
5. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri, yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

11- 13 yaş grubu öğrencilerin 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).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karaman il merkezinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında eğitimlerine devam eden 11- 13 yaş grubu öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya (137 erkek (%37), 233 kız (%63), yaş ort.:12,26) toplam 370 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubuna ait sosyo-demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Çalışma Grubunun 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
	Toplam	370	100

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.

Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği (OKOAÖ): Ölçeği kullanabilmek için yazardan 13.03.2021 tarihinde izin alınmıştır. Comrey ve Lee'i tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Bu araştırma ön ergenlerin kitap okuma alışkanlığını belirlemek için Tok vd., (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 vd., (2015) tarafından yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Örneklemdeki katılımcıların 502'si (%50.1) kız, 500'ü (%49.9) ise erkektir. Örneklem sınıflara göre dağılımına göre 5. sınıflardan 209, 6. sınıflardan 297, 7. sınıflardan 215, 8. sınıflardan 281 öğrenci çalışmada yer almıştır.

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ): Ölçeği kullanabilmek için yazardan 18.02.2021 tarihinde izin alınmıştır. Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırma ergenlerin duygu düzenleme becerilerini belirlemek için Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik 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, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel olmayan 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.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılara dair bazı kişisel bilgilere ulaşılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda; katılımcıların yaş ve cinsiyet özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

KTO Karatay Üniversitesi Tıp Fakültesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar etik kurul izni (28.04.2021) 2021/010 sayılı karar ile Karaman Valiliğinden 03.06.2021 tarihinde (sayı no:25974521) gerekli izinler alınmış ve izin belgesiyle beraber uygulamanın yapılacağı okullara gidilmiştir. Karaman il merkezinde bulunan, 31 ilköğretim okulu bünyesine devam eden toplam 3720 öğrenciye Covid-19 pandemisi nedeniyle veri toplama araçları Google Form üzerinden öğretmenleri aracılığı ile 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.

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 Değişkenlerinin En Düşük-En Yüksek Değerleri, Ortalama ve Standart Sapmaları, 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

Tablo 2'ye göre araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bütün araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal sınırlar içerisinde olduğu 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 yürütülen tek yönlü ANOVA testi ve farkın kaynağını incelemek için Tukey çoklu karşılaştırma analizi yürütülmüştür.

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. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 Öğrencilerin 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

Tablo 3'e göre öğrencilerin 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 arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. 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. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerine yordayıcı etkisi var mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenleme Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	R	R ²	B	Hata	β	t	p
Duygu Düzenleme	,183	,033	,112	,031	,183	3,563	,000

Tablo 4'e göre 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 ($\beta = .183$, $p < .001$). Kitap okuma alışkanlığının öğrencilerde duygu düzenleme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisinin alt boyutları üzerine yordayıcı etkisi var mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Kitap Okuma Alışkanlığının, Duygu Düzenlemenin Alt Boyutları Üzerindeki Yordayıcı Etkisine ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	R	R ²	B	Hata	β	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

Tablo 5'e göre 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 ($\beta = -.231$, $p < .001$). Öğrencilerin günlük kitap okuma süresi ne kadardır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Öğrencilerin 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

Tablo 6'ya göre öğrencilerin kitap okuma süresi 0 ile 2 saat arasında değişmektedir (Ort = $.88 \pm .56$). 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 belirtmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

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

Tablo 7'ye göre öğrencilerin 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, $p > .05$. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin 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	,257	,567	5,238	,000
Erkek	137	3,045	,799				
Toplam	370						

Tablo 8'e göre öğrencilerin 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, $t(398) = 2.173$, $p < .001$. Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9 Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerilerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

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

Tablo 9'da göre öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, farklı

yaşlardaki öğrencilerin 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, $p > .05$. Öğrencilerin duygu düzenleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 Öğrencilerin 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						

Tablo 10'da göre öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması amacıyla Bağımsız Gruplar için t-Testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, kız öğrencilerin içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme beceri düzeylerinin ve duygu düzenleme toplam puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur, sırasıyla; $t(244,238) = 2.327$, $p < .05$, $t(368) = 2.257$, $p < .05$; $t(368) = 2.63$, $p < .01$. Öğrencilerin kitap okuma sürelerine göre duygu düzenleme becerilerinde değişim var mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 Öğrencilerin 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		

	Hiç okumam	35	2,65	,67	2,42	2,88	,730	,572
	30 dakika	149	2,73	,46	2,65	2,80		
Duygu Düzenleme	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		

Tablo 11'e göre 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.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 11-13 yaş grubu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, içsel işlevsel duygu düzenleme ve kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Kitaplar, karakterlerin içsel dünyalarını ve duygusal deneyimlerini derinlemesine anlatmaktadır. Aynı zamanda kitaplar, farklı karakterlerin yaşam mücadelelerini ve duygusal deneyimlerini sunmaktadır. Okurken bu karakterlere empati göstermek, öğrencilerin kendi duygusal dünyalarını daha geniş görmelerine yardımcı olabilir ve duygusal farkındalığını artırabilir. Ayrıca çalışmada dışsal işlevsel duygu düzenleme ve duygu düzenleme ölçeği ile kitap okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Kitap okuma, öğrencinin çevresel faktörlerini kullanarak duygu durumlarını düzenleme ile yönlendirme yeteneğini geliştirebilir. Öğrencinin duygusal ifadesini güçlendirebilir ve pozitif duygu durumunu destekleyebilir. Buna karşın çalışmada, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma, bireyin negatif düşünce kalıplarını tanıma ve bunları daha olumlu ve gerçekçi düşüncelere yönlendirmeyi sağlayabilir. Bununla birlikte bireyin duygusal tepkilerini daha olumlu yönde etkileyebilir. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişki ise anlamsız bulunmuştur. 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 yazını tarandığında bu konu ile yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Kitap okuma, çocuğun kelime dağarcığını artırmakta ve farklı bakış açısı kazanmasını desteklemektedir. Bununla birlikte çocuğun kendi duygularını fark edebilmesini ve düzenleyebilmesini sağlayabileceği ayrıca çocuğun, aile ve toplumda karşılaştığı olaylara kendi duygusal süzgecinden bakmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin, kitap okuma süreleri 0 ile 2 saat arasında değişmektedir. Öğrencilerin %9,5'i hiç kitap okumadığını belirtirken %40,3'ü 30 dakika, %26,5'i 1 saat, % 13,2'si 1.5 saat ve %10,5'i ise 2 saat kitap okuduğunu iletmiştir. Macit ve Demir (2016) öğrencilerin %5,9'u haftada 15 saat ve üzeri kitap okuduğunu, %23,5'i haftada 8-14 saat arası kitap okuduğunu, %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 okuduğunu saptamıştır. Calp (2018)

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 bulmuştur. %3,6'sının ise ara sıra kitap okuduğunu bulmuştur. Her gün düzenli kitap okumayan öğrencilerin oranının ise %48,6 olduğunu tespit etmiştir. 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). Ülkemizde kitap okuma süreleri konusunda günlük, aylık, yıllık hedefler belirlemesi okuma oranlarında artış sağlayabilir.

Çalışmada 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). Ülkemizdeki sınav sisteminden dolayı öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları zaman diliminde düşüş yaşanmış olabilir. Bunun yanında teknolojiye erişimin artması kitap okumaya ayrılan zamanın ekran başında geçirilmesine neden olabilir.

Çalışmada kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde bulgumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Aküzüm (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Calp (2018) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre kitap okumayı daha fazla sevdiğini belirlenmiştir. Karademir'in (2018) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında kız öğrencilerin kitap okuma oranının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yurdakul vd. (2020) kız öğrencilerin daha fazla kitap okuma tutumuna sahip olduğunu belirlemiştir. Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, okuduğunu anlama ve okuma tutum puanlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda sonucunda toplumumuzda kızların zamanlarını erkeklerden daha fazla kitap okuyarak geçirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca kızların genellikle duygusal ifade ve empati yeteneğine sahip olmaları, kitap karakterlerinin iç dünyalarını anlamaya ve onlarla empati kurmaya daha çok teşvik edebilir. Bu da kızların kitap okuma sürelerini daha fazla etkileyebilir.

Çalışmada farklı yaşlardaki öğrencilerin 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 yazınında farklı sonuçlara ulaşan 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 çalışmada yaş arttıkça ergenlerin duygu düzenleme puanlarının arttığını tespit etmiştir. Özbak (2021) dışsal işlevsel, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri ile yaş değişkeni açısından anlamlı bir

farklılık olduğunu saptamıştır. Araştırmalarda farklı sonuçlar bulunmasının nedeni örneklem grubunun yaş aralığının değişken ve sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca farklı toplumlarda çocukların, kendi duygularını ifade etme konusunda daha az fırsatlar sunulması, çocukların duygu düzenleme gelişimini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada kız öğrencilerin içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ve duygu düzenleme toplam puanlarının, erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun kadınların duygusal yapılarının erkeklere oranla daha ağır basmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. 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 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerilerinin arasında anlamlı farklılık, kızlarda ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Özbak (2021) kızların dışsal işlevsel duygu düzenleme becerisinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alan yazını incelendiğinde (Schlesier vd., 2019) kızların duygu düzenleme becerilerini, erkeklere göre daha iyi kullandıkları bulunmuştur. Bu çalışmaların aksine (Gresham ve Gullone, 2012) tarafından yapılan araştırmalarda erkeklerin, kızlara kıyasla daha fazla duygu düzenleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında (Kolay, 2021) cinsiyet değişkeni ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığını saptamıştır. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçların bulunması kızların duygularını ifade etme konusunda daha başarılı olmalarından ve aile ile toplum tarafından beklenen cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir.

Çalışmada kitap okuma süresine göre içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinde ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde değişim olduğu görülmektedir. 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. Kitaplar genellikle karmaşık duygusal hikayeler içerir. Bu hikayeleri okuma, öğrencinin duygusal zenginlik kazanmasına ve kendi duygusal becerilerini çeşitlendirmesine yardımcı olabilir. Kitaptaki karakterlerin yaşadığı duygusal deneyimleri okuma, öğrencinin kendi duygusal geçmişini veya yaşadığı olayları yeniden değerlendirmesine neden olabilir. Bu, kişinin geçmişe dair duygusal konuları daha sağlıklı bir şekilde ele almasına katkıda bulunabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda, kitap okuma alışkanlığının duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda 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. Öğrencilerin günlük planlarına düzenli kitap okuma zamanları eklenebilir. Ayrıca günlük veya haftalık okuma hedefleri belirlemek öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını güçlendirebilir. Ailedeki rol modeller ve ailenin kitap okuma alışkanlıkları da önemlidir. Ebeveynlerin kitapları sevmesi ve okuması, çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırabilir. Duygu düzenleme becerilerini arttıracak kitap türleri hakkında öğrencilere farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.

Araştırmanın verileri, 2020-2021 yılında Karaman ilinde ortaokul öğrencilerinden toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencileri yaş dağılımında eşit olması, farklı yerleşim

yerinden öğrencilerin katılması ve kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisini daha net gözlemlemek için boylamsal çalışmalar yapılmasının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40, oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

“11-13 Yaş Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- 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 Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- 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>.
- 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. (2021). Ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 815–834. doi:10.37669/milliegitim.707741.
- Benischek, A., Long, X., Rohr, C. S., Bray, S., Dewey, D., & Lebel, C. (2020). Prereading language abilities and the brain's functional reading network in young children. *NeuroImage*, 217, 116903. <https://doi:10.1016/j.neuroimage.2020.116903>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 897–924.
- 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.chilyouth.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>.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *Faktör Analizinde İlk Ders (2nd ed.)*. Psikoloji Basını. <https://doi.org/10.4324/9781315827506A>.
- 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.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları. *eKafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 1–9. <https://doi: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:10.3389/fpsyg.2021.723823>.
- 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>.
- 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>.
- 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
- 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.
- 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.
- Katrançlı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- 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:10.16916/aded.81304>.
- Kılınc, 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: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.
- 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>.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi -2*. Pegem A Yayınevi.
- Liao, C. N., Chang, K. E., Huang, Y. C., & Sung, Y. T. (2020). Electronic storybook design, kindergartners' visual attention, and print awareness: An eye-tracking investigation. *Computers & Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103703>.
- 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.
- Megreya, A. M., Al-Attiyah, 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:10.1016/j.rasd.2020.101600>.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve 72 Değerlendirme Raporları Serisi*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- 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>.
- Özbak, E. (2021). *Bilişsel esneklik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], 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.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.
- Samar, K. (2018, September 8). *Kitap okuma süreleri: Türkiye'de ortalama günde kaç dakika kitap okunuyor?* Euronews. <https://tr.euronews.com/2018/09/08/turkiye-de-kitap-okuma-oran-bircok-avrupa-ulkesini-geride-b-rakt>.
- 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>.
- 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>.
- 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:10.1016/j.caeo.2021.100033>.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 30–39. <https://doi:10.21560/spcd.43960>.
- Tok, M., Küçük, B., & Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 694 - 716.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Webb, T. L., Totterdell, P., & Ibar, D. N. H. (2015). 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>.
- 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>.
- 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:10.1016/j.jneumeth.2021.109320>.
- 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:10.17932/IAU.AIT.2015.012>.

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>.

Extended Abstract

Every age group needs to read books in order to be able to look at the world and events from a different perspective from the past to the present, to transform information by adapting to innovations, and to be successful throughout life by realizing themselves. Reading, which gives meaning to books, is a complex action that enables the written language to be perceived by the brain through the sense organs and eyes and to interpret and make sense of it. Reading books; it is a versatile activity that supports children's personal development, enriches their imagination, and enables them to gain individual and social identity. It enables children to understand the world and themselves develop their appreciation and interests. It helps them become individuals who can produce solutions to their personal and group problems, manage their emotions and thoughts, have a versatile perspective, and gain regular reading skills. Emotion regulation is a dynamically occurring neurological process in which people try to redirect the flow of their emotions, influencing and being influenced by internal and interpersonal factors. In other words, emotion regulation is the internal and external processes that show what emotions individuals have, when, how they can experience, express, change or manage these emotions. The main purpose of this research is to examine the effect of book reading habits on emotion regulation skills of students aged 11-13. 370 students studying in Karaman city center participated in the study in 2020-2021. In the study, data collection tools were delivered to a total of 3720 students, who attend 31 primary schools in Karaman city center due to the pandemic, through their teachers via Google Form. The study group consisted of 37% boys (137) and 63% girls (233 years) (mean age = 12.26). 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 SPSS 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, and 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. As a result of the analysis, it was determined that students' book reading habits had a positive effect on their emotion regulation skills. It has been found that female students' book reading habits are higher than male students. However, it was determined that emotion regulation skills developed more in female students. A significant difference was detected in the students' reading time, book reading habits and emotional regulation skills.