



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DİSİPLİNLER ARASI AİLE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI
DİSİPLİNLER ARASI AİLE DANIŞMANLIĞI TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**AİLEDE OKUMA KÜLTÜRÜ YETERLİLİĞİ VE BİLİŞSEL DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Gülcan UYAR

Yüksek Lisans Tezi

**KONYA
Mayıs 2022**

AİLEDE OKUMA KÜLTÜRÜ YETERLİLİĞİ VE BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Gülcan UYAR

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DİSİPLİNLER ARASI AİLE DANIŞMANLIĞI ANABİLİM DALI
DİSİPLİNLER ARASI AİLE DANIŞMANLIĞI TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Emine Gülriz Akaroğlu

Konya
Mayıs 2022

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.¹
- Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.²
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

26/07/2022

Gülcan UYAR

¹ 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.

² MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten 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.

³ 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.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Yüksek Lisans Enstitüsü tez hazırlama ve yazım kurallarına uygun olarak Dr. Öğretim Üyesi Emine 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.

26/07/2022

Gülcan UYAR

Eşim Emre'ye.

TEŐEKKÖR

Bu çalıőmanın yűrűtűlmesinde desteęini esirgemeyen deęerli danıőmanım Dr. Őđretim űyesi Emine Gűlriz Akaroęlu'na, yűksek lisans boyunca farklı disiplinlerden derslerini aldıęım kıymetli hocalarıma, yoęun çalıőmalarım boyunca sabırla destek veren çok sevgili eőime ve çocuklarıma teőekkűr ederim.

Gűlcan UYAR

Mayıs, 2022

ÖZET

Gülcan UYAR

Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yüksek Lisans Tezi

Konya, 2022

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin bilişsel-duygu becerileri ile ailelerinin okuma kültürü yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada okuma kültürü ile ilgili kavramlar tanımlanmış ve okuma kültürünü edinme sürecindeki adımlar açıklanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket uygulaması ile toplanmıştır.

110 kadın ve 97 erkek toplam 207 bireyin gönüllü olarak katılım sağladığı çalışmanın sonunda; anne ve babaların çocuklarının okuma inancına olan tutumlarının yüksek seviyede olduğu ve bunu gerçekleştirmeye yönelik davranışlar sergiledikleri, ancak model olma ve birlikte kitap okuma konularında aynı ölçüde etkin olmadıkları; bilişsel duygu düzenleme becerileri bakımından yaşanan olaylara karşı plan yapmaya yeniden odaklandıkları, olumlu yeniden değerlendirme yaptıkları ve zihinlerinin sürekli bununla meşgul olduğu (ruminasyon), olayları kabul etme, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma davranışlarının orta düzeyde olduğu ve en az olayları felaket boyutunda algılama ve önce kendilerini sonra diğerlerini suçlama davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Bireylerin, ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden baba eğitim durumu ve aylık ortalama gelire göre, bilişsel duygu düzenleme becerilerinin ise yaş, baba eğitim durumu ve aylık ortalama gelire göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı, ailede okuma kültürü yeterliliğinin cinsiyet, yaş ve anne eğitim durumuna, bilişsel duygu düzenleme becerilerinin ise cinsiyet ve anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak, ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri ile bilişsel duygu düzenleme becerileri alt boyutları arasında farklı düzey ve yönlerde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiş ve okuma kültürünün kazandırılmasında ailenin önemine vurgu yapan çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Aile, Okuma Kültürü, Bilişsel Duygu, Duygu Düzenleme

ABSTRACT

Gülcan UYAR

Investigation Of The Relationship Between Family Reading Culture Competence And
Cognitive Emotion Regulation Skills In Terms Of Different Variables

Master's Thesis

Konya, 2022

The aim of this study is to examine the relationship between parent's cognitive-emotional skills and their families' reading culture. In the research, the concepts related to reading culture are defined and the steps in the process of acquiring reading culture are explained. The study was carried out using quantitative research methods. Research data were collected by questionnaire application.

At the end of the study, it was determined that, a total of 207 individuals, 110 women and 97 men, participated voluntarily; parents' attitudes towards their children's reading belief are at a high level and they exhibit behaviors towards realizing this, but they are not as effective in terms of being a model and reading together; In terms of cognitive emotion regulation skills, they refocus on planning for events, make positive reassessments, and their minds are constantly preoccupied with it (rumination), moderate levels of accepting events, positive refocusing, and devaluation of the event, and they exhibit the behavior of perceiving the events in a catastrophic dimension and blaming themselves first and then others. It was determined that the individuals' reading culture proficiency levels in the family did not differ statistically in any sub-dimension according to their father's education level and monthly average income, and their cognitive emotion regulation skills according to age, father's education level and monthly average income, reading culture proficiency in the family differed significantly according to gender, age and mother's education level, and cognitive emotion regulation skills differed significantly according to gender and mother's education level. Finally, in the study, it was determined that there were significant relations between the reading culture proficiency levels in the family and the cognitive emotion regulation skills sub-dimensions at different levels and directions, and various suggestions were presented emphasizing the importance of the family in gaining the reading culture.

Keywords

Family, Reading Culture, Cognitive Emotion, Emotion Regulation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
SİMGELER DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
2. OKUMA KÜLTÜRÜ	5
2.1. Okuma.....	5
2.2. Okuma Kültürü	5
2.3. Okuma Kültürü Edindirme Süreci	6
2.3.1. Dinleme Becerisi.....	6
2.3.2. Okuma-Yazma Becerisi	6
2.3.3. Okuma Alışkanlığı	6
2.3.4. Eleştirel Okuma.....	7
2.3.5. Evrensel Okuryazarlık.....	7
3. DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ	10
3.1. Duygu.....	10
3.2. Duygu Düzenleme Kavramının Ortaya Çıkışı	10
3.2.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı	11

3.2.2.	Duygu Düzenleme Modelleri.....	12
3.3.	Duygu Düzenlemenin Gelişimi.....	14
3.3.1.	Bebeklik Dönemi	14
3.3.2.	Okul �ncesi Dönem.....	15
3.3.3.	Okul Dönemi.....	16
3.3.4.	Ergenlik Dönemi	16
4.	AİLEDE OKUMA KÜLTÜRÜ YETERLİLİĞİ ve BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	18
4.1.	Aile ve Okuma Kültürü.....	18
4.1.1.	Dil Gelişimi.....	19
4.1.2.	36-48 Aylık �ocuklarda Dil Gelişimi	19
4.1.3.	48-60 Aylık �ocuklarda Dil Gelişimi	20
4.1.4.	60-72 Aylık �ocuklarda Dil Gelişimi	20
4.1.5.	Kavram Gelişimi	21
4.1.6.	Görsel Okuma	22
4.2.	Sosyal �ğrenme ve Ailede Okuma Kültürü.....	23
4.2.1.	Türkiye’de Aile-Okuma Kültürü İlişkisi.....	23
4.2.2.	Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi.....	25
4.2.3.	Aile Bireylerinin Kitap Okuması	26
4.3.	Bilişsel Duygu Düzenleme ve Aile Etkileşimi.....	26
4.4.	Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri.....	28
4.5.	Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile İlgili Yapılan �alıŐmalar	30
5.	MATERYAL ve GEREÇ.....	33
5.1.	Araştırmanın Modeli	33
5.2.	Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	33

5.3.	Araştırma Hipotezleri.....	34
5.4.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi	35
5.5.	Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları.....	35
5.6.	Veri Toplama Araçları	36
5.7.	Verilerin Analizi.....	38
6.	BULGULAR.....	41
6.1.	Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	41
6.2.	Araştırma Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	42
6.2.1.	Katılımcıların Ölçek Sorularına Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular .	42
6.2.2.	Katılımcıların, Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	46
6.2.3.	Katılımcıların, Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular	50
6.2.4.	Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisine Yönelik Bulgular	57
7.	TARTIŞMA	61
8.	SONUÇ ve ÖNERİLER.....	67
	KAYNAKLAR	73
	ÖZGEÇMİŞ	82
	EKLER.....	83
	EK 1. ANKET FORMU.....	83

TABLolar DİZİNİ

Tablo 5.1. Araştırma verilerinin normallik analizi sonuçları	40
Tablo 6.1. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler	41
Tablo 6.2. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğindeki sorulara verilen ortalama puanlar	43
Tablo 6.3. Bilişsel duygu düzenleme becerileri ölçeğindeki sorulara verilen ortalama puanlar	44
Tablo 6.4. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	46
Tablo 6.5. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması	47
Tablo 6.6. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	48
Tablo 6.7. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	49
Tablo 6.8. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Aylık Ortalama Gelire Göre Farklılaşması	49
Tablo 6.9. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması	50
Tablo 6.10. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması	52
Tablo 6.11. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	53
Tablo 6.12. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması	54
Tablo 6.13. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aylık Ortalama Gelire Göre Farklılaşması	55
Tablo 6.14. Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi	58
Tablo 7.1. Araştırma hipotezlerinin kabul/red durumu	65

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma

ANOVA

BDDÖ

KMO

OKOAYÖ

Açıklama

Tek Yönlü Varyans Analizi

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Kaiser-Meyer-Olkin Faktör Analizi Uygunluk Testi

Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

SİMGELER DİZİNİ

Simge	Açıklama
\bar{x}	Ortalama
Std.s.	Standart sapma
r	Korelasyon katsayısı
p	İstatistiksel anlamlılığı ifade eder
t	t istatistik değeri

1. GİRİŞ

Duyguların insan hayatı için oldukça önemli bir işlev üstlendiği pek çok farklı kaynaktan dile getiriliyor. Hislerimizin önem taşıdığı, hayatımızın pek çok alanında duygularımızı merkeze aldığımız sıklıkla ifade edilmektedir. Duygular doğru yerlerde doğru şekilde hayatımızı yönetmediğinde; insan hayatını zorlaştırabilir (Gross ve Thompson, 2007: 74). Duyguların düzenlenmesi, bir kişi aktif olarak duygusal durumunu yönetmeye çalıştığında gerçekleştiği görülür. Duyguların düzenlenmesi zorlayıcı, travmatik duygular dahil olmak üzere genel anlamda bir regülasyonu tanımlar niteliktedir (Koole, 2009: 144). Duyguları düzenleme süreci; Duyguların başlatılması, sürdürülmesi ve düzenlenmesi de dahil olmak üzere tüm iç ve dış süreçleri içerir (Gyurak ve diğerleri, 2011: 124). Günlük yaşamda farklı duygular yaşamak, temel olarak bir dizi sorunlu durumdan veya farklı olaylardan kaynaklanmaktadır. Her iki becerinin de gelişmesinde anne babanın rolü ön plana çıktığının, ebeveynlerin zengin kişisel deneyimlerinin çocukları etkilediği düşünülebilir. Bu ifade de bizi ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ile ilgili düşünmeye sevk edebilir. Ebeveynlerin zengin kişisel becerilerinin, çocuklara rol model olmaları açısından önemli olduğu pek çok kaynaktan vurgulanmıştır. Tüm bunlardan yola çıkarak, bu araştırma çerçevesinde alan yazında ayrı olarak çalışılmış ancak bir arada değerlendirilmemiş bilişsel duygu düzenleme becerileri ve ailede okuma kültürü yeterliliği kavramları ele alınmıştır.

Okumanın yaygınlığının ve kültürel niteliğinin, toplumun demokrasi, adalet gibi değerler alanında hem de bilim, teknoloji ve ekonomi gibi bilgi alanlarında ilerlemesine olanak sağladığı söylenmektedir. Bunun için okumanın sadece bir edim veya belirli kişilere özgü pragmatik ve anlık bir davranış olduğu gerçeğinin ötesine geçilmesi gerektiği konusunda görüşler vardır. Okuma, sürekli, sosyal ve kültürel bir davranıştır şeklindeki bakış açılarını bilmekle birlikte bunun her zaman doğru olamayacağı fikri de yaygındır. Okuryazar bireylerden okuma kültürü olan bireylere, oradan da topluma geçmek mümkün olabilir. Peki okuma kültürü nedir? “Okumak, basit şekilde, insanların okuyarak burada kazandıkları kazanımları hayatlarına aktarma şeklinde ifade edilebilir. Toplumda kazanılan oturmuş bir disiplinden bahsetmek için bireysellikten uzaklaşılması, genel insanlığı ifade eden bir anlama bürünmesi anlaşılmaktadır. Erken çocukluk döneminden itibaren okumayı seven bireyler yetiştirmek, günlük hayattaki

yeteneği kazanmanın şartlarından olarak görölmektedir. Böylelikle eğitimsel, ekonomik, kültürel ve politik uygulamalar sistematik bir anlayışla hayata geçirilmelidir” (Sever, 2011a: 33). Okuma kültürünü edinme süreci; birbirine bağlı, sıralı, bütünleştirici; Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları içeren bireysel ve toplumsal bir okuma süreçlerini ifade edebilir. Bu sürecin her aşamasında kazanılması gereken ihtiyaçların ve beklenen davranışların büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu önem, bireyin bir aşamadaki durumunun diğer aşamalardaki başarısını nasıl etkileyeceği dikkate alınarak belirlenebilir. İnsanların nitelikli bir okuma kültürü edinme sürecini deneyimleyebilmeleri için bu süreci etkileyen temel değişkenlerin belirlenmesi ve incelenmesinin öneminin pek çok kaynakta vurgulandığını görüyoruz. Okul öncesi dönemde aileden çocuğun temel ihtiyaçlarının yanı sıra duyuşsal, entelektüel, dilsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılaması beklenir. Çocuklarda okuma kültürü edinme sürecini destekleyecek görsel ve dilsel uyaranların uygun şekilde dahil edilmesinde aile ve yakın çevre önemli bir rol oynayabilir. Okul öncesi; bireylerin pek çok gelişim alanında farklılıkların olduğu ve bunların ivedilikle gerçekleştiği süreçleri anlatır. Süreçte bireylerin bilişsel ihtiyaçlarına karşı hassas olmanın önemini uzmanlarca sıklıkla vurgulanmıştır. Çocuklara bu dönemde sağlanan katkılar hayatlarında onlar için sağlam bir temeller oluşturmakla beraber sonraki evrelere de ciddi katkı sağlamaktadır (Sever, 2011a: 35). Bu okuma türünde dilsel unsurlar renk ve çizgi ile değiştirilir. Sanatçıların içerik, anlatım ve tasarımının çocuk için yeterliliği dikkate alınarak hazırlanan görsel metinler bu evrenin önemli kaynaklarıdır. Bu kaynakların duyarlı ve vicdani bir şekilde seçilmesinde ve çocukların yeniden onlarla buluşturulmasında ailelerin rolü sıklıkla vurgulanmıştır.

Çocuğun temel ihtiyaçları günlük hayatta karşılanırken, anne-babası ve yakın çevresi ile çeşitli davranış ve ilişkiler içinde bulunduğu görülür. Bu ortamlarda çocuğu duyuşsal, zihinsel ve dilsel olarak geliştirecek etkinliklere yer verilmesi dile getirilmiştir. Özellikle bilme arzusunun ve merak duygusunun karşılıksız kalmadığı bir aile ortamı, nitelikli bir anadil edinme ve kullanma sürecini destekleyici olacaktır denilebilir. Çocuğun duygu ve düşüncelerinin aktarımının gelişeceği, dil bilinci ve duyarlılığını kazanacağı bu ortamda kitapların büyük önem taşıdığı düşünölmektedir. Kitapların; okuma kültürü kazandırmak, duygu ve düşünce evrenini zenginleştirmek, dil becerileri artırmak gibi pek çok işlevinin olduğu vurgulanmıştır. “Çocukların örnek aldığı kişilerin

kitaba verdiği değer evdeki gençlerin ve erken çocukluk dönemindeki kişilerin de okuma sevgisini etkiler” (Sever, 2011a: 38). “Adalet anlayışının oturduğu yerlerde farkındalığı yüksek kişilerin kitaplar ile haşır neşir olduğu görölmektedir.” (Sever, 2011a: 30). Okuma kültürünü kazanmış bireylerden oluşan toplumda kişilerarası iletişim, saygı, sevgi ve hoşgörü hakim olduğu görölmektedir. Bu bireyler doğanın, insanın, bilimin, sanatın ve değerlerin anlamını anlar, çoğaltır ve yüceltir denilebilir. Ayrıca adaletsizliğe, şiddete, boş ve temelsiz inançlara karşı çıkararak insanlığa yakışır bir yaşam sürmeyi amaçlar nitelikte bireylere dönüştükleri dile getirilebilir. Bu duyarlılıklara sahip bireyler yetiştirmek, okuma kültürü edinme sürecini ve sürecin değişkenlerini ele almak ile ilgili olduğu düşünölebilir. Okuma kültürünün toplumsal bir boyut kazanmasını hedeflemek ve bu amaca ulaşmanın önündeki engellerin kaldırılması için bu çalışmada önemli görölen değişkenler değerlendirilecek ve yapılan değerlendirmeler esas alınarak öneriler sunulacaktır.

Bu kapsamda yapılan araştırmanın temel amacı, ailede okuma kültürü yeterliliği ile bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışmanın alt amaçları ise; ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin bireylerin niteliklerine bakarak oluşan değişiklikler ve ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerini oluşturan alt boyutlar olarak ilişkilerinin olup olmadığının araştırılmasıdır.

Çalışmada, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesi ile, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri üretilebilecektir. Bu sayede, konuya ilişkin detaylı bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, yapılan çalışmanın ortaya koyacağı sonuçları itibariyle konuyla ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve önemli bir rehber niteliği taşıyacağı düşünölmektedir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle çalışmada kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin kavramlar tüm yönleriyle ortaya konulmuştur. Araştırmanın kavramsal çerçevesi; okuma kültürü, duygu düzenleme stratejileri ve ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu

düzenleme becerileri arasındaki ilişki başlıkları altında oluşturulmuştur. Araştırmanın materyal ve gereç bölümünde; alan araştırması aşamasına ilişkin yöntem ve usuller, araştırmanın problem ve alt problemleri, araştırmanın hipotezleri, evren ve örnekleme ile veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili açıklayıcı bilgiler vardır. Araştırmanın bulgular kısmında, verilerinin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen verilerle bunlarla ilgili bazı fikirler bulunmaktadır. Çalışmanın son bölümü olan sonuç kısmında ise araştırma bulgularının yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

2. OKUMA KÜLTÜRÜ

2.1. Okuma

“Okumak” Türkçe Sözlük’te (Dil Derneği, 2015) şöyle tanımlanmıştır:

“1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ya da aynı zamanda seslere çevirmek; 2. Bu biçimde yazılmış olan bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.”

Dil eğitimi alanında ise dört temel dil becerilerinden biri olarak şöyle tanımlanır: “Okumak, kelimelerin farklı yollarla anlaşılması ile ilgili olan önemli bir aşamayı tarif eder. Okumak metindeki pek çok ögenin anlaşılması, yordanması gibi üst biliş bir çok süreci içine alan bir eylemdir.

- *Okumak bir algılamamızı ve iletişimimizi etkiler*
- *Okumak öğrenme safhalarımızı etkiler*
- *Okumak çok yönlü bir eylemdir* (Sever, 2004: 12-13).

Bu iki tanım kullanılarak daha eksiksiz ve bütüncül bir tanım yapılabilir: okuma; Harflerin, sayıların, kelimelerin, cümlelerin, noktalama işaretlerinin veya çizgi film, resim, fotoğraf gibi görsellerin duyu organları aracılığıyla algılanması, seslendirilmesi, yorumlanması ve gerektiğinde yorumlanmasına dayanan bilişsel, duygusal ve psikomotor bir süreci anlatır. Bu tanıma dilsel olmayan yapılardan oluşan görsel araçların eklenmesinin nedeni, “görsel bir çağda” yaşadığımız ve “okumanın” bu araçlarla yapılması ile açıklanabilir. Aynı zamanda okumanın sesli ve sessiz psikomotor boyutu da dikkate alınarak bu tanıma “gerektiğinde kendini ifade etme” işlevi eklenmiştir. Bu noktada sesli ve sessiz okumayı tanımlamamız gerekir: “Sesli okuma, gözlerin algıladığı ve zihnin kavradığı sözcükleri ya da tümceleri, akıl organları yardımıyla söyleme eylemidir. Sözcük. Sessiz okuma sadece gözle okumaktır. ” (Kavcar vd, 2005: 46).

2.2. Okuma Kültürü

“Metinler ile bir araya gelmiş ve bunları anlamlandırmış belli bir seviyeye ulaşmış ve bunu da hayatının önemli bir kısmına yerleştirmiş kişilerin oluşturduğu kültürü bu şekilde ifade edebiliriz.” (Sever, 2007: 111).

2.3. Okuma Kültürü Edindirme Süreci

“Okuma kültürü edindirme süreci ise ardışık bir şekilde devam eden öncelikle işitsel becerileri ilk adıma alan sonrasında temel ilkökul becerilerini kapsayan ve hayatının belirli bir yerine bunu alabilmiş bireylerin becerilerini ifade eder” (Sever, 2008a: 47). Birbirinden farklı basamaklardan oluşan bu sürecin ileri düzey becerilerin birinci basamağı “okuma alışkanlığı”dır. “Eleştirel okuma” ikinci basamağı ve “evrensel okuryazarlık” da son basamağı açıklayıcı niteliktedir.

2.3.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, işitilene dikkat ve çabayla anlama yeteneğidir. *“Dinleme becerileri ilk çocuklukta önemli basamaklardan biridir. Hayatın her alanında gözlemlenen dinleme becerileri ve alışkanlıkları doğal olarak öğrenilir. Ancak doğal olarak kazanılan bu beceri ve alışkanlıklar, bireyi hayata hazırlayacak kadar değerlidir. Dinleme becerileri ve alışkanlıkları diğer becerilerle (okuma, konuşma, yazılı dilbilgisi) dikkate alınmalıdır” (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 54).*

2.3.2. Okuma-Yazma Becerisi

Okuma becerisi, yukarıda “Okuma” başlığı altında tanımlanmıştır. Yazma yeteneği, bir duyguyu, düşüncüyü, çizimi veya izlenimi yazılı olarak ifade etme yeteneğidir. Yazma becerileri kelime, cümle ve paragraf düzeyinde farklı beceriler gerektirir. Çocuk iletişime önce dinleyerek sonra konuşarak ve en nihayetinde okur yazarlık beceri ile dahil olur. Okuma alışkanlığının okuma ile ilgili üst biliş modeller ile şekillendiği görülmektedir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 54).

2.3.3. Okuma Alışkanlığı

“Okuma eylemini belli bir standart çerçevesinde, yaptığı eylemden yaşam tadı olarak belli bir ritim içinde ve farklı bakış açıları geliştirerek şekillendirmeye okuma alışkanlığı denilmektedir. Okuma alışkanlığı ile ilgili aşağıdaki gibi sınıflandırmalar yapılabilir :

Zayıf okuyucu: 2 ayda 1 kitap ve daha az okuyan

Orta düzey okuyucu: 1 ayda 1 kitap okuyan

Güçlü (etkin) okuyucu: 1 ayda 2 kitap ya da fazla okuyan” (Yılmaz, 2007: 125)

2.3.4. Eleştirel Okuma

Belli bir alanda kişinin kendini geliştirmesi için ve okuduklarından belirli bir fayda sağlaması için ve bazen de bilgileri teyit etmek amacıyla, yorumlama süreçlerini de devreye sokan güçlü okuma yöntemine eleştirel okuma denir. Farklı bakış açıları geliştirerek okuma, okumadan önce ve sonra ileri düzeyde beceriler gerektirir. Okumadan önce, kaynaklara (kütüphaneler, kütüphaneler, kitapçılar, bilgi ve çevrimiçi ortamlar, veri tabanlarının kullanımı vb.) erişmeden önce neyi, nasıl ve ne zaman okuyacağınıza karar verin; Okuma sırasında veya sonrasında analiz, değerlendirme ve akıl yürütme gibi bilişsel davranışlardan oluşan bir düşünce veya algılama sürecidir. Eleştirel okur; Okuduklarının konusunu ve mesajını metnin didaktik veya edebi niteliğine göre farklı yorumlama boyutlarında değerlendirir (Yılmaz, 2007: 136).

2.3.5. Evrensel Okuryazarlık

Çağa uyum sağlamak, hızla değişen dünyayı yakından takip etmek ve her türlü bilgiye ulaşabilmek için farklı iletişim süreçlerine girmenin önemi anlaşılmaktadır. "Küresel iletişim" olarak adlandırılan bu süreçte, bireylerin "küresel bilgiye" ulaşabilmeleri için farklı bilgi, beceri ve okuryazarlık türlerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Evrensel okuryazarlık bu temel becerilerden birini anlatabilir. Evrensel okuryazarlık, bilgi toplumunda ve küreselleşme sürecinde dünyada bilgiye erişmek, izlemek ve üretmek amacıyla pek çok farklı donanımı bir araya getirerek anlamlandırmayı işlev edinmeyi sağlamaktadır. Bu anlamda başka dillere hakim olmayı da hedeflemiş olabilir. Evrensel okuryazarlığın birçok farklı okuryazarlık becerisinin toplamını ifade ettiği söylenebilir (Small & Arnone, 2011: 12).

Okuma eylemi, insanı bireysel ve toplumsal yaşamda etkiler. Öğretmenler, akademisyenler, aileler ve çocuklar kitap okumayı diğer günlük etkinliklerine kıyasla içselleştirmeye başladıklarında, okuma anlam kazanmaya başlar. Öte yandan kitle iletişim araçlarının etkileri ön planda olmasına karşın, okunan metinlerin iletileri insanı

birçok yönden geliştirir. Bu nedenle okuma eyleminin, boş zaman etkinliği olarak değil, bir yaşam biçimi olarak algılanması sağlanmalıdır (Johnsson & Jönsson, 2006: 519).

Başka bir söyleyişle, okuma hem bir beceri hem de sanattır. Çocuğun okumayı yaşamında önemli bir yere koyması, ondan zevk alması yaratıcılığının işletilmesine bağlıdır. Bunun için temel koşul, çocuğun okumayı bireysel bir gereksinim olarak algılamasıdır. Bir toplumda okuma kültürü yaratmak ve geliştirmek için okuldaki okuma ortamının farklı yaşam alanlarına, özellikle de eve taşınması gerekir. Böylelikle okuma eylemi okul ortamından çıkarılarak daha geniş bir alanda, toplumsal paydada da yerini bulmaya başlar. Okulda öğretmenlerin gerek sınıfta gerekse kütüphanede yapacağı etkinliklerle, okuma, evde de vazgeçilmez bir öge olarak çocuğun yaşam alanına sokulmalıdır (Doiron & Asselin, 2011: 119).

Altı aydan itibaren düzenli olarak kendilerine kitap okunan bebekler, kitapları basit renkli nesnelere olmaktan çıkartıp “ işte hikaye zamanı” sinyalini veren nesnelere olarak görmeye başlayacaklardır. Bu, özellikle bebeğin eline aldığı her kitabı ebeveynlerin ya da bakıcıların okumaya başlamasıyla gerçekleşir. Bebekler belli kitaplara karşı bir beğeni geliştirebilirler ve sık sık o kitapları, okunması için seçerler ya da sevilen kitap yeniden okunduğunda heyecanlanıp hareketlenirler (Fletcher ve Reese, 2005 :65).

Erken dönemlerde, bir bebek okuma becerilerini tüm duyularını kullanarak geliştirir, buna dokunma da dahildir. Dokunma duyusu bebeklerin nesnelere anlam vermesine yarar, bardak ve ayakkabılardan evcil köpeklere ve tabii ki kitaplara doğru bir anlamlandırma serüveni. Sayfalarını çevirerek, kapağına ve resimlerine dokunarak bir kitabın dinamiklerinin nasıl çalıştığını keşfederler (Noble, Cameron-Faulkner & Lieven 2018: 753).

Küçük yaştan itibaren bir okuma rutini oluşturmak, çocukların hayatları boyunca devam eden güçlü bir okuma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olur. Bir çocuğun kitap aşkı, yoğun programlarından feragat edip zamanını onlarla kitap okumaya ayıran, sevilen bir yetişkinle başlar. Bu güçlü bir bağlanma egzersizidir. Bir çocuğun yanına sokulup onunla birlikte kitap okumak onların, mutluluk, sevgi ve yakınlık anları ile kitaplar arasında güçlü çağrışımlar oluşturmalarına izin verir (Daley, 2020: 64).

Bireyler ilgi ve deneyimlerine göre bilimsel bilgi, sanatsal edebiyat, bilgisayar teknolojileri, düşünce-felsefe, toplum-kültür ve doğa-çevre ile ilgili okuryazarlık

becerileri kazanabilirler. Evrensel okuryazarlık becerilerinin kazanılabilmesi için bilgi okuryazarlığı, felsefeye, bilgisayara ve internete hakimiyet, medya okuryazarlığı, kütüphaneye ile bağlantı içinde olma, görsel ve işitsel işlevler gibi bazı beceriler gerekli olabilir. Bu okuryazarlık becerilerine ek olarak, birey ilgi ve ihtiyaçlarına göre daha spesifik okuryazarlık becerileri kazanabilir. Bu nedenle evrensel okuryazarlık, farklı okuryazarlık türlerini içeren daha geniş bir beceriyi ifade eder denilmektedir. Evrensel okuryazar bir kişinin; temel bilgilere, bilgisayar becerilerine ve internete sahip olmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini uygun şekilde kullanmalarını sağlar. Aynı zamanda, genel iletişim veya bilgi edinme sürecine katılırken kullanılacak bir yabancı dile sahip olması beklenmektedir (Aşıcı, 2009: 74; Şentürk, 2011: 86).

Günümüzde yeni okuryazarlık becerileri değer kazandıkça, endüstri toplumundan bilgi toplumuna veya modern bir topluma geçişte ‘temel okuryazarlık’ değerini ve anlamını yitirmiştir (Doiron & Asselin 2011: 76). O zamanlar yaşamak, çalışmak, kısaca var olmak için okumak, yazmak ve hesaplamak yeterli değildi. Hayatta kalabilmek ve topluma katılabilmek için bireylerin bilgilerinin yanı sıra “problem çözme becerileri” de önem kazanmaya başlamıştır. Bu yeni çağda ve yeni toplumda üretim, ekonomi, teknoloji, bilim ve eğitim yapısal değişikliklere uğramış; Küreselleşme ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri hızla gelişti; bilinmesi gereken farklı bilgiler ve çözülmesi gereken farklı sorunlar vardı. Her yenilik ve değişim, sadece yeni bilgi ve beceriler gerektirmez; Ayrıca ilgili alanlarda bilgi ve beceri gerektiriyordu. Bu noktada “okuryazarlık” sadece alfabe ve sayılarla ilgili bilişsel davranış olmaktan çıkıp; çağın hayatımıza kattığı, hayatı farklı algılamamızı sağlayan alanlarda üstün bilgi ve beceri gerektiren (yukarıda bahsedilen) yeni bir “okuryazarlık” olarak ifade edildi.

3. DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ

3.1. Duygu

Duyguyu somut bir kavram olarak tanımlamanın zorluğu, çoğunluğun fikir birliğine vardığı bir konu olarak ifade edilebilir. ‘Duygu’ gibi soyut bir kavramı anlamak söz konusu olduğunda karmaşık bir süreci anlatabilir. Hayatımıza yön veren duygularımız bizler için çok önemli olduğu ancak çoğu zaman bu önemli kavramın yeterince derinlemesine kavranmadığı söylenebilir. Tarihsel süreçlerde de farklı bakış açıları ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda farklı çalışmalar yapılmıştır. Bulduğumuz çağın ötesinde tarihsel sürecin ilk başlarında felsefik bir bakış açısı söz konusu olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda duygu regülasyonu ile ilgili bazı çalışmalar olduğunu görüyoruz (Rosenwein ve Cristiani, 2019). Duygu çalışmaları tarih, felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok alana konu olmuş ve duyguların sadece disiplinler arasında değil somatik olarak da farklılık gösterdiğine dair farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmalar tek bir duyguyu tanımlamayı zorlaştırır nitelikte olduğunu düşündürebilir.

3.2. Duygu Düzenleme Kavramının Ortaya Çıkışı

İnsanın hayatına yön veren duygularımız çok önemli bir kavram olmakla beraber farklı bakış açıları ile ele alınabilir (Mauss vd., 2007: 45). Kişilerin yaşamlarını belli bir düzene sokma konusunda fikirlerimizle sürekli bir etkileşim içinde olup, bireyler arası ilişkiler, duygusal tepkileri belli ölçülerde sergileme yeteneği, olayları anlamlandırma, sonuçlandırma gibi anlamları ifade eder. Bununla beraber bazı zorlayıcı duygulardaki verdiğimiz reaksiyonlar ile birey zor durumlar ile karşı karşıya kalabilir (Gross ve Thompson, 2007: 85).

Duyguları düzenleme yeteneği, kendi duygularınızı ve başkalarının duygularını tanımak ve anlamak ve uygun duygusal tepkiler vermek gibi önemli yönler de dahil olmak üzere günlük yaşamın içinde hep bizimledir denilebilir. Bireyin hayatında gün içerisinde duygu yelpazesinden farklı duygular ile karşı karşıya geldiği bilinmektedir. Ancak bazı zorlayıcı duyguları doğal seyrinde hayat bulduğunda sosyal bir takım zorluklar yaşandığı söylenebilir. Bu bağlanma duygusal regülasyon çok önemlidir (Denollet vd., 2008: 34). Duyguların düzenlenmesi bu alanda yapılmış farklı çalışmalardan ilham

almıştır. Literatüre bağımsız bir kavram olarak girmesine rağmen zamanla yetişkin ve çocuk ile ilgili çalışmalar konu olmuştur (Denollet vd., 2008: 34.) Bu bağlamda, kişinin ve çevresinin duygular üzerindeki etkisinin incelendiği, duygularla ilgili mevcut açıklamaların ve araştırmaların yetersizliğinin anlaşıldığı ve duygu durum değişikliklerinin yapıldığı tespit edilmiştir (Gross & Levenson, 1993: 74).

Duyguları düzenleme girişimlerinin artmasına neden olan bir diğer faktör, duyguların yeni kurulan bir duygusal gelişimin parçası olarak sosyalleştirilebileceği ve kültürel olarak şekillendirilebileceği vurgusudur. Duygu düzenleme ile ilgili bazı olumlu ve olumsuz görüşler vardır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır (Thompson, 1994: 84).

- Duyguların düzenlenmesi sadece duygusal tepkiyi mi engeller, yoksa duygusal tepkiyi sürdürmek ve arttırmak mümkün müdür?
- Duyguların düzenlenmesi sadece kendimizle mi ilgili yoksa başkaları tarafından da yapılabilir mi?
- Duyguların düzenlenmesi sadece duygunun kendisini mi , süreç mi etkiler?
- Duyguların altında yatan nedenlere odaklanan bir bakış açısı da duygu düzenlemeyi içine alır mı?
- Duyguların düzenlenmesi yalnızca zorlayıcı duygular ile mi sınırlıdır bununla beraber hoşnutluk yaratan duygular için de aynı bakış açısı geçerli midir?
- Bahsedilen soruların tümü aynı zamanda duyguların düzenlenmesini açıklamak için cevaplanması gereken sorulardı.

Bu nedenle duyguların düzenlenmesi kavramını anlamak ve duyguların düzenlenmesinin bir tanımını vermek için bu soruların cevaplarını bilmek önemi vurgulanmıştır.

3.2.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı

Duygu düzenlemenin becerileri pek çok alt yapı içerdiğinden kompleks bir yapıyı ifade edebilir Bu bağlamda kişinin ulaşmayı düşündüğü amaçları da içine alan iç ve dış kaynakları da ifade eder. Bu anlamda duygu ile ilgili başlatıcı ve sürdürücü motivasyonlar önemlidir (Gruyak ve diğerleri, 2011: 94).

Cicchetti, Ganiban ve Barnett'e (1991) duyguların düzenlenmesi kavramını insanın duygu ile karşı karşıya geldiğinde yaşadığı iç ve dış faktörler olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle duyguların düzenlenmesi; kişisel deneyim veya psikoloji, dikkat, değerlendirme ve açıklama dahil olmak üzere duygunun bir veya daha fazla özelliğindeki değişimi ifade eder (Bargh ve Williams, 2007: 71).

Duyguların düzenlenmesiyle ilgili birçok tanım vardır. Tanımlar genellikle birçok ortak noktaya sahip olsa da bu farklılığın nedeni duyguları düzenlerken birçok problemin ortaya çıkmasına vurgu yapar niteliktedir. Duygu düzenlemenin duygulardan nasıl ayırt edileceği sorusu (Metin, 2010: 84) duygu düzenlemeyi tanımlamak için sorulan sorulardan biridir. Duygular; İstenmeyen durumlarla başa çıkmak için değerlendirme ve hızlı hareket etme eğilimini takip eden biyolojik dayanıklılık kapasitesidir (Cole ve diğerleri, 2004: 132).

Duygu düzenleme ise, bireylerin duygularını deneyimleme veya ifade etme biçimleri yoluyla kasıtlı veya kendiliğinden dengeye getirmesi olarak düşünülebilir. Duygunun düzenlenmesinin iç kaynaklar ile mi ilgili olduğu yoksa ortaya çıkan davranışların yönetimi ile mi ilgili olduğu ikilemi duygu düzenlemeyi tanımlama sürecinde yanıtlanması gereken bir diğer sorudur (Metin, 2010: 87). Eisenberg ve Spinrad (2004) duyguların düzenlenme süreçleri ile ilgili olarak iç ve dış süreçleri aynı anda ele almayı hedeflemiştir. Duyguların düzenlenmesine ilişkin genellikle zorlayıcı duyguların regüle edilmesi konusu üzerinde daha çok duruluyordu. Bununla beraber zorlayıcı olmayan genel duygular ile ilgili bir duygu regülasyonunun gerekliliği duyguların düzenlenmesi konusuna farklı bir sınırlılık getirdiği ifade edilmiştir.

Duygu Düzenleme Modelleri

Duyguların düzenlenmesi için yöntemler, insanların duygularını yönetmelerini içeren belirli yaklaşımları ifade eder. Bu bağlamda, duyguları düzenleyen davranışın uygulanma yöntemine atıfta bulunur. Tanıma göre kişilerin duygularını düzenleme kararını içermesine rağmen kişi bu kararın her zaman farkında olmayabilir (Koole, 2009: 111). Duyguların düzenlenmesi stratejileri, Gross (1998) tarafından önerilen "Duygu Üretim Süreç Modeli" ile daha iyi anlaşılmaktadır. Hem deneyimin düzenlenmesi hem de duyguların ifadesi ile bağlantılı olan bu model, duygusal tezahürlerin içsel veya dışsal değerlendirmesiyle başlatılır. Bu işlemler; duygularımız

etikileyen uyarıcılarda ya da verdiğimiz tepkilerde farklılaşma ve değişik bakış açıları geliştirme olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda beş stratejiden söz edilebilir. (Gross, 1998: 111). Kişiyi bireysel olarak merkeze alan birinci düzey, tepkiden önceki bilişsel süreçleri devreye sokmakla ilgilidir. Anında ve ani verilen kararları ifade etmek için de iki numaralı basamağı düşünebiliriz. Tepki eğilimleri tam olarak ortaya çıktıktan sonra duygusal tepkinin düzenlenmesini ifade eder.

Arka plan duygularının düzenleme düzeyi; Dört farklı stratejiden oluşur: “durum seçimi, durum ayarlama, dikkati dağıtma ve bilişsel değişim”. Bu stratejilerden ilki durumların seçimidir. Durumun seçilmesi, durumun duygusal etkisine dayalı olarak durumdan nasıl kaçınılacağına veya duruma nasıl yaklaşılacağına karar vermeyi içerir. Bu tür duygu düzenleme, kişiyi arzu edilen duyguları tetikleyecek durumlar yaratmaya teşvik eder (Gross ve Thompson, 2007: 84). Bazı durumlarda kişiler olaylar gerçekleşmeden olası durumları değerlendirir. Bu değerlendirme bazen kişinin kendisi için bazen de karşıdaki kişiler için yapılan bir değerlendirmedir. Çocukları ile duygu düzenleme çalışmaları yapan anne ve babalar onların değişken doğasına, aktivite düzeyine, ilgi alanlarına ve çocuklarının zamanını yönetme yeteneğine saygı duymalıdır.

Mevcut durumla tahmin yapmak ve duruma göre seçenekleri görmek her zaman olası değildir. Ancak olan hali farklılaştırmak olasıdır. Bu tip süreçlerde, hikaye odaklı duygu düzenleme stratejisi olan Durum Başa Çıkma Stratejisi, seçilen durumda doğrudan değişiklik yapmak ve istenen duyguyu uyandırmak için yeni bir durum yaratmak için kullanılır. Anne babaların tarafından belirleyici unsurlar olarak ele alınan durumlarda seçimi, farklı yaş gruplarındaki çocukların karşılaştığı bir soruna çözüm önerme biçimi olarak da düşünülebilir (Gross ve Thompson, 2007: 84).

Duygu üretme sürecinin ikinci adımı olan tepki için duyguları düzenleme, tepki modülasyon stratejisini içerir. Burada diğerlerinden başka bir şekilde ayrılarak karşıdan gelen müdahaleye göre şekillenir. Tepki modülasyon stratejisinde duygusal deneyim; onların davranışsal, deneyimsel ve psikolojik eğilimlerini doğrudan etkilemeyi amaçlar (Gross, 1998: 97). Duygu düzenleme düzeyindeki bir başka tepki modülasyon stratejisi biçimi, bir bastırma stratejisi olarak kullanılır. Bastırma, duygusal olarak ifade edici davranışın sürekliliğini önleyerek duygusal tepkinin düzenlenmesini ifade eder. Duygu

üretme sürecindeki her adım, duyguları düzenlemek için çeşitli stratejiler içerir. Ancak bireylerin günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları zihinde o durumu tekrar ele alma önem taşımaktadır.

Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duyguların düzenlenmesinin geliştirilmesi, duyguların düzenlenmesini anlamak için güçlü bir araç olarak kullanılmıştır. Duyguların düzenlenmesi, doğuştan gelen belirli becerilerin yanı sıra zamanla gelişen bir yapıya sahiptir (Macklem, 2007: 77). Bu nedenle, duygu düzenleme konusundaki gelişimsel literatürün çoğu çalışması, bebeklikten yetişkinliğe kadar olan döneme odaklanmıştır. Bu gelişimsel ilerleme dönemi; Bu çok önemlidir çünkü yetişkinlikte gözlemlediğimiz adımların bir araya geldiği ve duyguların düzenlenmesinde bireysel farklılıkların ortaya çıktığı bir süreçtir (Macklem, 2007: 77). Bununla beraber duyguların düzenlenmesi ifadesi çocukların gelişim basamaklarında oldukça önemli bir basamak olarak karşımıza çıkar.

Bebeklik Dönemi

Bebekler duyguların düzenlenmesi için doğuştan itibaren bir çaba içindedir. Temel getirdikleri refleksler aynı zamanda birer duygu düzenleme aracı olarak da düşünülebilir (Kopp, 1989: 45). Bebekler fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması noktasında çeşitli tepkiler vermekte ve bu tepkilere bağlı olarak da karşı taraftan aldıkları ilgiye göre olumlu tavırlar sergilemektedir. Bebeklerin ilk dönem tepkileri onlarla bağlantı kuranlara olan bağımlılıklarını değiştirmez. Çünkü yaşamın ilk yıllarında böyle bir desteğe ihtiyaç duyarlar (Thompson, 1994: 69). Bu dönemde bebeklerin düzenleme yapabilmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, motor ve dil kapasitesi gelişmekte olduğundan stres yönetiminde büyük oranda ebeveynlerine bağılırlar. Bu nedenle bebeğin günlük rutinlerinin, bebekten gelen ipuçlarına göre ayarlanması bebeğin duygusal dengesinin korunması için oldukça önemli hale gelmektedir.

Bebeğin gelişim sürecinde ilk yıl önemlidir. İlk yılın sonunda bebek bu süreçlerde aktif olarak rol almaya başlar (Macklem, 2007: 77). Bebekler daha karmaşık ilişkileri fark eder ve duygusal süreçlerdeki rollerini bilinçli olarak değiştirmeye başlar (Calkins, 2009: 97). Yaklaşma, geri çekilme, dikkat dağıtma gibi sosyal motor davranışlar sergilemenin yanı sıra bu davranışların sosyal içeriği de vardır. Bu süreçte bebek birincil bakım verenin tepkilerine karşı çok hassastır (Calkins, 2009: 97). Çünkü bebek

duygu düzenleme sisteminde özellikle birincil bakım verenden sosyal destek alacağını tahmin etmektedir (Macklem, 2007: 77).Stres verici durumlar hayatına dahil olduğunda, bebeğin yoğun ve sıkıntılı durumla baş edebilmesi için duygusal destek, ebeveyn kabulü ve tepkisellik esastır. Bütün bu davranışlar bebeğin pasif duygusal düzenlemeden aktif duygu düzenlemeye geçmesini sağlar (Macklem, 2007: 77).

Çocuklar iki yaşına doğru kendileri de duygu düzenleme süreçlerine katkı sunmaya başlarlar ancak bu tek başına yeterli değildir. Bu bağlamda bir bağlanma figürüne ya da bakım verene olan ihtiyaçları devam etmektedir (Calkins, 2009: 97). Çocuklar, bakıcı veya anneden gelen talimatlara yanıt vermeye başlar, bu da davranışsal uyum ve öz kontrol ile sonuçlanır. Bu değişim çocuğun normal gelişiminde farklı değim süreçlerini destekler niteliktedir. Bununla beraber bu yaş grubu uyaranlarını kontrol etmeye ve duygularını farklı ortamlarda düzenlemeye başlarlar. Üç yaş civarında çocuklar annelerinden ayrılmaya ve yaşlılarıyla daha fazla zaman geçirmeye başlarlar. Sonuç olarak, artık kendi duygularını ve başkalarının duygularını daha iyi anlıyor ve duygusal düzenleme yeteneklerini daha bilinçli gösteriyor. Bu dönemde yetişkinler tarafından sağlanan etkileşimler duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için oldukça etkilidir ve bireyin yaşamının sonraki dönemleri için temel olarak belirleyicidir (Brownell ve Kopp, 2007: 84).

3.2.2. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönemde, çocuklar sosyal çevre ile etkileşim halindedir. Çocuğun aktif olarak içinde olduğu bir dönem olduğu için sosyal bağlanmaların geliştiği bir dönem olarak kabul edilir. Bu süre zarfında çocuklar, yaklaşma, uzaklaşma veya çevrelerinde kendilerini çekebilecek özellikleri ve durumları değiştirme fırsatları olduğunu fark ettiklerinde duygularını düzenlemede daha yetkin hale gelirler (Brownell ve Kopp, 2007: 84). Dil gelişiminde beklenen patlama ve bilişsel gelişimdeki ilerlemeler ile çocukların, gelişen yönleri ile benlik ifadelerinde farklılaşma ve iyileşme görülür.

Okul öncesi çağının başlangıç sürecinde bazı zorlayıcı duygular yaşayan çocuklar bunun bağlı oldukları ebeveynler ve kardeşler ile de ilgili olabileceğini kavrar ve bu bağlamda farklı bir sürecin içine girmiş olur. Bu dönemde oyun çocuklar için duygu düzenlemede çok önemli bir araçtır. Bu, onların duygusal ifade üretmelerinde ve oyun

sırasında ifadelerin düzenlenmesinde kendini gösterir. Gerçek yaşam durumlarında. Okul öncesi dönemde, öz düzenleme stratejileri de bir darbe alır. Çocuk duygusal başa çıkma kalıpları geliştirmekte güçlük çekiyorsa, inkar, ayrılık ve istismar gibi olgunlaşmamış başa çıkma kalıplarına yönelmesi çok muhtemeldir. Bununla ilgili zorluk yaşayan okul öncesi çocuklar, sinirlenebilir ve beklenenden daha hızlı nöbet geçirebilir. Dolayısıyla bu durum duygu düzenleme becerilerinin gelişmediğini gösterir (Brownell ve Kopp, 2007: 84).

3.2.3. Okul Dönemi

Okul dönemi, çocukların bilişsel olarak olgunlaştığı, kendi duygularının yanı sıra başkalarının duygularını da tanıdığı ve duygu düzenleme becerilerinde yeni deneyimler kazandığı bir dönemdir. Saarni'ye (1984) göre duyguları düzenleme yeteneği henüz tamamlanmamış ve okul döneminde daha karmaşık hale gelmiştir.

Çocuklar biraz daha büyüyüp okula gittiğinde orada bazı sınırlılıklar ile ve ilk kez toplum kuralları ile yüzleşirler. Bu anlamda duygularını düzenlemeleri gereken pek çok farklı ortam ve olay ile karşı karşıya kalırlar. Yaşanan süreçler gelişimin bir parçasıdır. Gelişen zihinsel yapılarını kendilerine sunulan duygusal düzenleme fırsatlarıyla birleştirerek, duygularını düzenleme becerilerinde daha verimli hale gelirler. Saarni'nin (1984) önerdiği istenmeyen bağış paradigmasında; 6-11 yaş arası çocukların sevmedikleri bir hediye aldıklarında bahsettikleri şeyler farklılaşmıştır. Okul öncesi çağdakiler istemedikleri hediyeye ilişkin olumsuz duygularını engellemezken, okul çağındakiler gerçek duyguları yerine daha yumuşak bir geçişi ifade olan tebessüm etmeyi tercih etmişlerdir.

3.2.4. Ergenlik Dönemi

Ergenlik döneminde yaşanan ilişkilerin karmaşıklığı ile ergenler daha karmaşık ilişki kalıplarıyla karşılaşmaktadır. Ergenlik büyük bir duygusal çalkantı dönemidir ve bu nedenle duygusal durumlar genellikle aşırı duygusal tepkilere yol açar. Duygusal düzenleme ilk gençlik çağı için güçlü bir anlam ifade etmektedir. İpek, Steinberg ve arkadaşlarına (2003) göre ergenlik, duygu düzenlemeyi geliştirmek için bir fırsat dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bunun için çeşitli nedenler ileri sürülmektedir.

Birinci neden olarak ergenlik sürecinin birçok değişimi içinde barındıran ve bu nedenle duygu düzenlenmesi açısından zengin bir süreç olmasını ifade eder. Ergenlerin, kendilerinden daha yaşlı veya daha genç bireylere göre daha yoğun duygusal deneyimler yaşadıklarını bilinmektedir.. İkincisi, ergenlik bir fırsat olarak nitelendirilir, çünkü duygusal düzenleyici sistemin altyapısını oluşturan hormonal, nörolojik ve bilişsel sistemler ergenlik döneminde olgunlaşır (Silk vd., 2003: 74).

4. AİLEDE OKUMA KÜLTÜRÜ YETERLİLİĞİ ve BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

4.1. Aile ve Okuma Kültürü

Biyolojik olarak insan ırkı (homo sapiens) ister ilkel ister uygar toplumda olsun; Birey olarak sosyolojik ve psikolojik olarak başkalarına ihtiyaç duyar. İnsan ırkının her bireyinin varlığı (soy, doğum), büyüme, gelişme, öğrenme, kısacası “yaşaması” aile ve toplum denilen yapılara bağlıdır. Doğum öncesi varoluş ve doğum sonrası hayatta kalma, aile ve topluluk içinde gerçekleşir. Aile, birey için ve topluma katılım için her şeyin başladığı ilk ortamdır. Bu nedenle bireysel gelişim ve öğrenme sürecinde ailenin görev ve sorumlulukları önemli bir rol oynamaktadır. Bebeklik ve çocukluk döneminde birey bir aile ve çevre içinde büyür. Birey gelişirken belirli dönemleri takip eden ve o dönemlerin gelişim görevlerini içeren davranışları kazanır ve sergiler. Okuma kültürü çalışmalarıyla bağlantılı olan zihinsel ve dilsel süreçler, psikolojisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bilişsel gelişim, bireyin erken çocukluktan yetişkinliğe kadar dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan alanlarda ve zihinsel faaliyetlerde gelişmesidir. Dil gelişimi ise dilsel yapıların kazanılması ve kullanılması ile başlayan yaşam boyu süren bir gelişimdir (Aydın, 2006: 33).

Gelişim psikologları, aynı yaştaki çocuklarda bilişsel ve dilsel gelişimlerin benzer olduğuna, bu iki gelişim alanındaki davranışların birbirini desteklediğine ve dil gelişiminin bilişsel gelişimle paralel olarak gerçekleştiğine dikkat çekerler. Bu nedenle nitelikli uyaranlarla doğru zamanda ve doğru ortamda karşılaşmaları bireyin sağlıklı gelişimi için önemlidir. Çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve kişilik gelişimi çok çeşitli uyaranlarla ilişkilendirilir, belirli zamanlarda seviyesine uygun özgür ortamlar desteklenir ve yeni öğrenmeleri sağlanır. Bu noktada zaman, ortam ve uyaranların ne olduğunu ve gelişim için önemini açıklamak gerekir. Gelişim psikolojisinde davranışın kazanılması için doğru ve uygun zamana "kritik dönem" denir. Kritik gelişim dönemi, "bireyin belirli gelişim alanlarında öğrenmeye veya gelişmeye daha hızlı ve daha duyarlı olduğu belirli bir dönemdir." Zihinsel süreçlerin olumlu gitmesi ve sözel dilsel zekanın gelişmesi için ilkokula başlamadan önceki süreçler çok kıymetlidir (Senemoğlu, 2006: 14). Aydın'a (2006: 33) göre “kritik dönem; farklı öğrenme süreçlerinde bireyin en uygun ve pozitif anlamda en iyi öğreneci çağı ve zamanlamayı

ifade eder. Kritik dönemler bireyin yaşına ve öğreneceği bilgiye göre farklılık gösterebilir. Bu süreçlerde bir sonraki süreçler için bir hazırbulunuşluk oluşturulmuş olunur. Karşıdan bilgiyi en iyi şekilde almaya açık hale geldiğimiz zamanlama öğrenme süreçlerine kolaylık sağlamaktadır. Bu özel dönemde bireyin bazı özellikleri diğerlerinden farklılaşır.” İlgili gelişimin kritik döneminde kazanılmayan bilgi, beceri ve alışkanlıklar, bir sonraki gelişim ve öğrenme sürecini karmaşıklştırabilir, geciktirebilir veya tamamen imkansız hale getirebilir. Okuma kültürünün kazanılmasında dil ve kavram gelişim sürecinin yanı sıra bu gelişim alanlarıyla ilgili kritik dönemler de göz önünde bulundurulmalıdır.

4.1.1. Dil Gelişimi

Okul öncesi dönemde okuma kültürünün kazanılması / edinilmesi sürecini etkileyen kritik dönemler var mıdır? Bu sorunun cevabını bulmak için okuma becerisini içeren “dil gelişim dönemlerine” bakmak gerekir. Dil gelişim dönemlerinin bilinmesi, çocuğun dil gelişimi için ne tür ortamlara, araçlara ve uyaranlara ihtiyaç duyulacağını belirlemeyi kolaylaştırır. Gander ve Gardiner (2007: 185-194) ve Küçükkaragöz’den (2006: 105-107) uyarlanan dil gelişim sürecinin ilk beş yılı şu şekilde açıklanabilir: Dil gelişim sürecinin kritik dönemi “Bir kelime aşamasıdır. . . ” Bu aşamadan önce, dil öncesi gelişim, dil gelişiminin bir parçası olmasına rağmen, dil gelişiminin doğrudan bir özelliği değildir. Bebek en küçük anlamlı sesi çıkarana kadar seslerin bir anlamı olmayacağından dil gelişimi başlamamış sayılmaz. Çocuk konuşmaya başladığında “dil gelişimi” başlar. Çocuğun dil gelişim süreci dönemlere ayrılır. Tek kelime olarak konuşan telgraf ve ilk dilbilgisi süreci 12 ay sonra ilk dilbilgisi sürecine girer, çocuk aşağıdakilerden oluşan cümlelerde doğru çekimler yapabilir. Kelime dağarcığı ile birkaç kelime; sorular oluşturabilir.

4.1.2. 36-48 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

36-48 aylık bir çocuk 3-5 kelimelik dizilerle konuşur. "Neden, nasıl, kim?" gibi sorular sorar. Soru cümleleri için “mi” son ekini kullanmak, geçmiş zaman cümleleri kullanmak, konuşmada isimleri ve fiilleri kullanmak, kişisel zamirleri kullanmak, ilk isimleri kullanmak bu yaş dönemi çocuğunun dil gelişimi açısından önem taşıyabilir.

Tüm bunlarla beraber konuşmada çoğul ekleri kullanmak ve bir tartışmaya katılmak da katkı sağlayabilir. Çocuklar bu dönemde duygularını sözlü olarak ifade edip işlevlerini anlayabilirler. Büyük ve küçük nesnelere adlandırmak, nesnelere benzer mi yoksa farklı mı olduğunu söyleyebilmek önem taşıyabilir. "İçeride, dışarıda, arkada, yukarıda" kavramlarını bu dönemde anlar ve buna göre hareket eder. İfadelerinin çoğu çocuk tarafından anlaşılabilir. Çocuk kendi kendine şarkı ve tekerleme söyleyebilir. Bu dönemde çocuklar ileriye dönük planlarını anlatabilir. Güncel olarak sık tekrar ettiği olaylar ile ilgili cevaplar verebilir. En son yaptığı deneyimleri anlatır. İki olayı oluş sırasına göre anlatır. İstendiğinde adını ve soyadını söyler (Küçükkaragöz, 2006:110).

4.1.3. 48-60 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

48-60 aylık bir çocuk karakteristik sesi söylüyor. Ses kaynağının ne olduğunu gösterir. Bir sesin tiz mi yoksa alçak mı olduğunu gösterir. Birleşik cümleler kurar. 4-5 kelimelik cümleler kurar. "Kız kardeş, büyükanne, büyükbaba" gibi kelimeler kullanır. Konuşmasında bağlaç kullanır. Konuşmasında olumsuz kelime yapıları kullanır. Konuşmasında edat kullanır. Zıt anlamlı sözcükler kullanır. Kelimelerin anlamlarını sorar. Nesnelere nasıl kullanıldığını bilir. Nesnelere işlevleri hakkında bilgi edinir. Nesnelere işlevleriyle ilgili soruları yanıtlar. "Neden, nasıl, kim?" Soruları arka arkaya üç veya dört talimatı takip ediyormuş gibi yanıtıyor. Arka arkaya üç görevi yerine getirebilir. Görünmez nesnelere için talimatları izleyin. Soruları kısa, basit hikayelerle yanıtlar. Bazı ses hatalarıyla konuşuyor. Deneyimlerinden bahsediyor. Konuşması çok iyi anlaşılır (Küçükkaragöz, 2006: 111).

4.1.4. 60-72 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi

60-72 aylık bir çocuk, sesler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatır. Çocuklar bu dönemde taklit edebilirler. Sesteki farklılaşmalar onlar için bir anlam kazanır. Uzun cümleler kurabilir. Konuya uygun iş ve oluştan bahseder. Farklı sözcükleri öğrenme konusunda meraklıdır. Değişik cümle ve soru kalıplarını kullanmayı öğrenir. Kişisel işaretler, zamirler kullanır. Konuşmasında zaman belirteçleri kullanır. "Dün" ve "yarın" kelimelerini anlamlı bir şekilde kullanır. "Az, çok, biraz" ve "daha fazla, daha az, daha az" miktarlarını gösterir. Dil bilgisi kurallarını çoğu zaman doğru kullanır. Bazı

kelimelerin zıt anlamlılarını, eş anlamlılarını ve eş anlamlılarını söyledi. Sohnete katılın ve sohnete devam edin. Akıcı konuşur. Duyduğu bir hikayeyi anlatır. Görüntüler, nesnelere veya olaylar arasında ilişkiler kurarak anlamlı hikayeler anlatır (Küçükkaragöz, 2006: 105-107).

4.1.5. Kavram Gelişimi

Konsept; Bir nesnenin, duygunun veya düşüncenin zihinde soyut ve genel olarak anlaşılmasıdır (Dil Derneği, 2015). Kavramların dilsel yapılarının sözcükleri; Cezalar, kararların ödülüdür. Bir bebek kelimeleri kullanmaya başladıysa, kavramlarının gelişiminin başladığının bir işaretidir. Kavram edinme ve geliştirme süreci, bilişsel gelişimin dil gelişimi ile örtüşmesini ve paralel olmasını sağlar. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim ile başlayan anlama, yorumlama ve öğrenme eylemleri kavramsallaştırmayı gerektirir. Bir diğer önemli nokta ise kavramlar üzerinden bilişsel öğrenmeye geçiş yani dilin kullanıldığı aşamadır. Bu aşamada çocuğun dili etkili bir şekilde kullanması kavramların gelişimine bağlıdır. İki yaş civarında bebek, dış dünyadaki nesnelere ve olayların içsel temsillerini geliştirmeye çalışır. Nesnelere kalıcı olduğunu ve göz önünden gittiği zamanlarda da bir devamlılık hissi olduğunu idrak eder (Küçükkaragöz, 2006: 105-107). Bu süreçte dış dünya ile bilgi iletişimini sağlarken kullanılan dilin gelişiminin bilişsel gelişimi destekleyeceğini vurgulayan Gander ve Gardiner, kavramların gelişimi hakkında iki önemli yargıda bulunuyorlar:

- Erken çocukluk döneminin en önemli görevlerinden biri, muhtemelen sadece nesnelere ve insanlar açısından değil, aynı zamanda nesnelere özellikleri ve ilişkileri açısından da dünya hakkında temel kavramların geliştirilmesidir.
- Bebeklerin ilk olarak en sık yaşadıkları ve kendileri için neyin önemli olduğu konusunda kavramlar oluşturmaya başladıklarını düşünmek mantıklı görünmektedir (Gander & Gardiner, 2007: 170-172).

Uzun'a (2006) göre anlama, yorumlama ve öğrenme eylemi nesnenin kendisinden bağımsızdır, yani kavramsallaştırmanın başlangıcı en önemli aşamalardan biridir. Anlama, yorumlama ve öğrenme eylemlerini önce somut kavramlar, ardından görüntüler ve semboller (soyut kavramlar ve soyutlamalar) aracılığıyla gerçekleştirmek, tüm araştırmacıların ortaya çıkarmaya çalıştığı bilişsel gelişim içeriğinin en basit

sunumudur. Binbaşıoğlu'na (1978: 143) göre zihin bir kavramlar sözlüğüdür ve zihin çevreye uyum sağlarken kavramları kullanır. Bu adaptasyon sürecinde bilinçli olarak kullanılan kelimeler "etkili kelime hazinesi"; Kullanılan ancak söylendiğinde anlamı korunmayan kelimelere de "pasif kelime hazinesi" denir. Okul öncesi dönemde, bir çocuğun pasif kelime dağarcığı, aktif kelime dağarcığından daha fazladır. Çocuk bunları zamanla kullanır ve aktif kelime dağarcığına aktarır.

Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Dilin her kelimesi zihinde bir kavramı çağrıştırır. Düşünme, onları simgeleyen kavram ve kelimelerle yapılır (Sever, 2013b: 6). Bu nedenle kavramlar çocuğun 2 yaşında dili kullanma, düşünme ve akıl yürütme becerisinde önemli bir araç olarak yer alır. Çocuğun kavramsal kelime dağarcığının gelişimi, kelime dağarcığının ve bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlar. Okul öncesi dönemden itibaren çocuk kavramların çoğunu kazanacağı ve hatta varlıkların görsel kimlikleriyle öğreneceği için "görsel okuma" becerisini kullanmaya başlar.

4.1.6. Görsel Okuma

Görsel okuma, görsel ifadelerin renk ve çizgiler kullanılarak yorumlanması ve yorumlanmasıdır. Dilin gelişimi ve dilin kullanımı çocukların kavramsal gelişimi ile gerçekleşirken; Görsel okuma, hayal güçlerinin gelişimine paralel olarak gerçekleşir. Jean Piaget'in bilişsel gelişim evrelerine göre çocuk, yaratıcı düşünme becerilerini "duyumotor dönemin" sonunda ve "preoperatif dönemin" başında kazanır. Nesnelerin kalıcılığını anlar, nesnelere görselleştirir. Bu beceriler çocuğun görsel olarak okuyabildiğini gösterir. Görsel okuma da çocuğun dil, kavram ve bilişsel gelişimini destekler. Her şeyden önce çocuklar nesnelere ve olayları sembolize eder ve zihinsel olarak boyarlar. Bu duruma "düşüncenin başlangıcı" denir. Nesnelerin ve olayların içsel temsillerinin yaratılması, kavramın ve dilin gelişiminin başlangıcıdır. Çocuklar gözlerinin önünde olmayan nesnelere ve olayları canlandırabilirler. Düşüncenin başlangıcı olarak zihindeki nesnelere sembolize etmek, bilişsel gelişimde önemli bir aşamadır (Senemoğlu, 2006: 41).

Sever'e (2011a: 32; 2013a: 96-97) göre okul öncesi dönemde çocukların hayatı ve kendilerini tanımaları ve potansiyellerini geliştirmeleri için sözlü ve görsel dil en etkili

uyarıcıdır. Çocukların duyuşsal algılarını harekete geçirmenin en etkili yolu, görsel olarak okumalarına izin vermektir. Görsel okuma, anlam yaratma sürecine görme duyuşunun aktif katılımıyla niteliklerini kazanır. Görsel okumada Őekiller ve düzenlemeler harfler yerine renk ve çizgilerle yapılır. Böylelikle ocukta renkler ve çizimler vasıtasıyla öğrenme süreçleri anlamlı hale gelir. Dil becerileri, kavram geliştirme ve görsel okuma; sürekli geniŐleyen evre ve uyaranlar dünyası; çocuğın bilişsel yeteneklerine bağlı olarak, iÇsel bilgiyi, bilme arzusunu ve sorma ve bilme dürtüsünü harekete geçireceği dŐnlebilir.

4.2. Sosyal ğrenme ve Ailede Okuma Kültürü

4.2.1. Türkiye’de Aile-Okuma Kültürü İlişkisi

Okuma kültürünün temellerinin atıldığı ilk ortam ailedir. Çocuğın ilk algısı ve okuma deneyimi bu ortamda aile yeleri tarafından oluŐturulmakta ve Őekillenmektedir. ocuğu okuma kültürü edinme sürecinde etkileyecek ve yardımcı olacak bir ailenin ya okuma kültürüne sahip olması ya da bu kültüre duyarlı olması gerekir. İlk etkileyici olarak çocuğın etrafındaki modeller ve uyaranlar dilin gelişiminde ve okuma kültürünün kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Rol modeli ve okuma kültürü olan bir aile, ocuk için olumlu bir sosyal öğrenme ortamı sağlar. ocuk, sosyal öğrenme yoluyla aynı düzeyde ailesinin “okuma” konusundaki tutum ve ilgisinin farkına varabilir. Gözlemin n planda olduğu öğrenme modeli sosyal öğrenme modeli olarak tanımlanabilir. ZenginleŐtirilmiŐ sosyal öğrenme ortamında eğitmen ve diğer unsurlar arasındaki tüm ilişkiler öğrenme ortamına katkı sunar. Zihin süreçleri ve model yoluyla tekrar ederek öğrenme farklı bakış aları kazandırır (Korkmaz, 2006: 222).

ğrenme kuramı olarak “sosyal öğrenme” özetle, bireyin diğer bireylerin pekiŐtirilen ya da cezalandıran davranışlarını model alarak, gözlemleyerek ya da taklit ederek gerçekleştirdiği öğrenmedir. “*Vygotsky ‘yakınsal gelişim alanı’ ile bizlere etkileŐimli ortamların önemini ve öğretmenin doğal otorite olduğu durumların ötesinde eŐlikçi bir tavır içinde öğrenme süreçlerine destek verdiğini ifade eder. İnsan farklı kişiler ile iletişim içinde olduğunda öğrenme süreçleri zenginleŐir. ZenginleŐtirilmiŐ iletişim kurma yöntemleri ile öğrenme ortamlarına gelişim imkanı sağlanmış olur.* (Korkmaz 2006: 219)

Bu noktada bir okuma kültürünün kazanılmasının ailenin ve toplumun üstün bir psikolojik araç olan dili kullanmasına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Anne, baba ve diğer yetişkinler, sevgiyi paylaşan, ihtiyaçlarına cevap veren ve anadilini taklit eden rol model olarak çocuğun hayatındaki ilk uyarıcılardır. Çocuğun yaşına ve gelişimine göre bu uyaranların sürekli çeşitlendirilmesi; diğer bir deyişle, yaşam ortamının nitelikli işitsel, görsel ve dilsel uyaranlar ile desteklenmesi gerekmektedir. Bilmelisiniz ki, çocukların işitme ve düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak, onları cesaretlendirecek ve tepki vermelerini sağlayacak her türlü mantıksal uyaranlar farklı bir çok alanda gelişim fırsatı sunacaktır (Sever, 2013a: 42).

Hem duyarlılık hem de sorumluluk içinde hareket ederek kitabı değerli bir nesne ve okumayı anlamlı eylem olarak gösteren bir aile modeli, okuma kültürü için uygun bir altyapı oluşturabilir. Sever'e (2011a: 37) göre "*Ailenin kitaba bakış açısı okumaya yönelik tutumu etkiler niteliktedir. Çocuklar bu dönemde ebeveynlerini model aldıkları için evde çocuklara yönelik bir kitaplık oluşturmak ve benzer şekilde bir yetişkin kitaplığı oluşturmak okuma kültürü geliştirme açısından oldukça etkili olacaktır.*" Çocuklar hızlı büyümek isterler ve bu isteklerini umdukları kadar çabuk gerçekleştirmedikleri için, ancak taklit edebilecekleri yetişkin dünyasına hızla katılırlar. Oynarken, konuşurken, beslenirken veya giyinirken benzer davranışlar sergilerler.

Zengin ve destekleyici ailelerden gelen çocuklar, okuma kültürü edinme sürecinin bir parçası olarak okumaya karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanırlar. Okurken mutlu olun ve eğlenin; birlikte okumayı önemli bir aktivite haline getirin ve aile üyeleriyle zaman geçirin; bireyler okuduklarını aktardıklarında iletişim ve paylaşım için anlamlı ve değerli bir ortam yaratmak; Okumanın problem çözmeye kullanılması gibi deneyimler çocuğun okumaya ve kitaplara karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesini sağlar. Bazı ailelerde okuma ve kitapla ilgili olumsuz tutum ve davranışlar görülebilir.

Aynı şekilde Özen'e (2001: 131) göre ebeveynler, okuma eylemini çeşitli şekillerde yabancılaştırarak çocuğun bilinçsizce okuma alışkanlığı kazanmasını önleyebilirler:

1. Okuma zevkini engelleyerek:

- a) Çocuğa çok fazla okuduğunu söyleyin,
- b) Çocuk okumak istese bile oynamanın daha sağlıklı olduğunu söyleyin,

2. Kontrollü okuma (Sansür):

a) Kitap, dergi vb. okumayı yasaklamak,

b) Çocuğa okuma zevki vermeyecek ancak velilerin uygun bulduğu kitapları çocuklara vermek,

3. Çocuğa baskı yapın:

a) Çocuğa daha fazla okuması gerektiğini söyleyin,

4. Adanmışlık:

a) Ailenin çocuğun okuyup okumamasıyla ilgilenmemesi.

Okuma kültürü edinme sürecinde pasif bir aileden daha olumsuz olan, okumanın anlam ve önemini anlamayan, okumaya karşı bilinçsiz tutum ve davranışlar sergileyen ve yanlış olan ailedir.

4.2.2. Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi

Güngör'ün (2009: 70, 74) 2008-2009 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Silvan ilçesi ve bu ilçeye bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları; Can ve diğerleri, (2010: 9-10), Kırşehir şehir merkezinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilk ve orta dereceli öğrencilerle; Bayış'ın (2010: 99, 100) Ankara'nın dört merkez ilçesindeki ilkokulların 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasında yaptığı araştırmada, çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları ile okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuma kültüründe ne kadar ilerlediğimizi belirlemek için üniversiteden büyük öğrencilerin okuma alışkanlıklarına bakmak gerekiyor. Bu anlamlı ilişki, yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca hiç okumamış çocukların çoğunun annelerinin eğitim düzeyi ilkokul; Buna karşılık üniversite mezunu annelerin çocuklarının okuma alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu ve ileri düzeyde olmadığı belirlendi. Eğitim düzeyi ilk ve orta öğretim olan babaların çocuklarının çoğunun okuma alışkanlığının zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ortalama okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin babaları ilkokul ve ortaokul mezunu; İleri düzeyde okuma alışkanlığına

sahip çocukların babalarının eğitim durumu üniversite mezunu olarak belirlendi (Odabaş vd.,2008: 451).

Araştırmalar, okuma kültürü edinme sürecinde anne babaların eğitim düzeyinin etkili olduğunu göstermektedir. TÜİK verilerine göre (2012: 21), Türkiye’de 6 yaş ve üzeri nüfusun okuryazarlık oranı kadınlarda %91,94, erkeklerde ise %98,30’dur. Bu oranlar dikkate alındığında okuma yazma bilmeyen kadınların (%8) anne veya anne adayı olarak okuma kültürü edinme sürecini olumsuz etkileyeceği öngörülebilir. 2011 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü tarafından 26 ilde 6.212 kişi ile görüşülerek “Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi” yürütülmüştür.

4.2.3. Aile Bireylerinin Kitap Okuması

Sosyal öğrenme açısından çevresindekiler çocuğa “iyi örnek” olabilir. Okuma ve okuma alışkanlıklarına yönelik incelikli bir ilgi, "çok okuyan çok sayıda örnek insan" ile daha etkili bir şekilde öğrenilir. Gönen’in (2007: 88-89) araştırmasına göre çocuğa en çok kitabı okuyanlar sırasıyla anne-baba, kardeş ve arkadaşlardır. Ebeveynlerin boş zamanlarında okuma ile geçirdikleri vakitlerin çocukları etkilediği yönünde görüşler vardır. Bu bağlamda rol model oldukları söylenebilir (Bayış, 2010: 84; Keleş, 2006: 57). Bu çalışmanın sonuçlarına göre anne-baba ve kardeşlerin okuma sıklığının düşük olması, çocukların okuma kültürünün zayıf olacağına işaret etmektedir. Ailede okuma kültürü oluşturmada kişinin ailesinin etkisi, arkadaşlarının etkisi ve bireyin kendi etkisi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, bireylerin kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde öğretmen, aile ve arkadaşların etkisinin olduğu düşünülmektedir.

4.3. Bilişsel Duygu Düzenleme ve Aile Etkileşimi

İnsanın duygularını düzenlemesi için çevresindeki ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olması oldukça önem taşımaktadır. Doğduğu andan itibaren bebeğin çevresindeki ortam gelişim süreçleri boyunca etkili olacaktır (Gross, 1999: 47). Çocuğun erken gelişimi göz önüne alındığında, çocuğun birincil sosyal çevresi birincil bakım veren ve aile ortamıdır. Wenar ve Kerig (2000); Ebeveynler çocuklarının duygularına duyarlı olduklarında, çocuğun duygu düzenleme becerileri önemli ölçüde

gelişir. Duygu düzenleme becerilerinde farklı değişkenlerden bahsedilebilir. Bunlar içsel ve dışsal kaynaklar olabilir. Duyguların düzenlenmesinin gelişmesinde iç ve dış faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Kişinin psikolojik inançları, doğuştan getirdiği karakter ve aileden geçen özellikler içsel etkileri oluştururken, çevre ve iletişim biçimleri de dışsal etkileri ifade eder (Fox ve Calkins, 2003: 74).

Bu bağlamda duyguları düzenleme, esas olarak ebeveyn-çocuk etkileşimi bağlamında gelişen bir beceridir (Brownell ve Kopp, 2007: 84). Bu bağlamda ebeveynlerin etkilerinin iç ve dış etkiler anlamında önemli olduğunu söyleyebiliriz. Zira çocukla birebir ilişkide olmanın yanı sıra bakım veren olması ve doğuştan gelen bazı özelliklerin aileden gelmiş olması etkinin nedenini bizlere açıklar. Literatürde bu anlamda bazı sitemlerden bahsedilebilir. İlk olarak Eisenberg, Cumberlan, Spinrad ve Tracy (1998) tarafından geliştirilen “sezgisel model” örnek verilebilir. Burada çocuk ile ebeveyn arasında anne babanın davranışlarını örnek alma ve içsel olarak farkındalık kazanarak olaylara yaklaşımını belirleme hali söz konusudur. Ancak ebeveyn-çocuk ilişkisi de farklı değişkenlerden etkilenmektedir (Eisenberg ve diğerleri, 1998). Çocuğun ve ebeveynin duygusal yoğunluğu; çocuğun veya ebeveynin duygusal deneyimlerinin ve ifadelerinin uygunluğu; çocuğun aile ortamı, yaşı, cinsiyeti, doğuştan getirdiği bir takım davranışlar ile ifade edilebilir. Burada anne ve babaların çocuklarla etkileşimde izlediği süreçler oldukça önem taşımaktadır (Brownell ve Kopp, 2007: 84).

Duyguların sosyalleşmesini yansıtan bu modelde, duyguların düzenlenmesinin tüm biçimleri birbiriyle bağlantılıdır ve aynı zamanda sürecin sonuçları ebeveyn ve çocuğun kişisel özelliklerinden etkilenir. Duygusal sosyalleşme süreci, ebeveynlerin çocuklarının duygularını deneyimlemek, ifade etmek ve düzenlemek için önerdiği davranış, tutum, değer, inanç ve hedeflerin birleşimini ifade eder (Silk vd., 2003: 74).

Yaklaşımdan hareketle çocuklarda duygusal regülasyonu etkileyen bazı etkenler vardır. Bunlar; gözlem, ebeveynlik uygulamaları ve ailenin duygusal iklimi olarak açıklanabilir. Çocuğun başkalarının deneyimlerini ve duygusal ifadelerini gözlemlemesi ve modellemesi, duygu düzenleme becerilerini edinmenin birincil yolu olarak kabul edilir. Bir çocuğun duygularını düzenleme yeteneği, sosyal etkileşimler yoluyla ve bir ebeveynin duygusal düzenleyici davranışını gözlemleyerek ve modelleyerek gelişir. Bu

içerikte; duygusal regülasyonda ebeveynin çocuğa yönelik rehberliği ve eşlik etme hali söz konusudur (Silk ve ark., 2003: 74).

Ebeveynlik davranışlarının bir parçası olan duygulara yanıt verme becerisi, çocuklarda etkili duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde önemlidir. Bu bağlamda annelerin kendi regülasyon becerileri çocukları da doğrudan etkiler. Anneler çocuğun ipuçlarına çocuğun stresini azaltacak şekilde yanıt verdiğiğinde, dolaylı olarak çocuğun gelecekte benzer durumlarla başa çıkmak için uygun stratejileri kullanma becerisini destekler. Anneler bebeğin verdiği sinyallere cevap vermediğinde, bebekler duygularını düzenlemek için dış fırsatlardan mahrum kalırlar (Brownell ve Kopp, 2007: 84).

Bu nedenle, gelişimsel bir bakış açısıyla, çocuğun duygularını sağlıklı bir şekilde düzenlemeye uyum sağlayabilmesi için ebeveyn, çocuğun deneyimlerine ve duygusal ifadelerine yanıt vermede esnek ve destekleyici olmalıdır. Ayrıca ailenin duygusal iklimi, ebeveynlik tarzı, duyguların dışavurumu; Duygulara ebeveyn tepkileri, duyguların tartışılması ve ifadesi, duyguların düzenlenmesi için ebeveyn müdahalelerinin bir parçasıdır. Tüm bu bilgiler ışığında ebeveyn, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin temel taşı olarak kabul edilir. Çocuk doğduğu andan itibaren ilk olarak bakım verenler ile sonrasında sosyal çevrenin içinde duygu düzenleme becerileri geliştirmeyi öğrenir ve bu onun için oldukça önemli bir gelişim basamağını ifade eder (Silk vd., 2003: 74).

4.4. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

İnsanlar bilinçli veya bilinçsiz olarak duygularını bilişler aracılığıyla düzenleyebilirler. Duygu ve biliş arasındaki ilişki, birçok teorisyenin belirli bakış açılarını yansıttığı ve geliştirdiği bir alandır. Lazarus (1982, 1984), değerlendirme sürecinin hızından bağımsız olarak, zihinsel süreçlerin öneminden bahsetti. Duygu düzenleme becerileri kişiler olumsuz veya stresli bir şey yaşadıklarında duygularını yönetmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2002). Başka bir deyişle, yaşamın her anında olumsuz ve zor olaylarla karşılaşan insanlar, duygularını bilişsel olarak düzenleyebilirler. Duygusal regülasyon ile uyumlanma hali benzerlik gösteren kavramlardır (Kraaij ve Garnefski, 2019). Hatta literatürü incelediğimizde aynı içeriğin duyguların bilişsel düzenlenmesi veya bilişsel başa çıkma stratejileri olarak adlandırıldığını görüyoruz. Yaklaşımın ilk yıllarında, duyguların uyarlanması ve bilişsel

düzenlenmesi arasında ayrımlar kaydedilmiştir. Uyum ve duyguların bilişsel düzenlenmesi arasındaki fark, problem merkezli ve duygu merkezli uyumun boyutlarının yaygın olarak kabul edilen zihinsel ve davranış boyutlarından faydalanırken düşüncelerin zihinsel bir süreci de kapsamı ile ilgilidir. Bu nedenle bilişsel ve davranışsal stratejilerden ayrı düşünülmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır (Kraaij ve Garnefski, 2019:89). Benzer durumlarda zihinsel ve fiziksel süreçler farklı şekillerde düşünülmelidir. Çünkü burada bir ayırım söz konusudur. Zihinsel ve fiziksel süreçler aynı anda gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle duyguları düzenlemeye yönelik yaklaşımlar oluşturulurken ayrı ayrı düşünülmelidir. Örneğin, planlama (ne yapacağını düşünmek) ve harekete geçmek (ne yapılması gerektiğini aktif olarak düşünmek), farklı zamanlarda kullanılan farklı süreçleri ifade eder. Ayrıca bir plan yapmak her zaman onun uygulamaya konulacağı anlamına gelmez (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002).

Duyguları düzenlemek için teorik ve ampirik temellere dayanan dokuz bilişsel strateji geliştirilmiştir ve her biri bir kişi tehdit altında veya stresli hissettiğinde başa çıkma araçlarını temsil eder (Garnefski ve Kraaij, 2007). Duygu düzenleme de kullanılan tekniklerden bazıları uyumu ifade ederken bazıları da uyumsuz ifadeleri içerir. Kendinizi suçlamak, başkalarını suçlamak, felaket gibi algılama uygun olmayan stratejilerdir; Kabul etme, yeniden odaklanmayı planlama, olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklama ve perspektife koyma, uyarlanabilir stratejilerdir. Bilişsel duyguları düzenlemeye yönelik stratejiler aşağıda açıklanmıştır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002).

- 1) Kendini suçlama: Yaşanan durumlara yönelik olumsuz olay hakkında kendini suçlama düşüncelerine sahip olmaktır.
- 2) Başkalarını Suçla (Başkalarını Suçla): Kendini suçlama stratejisinden farklı olarak, olumsuz durumlar için başkalarını suçlayan düşünceleri içerir.
- 3) Kabul: Uyarlanabilir stratejiler kategorisine giren kabul stratejisi, kişinin deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanması ve bunları kabul etmesi fikrini ifade eder.
- 4) Yeniden Planlamaya Yeniden Odaklanma: Plana yeniden odaklanmak, olumsuz olaylarla nasıl başa çıkılacağını ve bunlar hakkında ne yapılacağını düşünmeyi içeren uyumlu bir stratejidir.

- 5) Olumlu Yönlendirme: Olaylar karşısında farklılık ve hoşnutluk uyandıran kısımlara odaklanmayı tarif eder.
- 6) Tefekkür veya düşünce üzerine yoğunlaşma: Olumsuz olayla ilgili duygu ve düşünceler hakkında tekrar tekrar düşünme sorunudur.
- 7) Olumlu yeniden değerlendirme: Başa çıkma stratejilerinin biri olarak bu ifade bize yaşanan olumsuz durumların insanın hayatında bir gelişim fırsatı olabileceğini ifade eder.
- 8) Perspektife koymak: Perspektife sokma stratejisi, bir karşılaştırma halini anlatır. Bu bağlamda kişi olayların anlamlarını yeniden sıralayıp değerlendirme yapabilir.
- 9) Felaketcilik: Uygun olmayan stratejilerden biri olan felaketcilik, olayın en kötüsüne odaklanmak ve sürekli üzerinde durmaktır. Bilişsel duyguları düzenlemeye yönelik stratejilere yönelik yaklaşımın gelişmesiyle birlikte ulusal ve uluslararası literatürde çeşitli çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Bu çalışmalar bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

4.5. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların öncelikli olarak depresyon ve kaygı ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri incelediği görülmektedir. Garnefski ve arkadaşlarının (2004) yaptığı çalışma, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışmalardan biridir. 251 erkek ve 379 kadın arasında gerçekleştirilen bu çalışmada, bireylerin stresli yaşam olayları karşısında kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin depresyon belirtileriyle ilişkisi kadın ve erkekler karşılaştırılarak incelenmiştir. Buna göre kadın denekler ile erkek denekler arasında özellikle olayları zihinde tekrar yaşama konusunda bir farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, depresyon belirtilerini öngörmek için duygu düzenleme stratejisinde bir fark yoktu. Kendini suçlama, ruminasyon ve felaketcilik stratejilerinin aşırı kullanımı her iki grupta da yüksek depresyon puanları ile ilişkilendirilirken, uyumsal strateji kullanımı, duygu düzenleme, düşük, bilişsel ve depresyon puanları arasında pozitif bir ilişki bulundu. Garnefski ve Kraaij (2006) aynı ilişkiyi farklı örneklem grupları üzerinde incelemiştir. Ergenler, yetişkinler, yaşlılar ve

psikiyatri hastaları ile yapılan bu karşılaştırmalı çalışmada, araştırma grupları arasında alt boyutlar ile ilgili olarak benzer yaklaşımlar görmüştür. Bununla beraber çalışmada, depresyon ve anksiyete, kendini suçlama, ruminasyon ve felaket belirtileri arasında pozitif bir ilişki ve pozitif yeniden odaklanma arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği'nin duygusal problemlerle ilişkili riskleri ve koruyucu faktörleri anlamak için güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir (Garnefski ve Kraaij, 2007).

Ataman (2011), bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyonun ve kaygının belirlenmesini araştırmış. Bu bağlamda gerçekleştirdiği çalışmaya 418 katılımcıyı dahil etmiştir. Araştırmada çaresiz yaklaşım, kendine güvenen yaklaşım ve iyimser yaklaşım olarak adlandırılan alt boyutların depresyon ve kaygıyı yordadığı bulunmuştur. Ayrıca kadınların ruminasyon ve olay değersizleştirme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Kadınların kimlik yapıları, strese bağlı hayatları ve zihinsel süreçleri ve buna bağlı yaşadıkları zorlayıcı duygular bağlamında yapılan araştırmaya 249 gebeden oluşan bir grup dahil edildi. Araştırmada, kendini suçlama, felaketleştirme ve başkalarını suçlama ile depresyon belirtileri arasında pozitif, plana yeniden odaklanma, olayı yeniden pozitif değerlendirme ve değersizleştirme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Altın Gök, 2018:25).

Yöş (2018) tarafından yapılan çalışmada depresyon ve anksiyete belirtilerine göre 4 grup oluşturulmuştur. 350 kişilik çalışma grubunda kaygı ve depresyon puanı düşük olanlar 1. grubu, depresyon puanı yüksek ve kaygı puanı düşük olanlar 2. grubu, kaygı puanı düşük olanlar 3. grubu ve düşük kaygı düzeyi olanlar 3. grubu oluşturmuştur. Anksiyete ve depresyon puanları üçüncü grubu oluşturdu. Depresyon ve anksiyete puanları yüksek olanlar 4. grubu oluşturdu. Strateji kullanımı açısından depresyon grubu, kaygı grubu ve depresyon+anksiyete grubu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Min, Yu, Lee ve Chae (2013) depresyonu olan veya anksiyetesi olan bireylerde zihinsel duygu düzenleme yöntemlerinin dayanıklılık ile ilişkisini incelemiştir. 230 katılımcıyı içeren çalışma, olumlu yeniden değerlendirme için planlama ve stratejilere daha fazla odaklanmanın ve daha az ruminasyonun yaş, cinsiyet, statü, evlilik, depresyon ve kaygı göz önüne alındığında daha fazla dayanıklılık öngördüğünü buldu.

Uyar (2019), bağlanma stillerinin ve duygusal regülasyonun kişinin iyilik hali ile ilgili etkilerini incelemiştir. 499 lisans düzeyinde birey ile yapılan bu çalışmadan çıkan sonuca göre, zihinsel regülasyon süreçleri kişinin iyilik haline %32,5 oranında katkıda bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların bilişsel duyguları düzenleme stratejilerinden biri olan düşünmeye odaklanmayı erkek katılımcılara göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Zengin'in 2019 yılındaki çalışmada 360 lisans düzeyinde birey ile yapılmış, mükemmeliyetçiliğin, duygusal regülasyon ve kaygılanmak gibi zorlayıcı duygular ile ilişkileri araştırılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile ruminasyon ve kendini suçlama alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik ile kendini suçlama ve katastrofizim alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bazı alt boyutlar incelendiğinde kadınların olayları zihinde tekrar aşama eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber erkekler de yeniden odaklanma ve başlarını suçlama alt boyutları ele alındığında kadınlara göre daha yüksek puanlar almıştır.

5. MATERYAL ve GEREÇ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, problem ve alt problemleri, hipotezleri, evren ve örnekleme ile veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ailede okuma kültürü yeterliliği ile bilişsel duygu düzenleme becerilerinin bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki bağımsız değişkeni temsil eden alt boyutlar arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Bir durumun olduğu haliyle tekrar tanımlanması durumuna tarama modeli denilmektedir. Buna göre, araştırmada kullanılan anketlerde yer alan ölçek sorularına katılımcılar tarafından verilen yanıtlara odaklanılır ve toplanan veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilir (Karasar, 2001).

5.2. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın konusu, kapsamı ve amacı doğrultusunda temel problem cümlesi; “ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ana problemi çerçevesinde aşağıda belirtilen alt problemlere cevaplar aranmıştır;

- 1) Bireylerin ailede okuma kültürü yeterliliği ne düzeydedir?
- 2) Bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?
- 3) Ailede okuma kültürü yeterliliği bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Okuma kültürü yeterliliği cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - Okuma kültürü yeterliliği yaşa göre farklılık göstermekte midir?
 - Okuma kültürü yeterliliği annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- Okuma kültürü yeterliliği babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Okuma kültürü yeterliliği aylık ortalama gelire göre farklılık göstermekte midir?

4) Bilişsel duygu düzenleme becerileri bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

- Bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Bilişsel duygu düzenleme becerileri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- Bilişsel duygu düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Bilişsel duygu düzenleme becerileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- Bilişsel duygu düzenleme becerileri aylık ortalama gelire göre farklılık göstermekte midir?

5) Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?

5.3. Araştırma Hipotezleri

Çalışmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda aşağıda ifade edilen hipotezlerin geçerlilikleri sınanmıştır:

- H1: Ailede okuma kültürü yeterliliği bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.
 - H1a: Ailede okuma kültürü yeterliliği cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
 - H1b: Ailede okuma kültürü yeterliliği yaşa göre farklılık göstermektedir.
 - H1c: Ailede okuma kültürü yeterliliği anne eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.
 - H1d: Ailede okuma kültürü yeterliliği baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.
- H1e: Ailede okuma kültürü yeterliliği aylık ortalama gelire göre farklılık göstermektedir.

- H2: Bilişsel duygu düzenleme becerileri bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.
 - H2a: Bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
 - H2b: Bilişsel duygu düzenleme becerileri yaşa göre farklılık göstermektedir.
 - H2c: Bilişsel duygu düzenleme becerileri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.
 - H2d: Bilişsel duygu düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.
 - H2e: Bilişsel duygu düzenleme becerileri aylık ortalama gelire göre farklılık göstermektedir..
- H3: Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

5.4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Konya’da yaşayan ebeveynleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda örneklem grubu, Konya ilinin Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde ikamet eden 200 bireye olarak belirlenmiştir. Örneklem grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘benzeşik homojen’ örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, örneklem grubunu oluşturan anne ve babaların belirlenmesinde gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya 210 anne ve baba katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan bireylerden 3 kişinin anket verilerinde hata ve eksiklikler olduğu için bu kişilerin anketleri analizlere dahil edilmemiştir. 207 kişinin anket verilerine ise istatistiksel analizler uygulanmıştır.

5.5. Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları

Yapılan araştırmada;

- Araştırmanın örneklem grubunun evreni yeterli düzeyde temsil ettiği,
- Araştırmada kullanılan anket formunun araştırma problem ve alt problemlerinin cevaplarının bulunmasında etkin biçimde kullanılabileceği ve,

- Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin kendilerine uygulanan anket ölçeklerindeki sorulara samimi, doğru ve gönüllü cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Ayrıca araştırma;

- Araştırmada kullanılan anket formunda yer alan ölçek soruları ve katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

- Çalışma daha önce yapılmamış, özgün bir çalışma olduğu için literatür anlamında aynı türde çalışmaların olmaması anlamında sınırlıdır.

5.6. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışmada alan araştırması gerçekleştirilmiş ve anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu temel olarak üç bölümden oluşmaktadır (EK-1).

Anket formunun birinci bölümde, katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, anne ve baba eğitim durumları ile aylık ortalama gelirlerini içeren kişisel bilgileri öğrenilmektedir.

Anket formunun ikinci bölümünde, Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği (OKOAYÖ)'ni oluşturan sorular yer almaktadır. OKOAYÖ ölçeği, Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşmasında ilgili literatür taranarak ailelerin çocuklarının okuma kültürünü geliştirmek amacıyla neler yapabileceğiyle ilgili olarak bilgi toplanmıştır (Erdoğan, 2106; Katzir, Kim, Lesaux 2009; Molfese, Modglin ve Molfese, 2003; Morni ve Sahari, 2013; Silverman, Kim, Hartranft ve Nunn. 2016). Konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında geliştirilmiş ölçekler incelenerek kullanılacak ifadeler belirlenmiş ve 25 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan formla ilgili iki alan uzmanı, 7 öğretmen ve 3 veliden görüş alınarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan örnek form 6 veliye uygulanmış anlaşılabilirliği test edilmiştir. İki madde bu aşamada yeterince anlaşılır olmadığı ve tekrara düşüldüğü gerekçesi ile ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 23 maddeden oluşan bir form elde edilmiş ve örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu süreçten sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .871 bulunmuş ve Barlett testi anlamlı

($p=0.000$) çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçek faktör analizi yapmak için uygundur. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin geçerliliği teyit edilmiştir ($\chi^2=296.304$, $p=.000$, $df=145$, $\chi^2/df=2.043$; $RMSEA=0.089$; $GFI=.808$; $AGFI=0.749$; $CFI=0.716$). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracı, 19 maddelik ve 4 faktörlü bir yapı göstermiştir. Analiz sürecinde 4 madde faktör yükleri düşük olması ve güvenilirlik analizinde iç tutarlılığı olumsuz etkilemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

OKOAYÖ ölçeğinin okuma inancı alt boyutunu 14, 15, 16, 17 ve 23. maddeler; model olma boyutunu 5, 9, 10, 11, 12 ve 19'uncu maddeler; okumaya katılım boyutunu 1, 20, 21, ve 22. maddeler ve tutum boyutunu 2, 4, 7 ve 8. maddeler oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan okuma inancı faktörü: .84; okumaya model olma faktörü: .78; okumaya katılım faktörü: .67 ve tutum faktörü: .70 cronbach alpha değerine sahiptir. Ölçeğin tamamının cronbach alpha değeri ise .86 olarak tespit edilmiştir. Son durumda, 1-Hiç uyuşmuyor, 2-Uyuşmuyor, 3-Kararsızım, 4-Uyuşuyor ve 5- Tamamen uyuşuyor şeklinde 5'li likert türünde puanlanan 19 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Ölçekten alınacak toplam puan hesaplanırken 2., 3., 5. ve 6. maddeler olumsuz ifadeler içerdikleri için ters kodlama yapılmalıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir.

Araştırmanın anket formunun üçüncü bölümünü Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDDÖ) oluşturmaktadır. BDDÖ Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ile stres veren yaşam olayları sonrasında kişilerin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Otuzaltı maddeden oluşan ölçeğin dokuz alt boyutu bulunmaktadır. Her alt boyutta 4 madde bulunmaktadır. Alt boyutlar şu şekildedir:

1. Kendini Suçlama alt boyutu; 1, 10, 19, 28.maddeler. Örnek: “Bu olayın tek sorumlusunun ben olduğumu düşünürüm”.
2. Kabul alt boyutu; 2, 11, 20, 29. maddeler. Örnek: “Artık bu olayın olup bittiğini kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm”.
3. Ruminasyon alt boyutu; 3, 12, 21, 30. maddeler. Örnek: “Zihnim yaşadığım olay hakkında ne düşündüğüm ve hissettiğimle sürekli meşgul olur”.

4. Olumlu Yeniden Odaklanma alt boyutu; 4, 13, 22, 31. maddeler. Örnek: “ Olayla hiç ilgisi olmayan hoş şeyler düşünürüm”.
5. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma alt boyutu; 5, 14, 23, 32. maddeler. Örnek: “Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm”.
6. Olumlu Yeniden Değerlendirme alt boyutu; 6, 15, 24, 33. maddeler. Örnek: “Başımdan geçenlerin bir sonucu olarak daha güçlü bir insan haline gelebileceğimi düşünürüm”.
7. Olayın Değerini Azaltma alt boyutu; 7, 16, 25, 34. maddeler. Örnek: “Her şey çok daha kötü olabilirdi diye düşünürüm”.
8. Felaketeleştirme alt boyutu; 8, 17, 26, 35. maddeler. Örnek: “Başıma gelen olayın ne kadar korkunç olduğunu düşünüp dururum”.
9. Diğerlerini Suçlama alt boyutu; 9, 18, 27, 36. maddeler. Örnek: “Bu olayda diğerlerinin yaptığı hataları düşünürüm”.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’ni oluşturan sorulara verilen cevaplar 5’li Likert tipinde puanlanmıştır. Ölçek, 1-(Neredeyse) Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık sık ve 5- (Neredeyse) Her zaman arasında değerlendirilmektedir. Her alt ölçeğin puanı 4 ile 20 arasında değişebilmekte, alt boyuttan elde edilen puanlarla değerlendirme yapılmaktadır. Bir alt boyuttan alınan yüksek puan, o boyutun belirlediği stratejinin daha çok kullanıldığına işaret etmektedir. Ölçeğin, tüm alt boyutları .68 ile .86 arasında değişen iyi bir geçerlik göstermektedir (Garnefski ve diğ., 2002). Yapılan uyarlama çalışmasında da, alt ölçekler için istatistiksel olarak anlamlı değerler bulunmuş, ölçeğin orijinaliyle paralel olarak 9 faktörlü yapısı korunmuş ve toplam iç tutarlılık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir (Ataman, 2011).

5.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS sürüm 25 paket programı kullanılmıştır. Analizlerde, verilerin %5 istatistiki anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır. Tanımlayıcı istatistik analizlerde, verilerin frekans ve yüzde dağılımları ile ölçek sorularına katılımcılar tarafından verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek puanlarının bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan yorumlayıcı istatistik analizler için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, verilere Kolmogorov-Smirnov (örneklem sayısı>29) normallik testi uygulanmış, ayrıca, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermediğinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Araştırma verilerinin normallik analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
	İstatistik	sd	p		
Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği					
Okuma İnancı	,205	207	,000	-0,876±0,169	0,770±0,337
Model Alma	,059	207	,072	-0,021±0,169	-0,304±0,337
Okumaya Katılım	,102	207	,000	-0,349±0,169	-0,151±0,337
Tutum	,138	207	,000	-0,847±0,169	0,286±0,337
Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği					
Kendini Suçlama	,100	207	,000	0,229±0,169	0,834±0,337
Kabul	,105	207	,000	0,084±0,169	-0,094±0,337
Ruminasyon	,100	207	,000	-0,413±0,169	0,953±0,337
Olumlu Yeniden Odaklanma	,123	207	,000	-0,150±0,169	0,442±0,337
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	,132	207	,000	-0,137±0,169	-0,056±0,337
Olumlu Yeniden Değerlendirme	,134	207	,000	-0,386±0,169	0,024±0,337
Olayın Değerini Azaltma	,097	207	,000	-0,130±0,169	-1,43±0,337
Felaketleştirme	,135	207	,000	0,594±0,169	0,391±0,337
Diğerini Suçlama	,110	207	,000	0,255±0,169	0,306±0,337

Tablo 5.1’de yer alan normallik analizi sonuçları incelendiğinde, model alma boyutu haricindeki ölçek alt boyutlarının %5 anlamlılık düzeyinde normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) söylenebilir. Ancak, literatürde verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2014) ve -2/+2 (George ve Mallery, 2010) arasında

değerlerde bulunmasının normal dağılım için yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği varsayımı kabul edilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada, değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkilerin incelenmesi amacıyla, parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples t test), Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığın yönünü belirlemek için ise Post-Hoc (LSD) testi uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca, ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon (pearson correlation) analizi yapılmıştır.

6. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgulara yönelik olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

6.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 6.1’de gösterilmiştir.

Tablo 6.1. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Tanımlayıcı Özellik	Grup	N (207)	%
Cinsiyet	Kadın	110	53,1
	Erkek	97	46,9
Yaş	30-35 yaş	53	25,6
	36-41 yaş	126	60,9
	42-47 yaş	22	10,6
	48-53 yaş	6	2,9
Anne eğitim durumu	İlköğretim	3	1,4
	Lise	4	1,9
	Önlisans/Lisans	59	28,5
	Lisansüstü	44	21,3
	Toplam	110	53,1
Baba eğitim durumu	İlköğretim	2	1,0
	Lise	2	1,0
	Önlisans	4	1,9
	Lisans	51	24,6
	Lisansüstü	38	18,4
	Toplam	97	46,9
Aylık ortalama gelir	5.000-10.000 TL	99	47,8
	11.000-20.000 TL	79	38,2
	21.000-30.000 TL	14	6,8
	31.000-40.000 TL	6	2,9
	41.000-50.000 TL	5	2,4
	51.000 TL ve üzeri	4	1,9

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin %53,1’inin kadın (110 kişi) ve %46,9’unun erkek (97 kişi) olduğu, diğer bir ifadeyle araştırmaya 97 baba ve 110 annenin katılım sağladığı belirlenmiştir. Bu haliyle ebeveynlerin dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların yaş grupları incelendiğinde; bireylerin %60,9’unun 36-41 yaş, %25,6’sının 30-35 yaş, %10,6’sının 42-47 yaş ve %2,9’unun 48-53 yaş grubunda

olduğu belirlenmiştir. Bireylerin, yaş ortalaması ise 37,95'dir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların ağırlıklı olarak orta yaş grubundan olduğu söylenbilir.

Araştırmaya katılan bireylerin anne eğitim durumları, %28,5 ile en fazla nlisans/lisans düzeyindedir. Bunu sırasıyla, %21,3 ile lisansüstü, %1,9 ile lise ve %1,4 ile ilköğretim (ilkokul/ortaokul) grubu izelemektedir. Bireylerin baba eğitim durumları ise, %24,6 ile en fazla lisans düzeyindedir. Bu grubu, %18,4 ile lisansüstü, %1,9 ile nlisans, %1 ile lise ve %1 ile de ilköğretim takip etmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan bireylerin anne ve baba eğitim düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir

Bireylerin aylık ortalama gelir dağılımında; en büyük gelir grubunu %47,8 ile 5.000-10.000TL ve %38,2 ile de 11.000-20.000TL gelir grupları oluşturmaktadır. Bunun yanında, 21.000-30.000TL %6,8'lik, 31.000-40.000TL %2,9'luk, 41.000-50.000TL %2,4'lk ve 51.000TL ve üzeri ise %1,9'luk dilimde yer almaktadır.

6.2. Araştırma Problem ve Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde incelenmiştir.

6.2.1. Katılımcıların lek Sorularına Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Araştırmanın; "Bireylerin ailede okuma kültürü yeterliliği ne düzeydedir?" ve "Bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ne düzeydedir?" şeklinde birinci ve ikinci alt problemlerinin cevaplarının aranmasına yönelik olarak, bireylerin ölçek sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 6.2. ve Tablo 6.3'de gösterilmiştir.

Tablo 6.2. Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğindeki sorulara verilen ortalama puanlar

Ölçek İfadesi ve Alt Boyutu	\bar{x}	Std.s.
Okuma İnancı		
11. Çocuğumun okumayı sevmesini isterim.	4,83	0,417
12. Çocuğumun okulda başarılı olması için iyi bir okuyucu olması gerekir.	4,67	0,531
13. Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir.	4,49	0,638
14. Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.	4,63	0,541
19. Çocuğumla kitap okumanın önemi hakkında sohbet ederim.	4,20	0,799
<i>Ortalama puan</i>	4,56	0,585
Model Olma		
4. Çocuğumun kitap alış-verişi için bütçe ayırım.	4,51	0,696
7. Çocuğum beni kitap okurken görür.	4,13	0,969
8. Evimize düzenli olarak gazete ve dergi gibi yayınlar girer.	2,86	1,270
9. Çocuğuma şiir, hikâye, tekerleme gibi farklı türlerde kitaplar okurum	3,49	1,088
10. Çocuğuma tekerlemeler söylerim ve kelime oyunları oynarım.	3,59	1,047
15. Çocuğumla belli saatlerde düzenli olarak kitap okurum.	3,50	1,074
<i>Ortalama puan</i>	3,68	1,024
Okumaya Katılım		
1. Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.	4,26	0,717
16. Çocuğumun okuduğu kitap hakkında konuşması için ortam yaratırım.	4,09	0,771
17. Çocuğuma canlandırmalar yaparak sesli kitap okurum.	3,53	1,173
18. Çocuğumu okuyacağı kitabı seçme konusunda serbest bırakırım.	4,08	0,791
<i>Ortalama puan</i>	3,99	0,863
Tutum		
2. Çocuğumla kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinlik.*	4,07	1,009
3. Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.*	4,17	0,924
5. İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.*	4,03	0,957
6. Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.*	4,71	0,567
<i>Ortalama puan</i>	4,25	0,864

*Ters puanlanmıştır

Tablo 6.2’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin en yüksek okuma inancı boyutundan (4,56) ortalama puan elde ettikleri ve bunu sırasıyla, tutum (4,25), okumaya katılım (3,99) ve model olma (3,68) boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, anne ve babaların çocuklarının okuma inancına olan tutumlarının en yüksek seviyede olduğu ve bunu gerçekleştirmeye yönelik davranışlar sergilemeye çalıştıkları, ancak onlara model olma ve birlikte kitap okuma konularında aynı ölçüde etkin olmadıkları söylenebilir.

Tablo 6.3. Bilişsel duygu düzenleme becerileri ölçeğindeki sorulara verilen ortalama puanlar

Ölçek İfadesi ve Alt Boyutu	\bar{x}	Std.s.
Kendini Suçlama		
1. Suçlanacak kişinin ben olduğumu düşünürüm.	2,78	0,841
10. Olanlardan sorumlu olan kişinin kendim olduğumu düşünürüm.	2,82	0,877
19. Durumla ilgili yaptığım hatalar hakkında düşünürüm.	3,66	0,758
28. Temelde durum bizzat benden kaynaklanmış olmalı diye düşünürüm.	2,62	0,878
<i>Ortalama puan</i>	2,97	0,839
Kabul		
2. Olanları kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.	3,01	0,958
11. Durumu kabul etmem gerektiğini düşünürüm.	3,23	0,905
20. Durumla ilgili hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünürüm.	2,51	0,918
29. Bu durumla yaşamayı öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	3,20	0,863
<i>Ortalama puan</i>	2,99	0,911
Ruminasyon		
3. Sık sık yaşadığım olayla ilgili ne hissettiğim hakkında düşünürüm.	3,72	0,870
12. Zihnim yaşadığım olayla ilgili ne düşündüğüm ve ne hissettiğimle meşgul olur.	3,63	0,808
21. Yaşadığım olayla ilgili neden bu şekilde hissettiğimi anlamak isterim.	3,64	0,847
30. Durumun bende uyandırdığı duygular üzerine kafa yorarım.	3,60	0,774
<i>Ortalama puan</i>	3,65	0,825
Olumlu Yeniden Odaklanma		
4. Yaşadığım şeyden daha güzel şeyler düşünürüm.	3,29	0,862
13. Yaşadığım olayla ilgisi olmayan güzel şeyler düşünürüm.	2,84	0,864
22. Olanları düşünmek yerine güzel bir şey düşünürüm.	2,83	0,938
31. Yaşadığım güzel şeyler hakkında düşünürüm.	3,54	0,793
<i>Ortalama puan</i>	3,13	0,864
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma		
5. Yapabileceğimin en iyisinin ne olduğunu düşünürüm.	3,97	0,818
14. Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.	3,91	0,715
23. Durumu nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.	3,83	0,716
32. Duruma dair yapabileceğim en iyi şeyi planlarım.	3,90	0,740
<i>Ortalama puan</i>	3,90	0,747
Olumlu Yeniden Değerlendirme		
6. Bu durumdan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm	3,99	0,710
15. Olanların sonucunda daha güçlü bir insan olabileceğimi düşünürüm.	3,79	0,848
24. Durumun olumlu yanları da olduğunu düşünürüm.	3,62	0,765
33. Durumun olumlu yönlerini bulmaya çalışırım.	3,79	0,782
<i>Ortalama puan</i>	3,80	0,776

Tablo 6.3. Bilişsel duygu düzenleme becerileri ölçeğindeki sorulara verilen ortalama puanlar (devam)

Ölçek İfadesi ve Alt Boyutu	\bar{x}	Std.s.
Olayın Değerini Azaltma		
7. “Her şey çok daha kötü olabilirdi” diye düşünürüm.	3,52	0,929
16. Diğer insanların başından çok daha kötü şeyler geçtiğini düşünürüm.	3,37	0,909
25. Diğer şeylerle karşılaştırıldığında yaşadığım şeyin o kadar da kötü olmadığını düşünürüm.	3,41	0,751
34. Kendime hayatta bundan daha kötü şeylerin olduğunu söylerim.	3,61	0,828
<i>Ortalama puan</i>	3,48	0,854
Felaketleştirme		
8. Sık sık, yaşadığım olayın diğer insanların başına gelen olaylardan çok daha kötü olduğunu düşünürüm.	2,21	0,961
17. Yaşadığım şeyin ne kadar korkunç bir şey olduğunu düşünür dururum.	2,33	0,923
26. Sık sık, yaşadığım durumun bir insanın başına gelebilecek en kötü durum olduğunu düşünürüm.	2,14	0,862
35. Sürekli bu durumun ne kadar berbat olduğunu düşünür dururum.	2,30	0,924
<i>Ortalama puan</i>	2,25	0,917
Diğerlerini Suçlama		
9. Suçlanacak kişinin başkaları olduğunu düşünürüm.	2,36	0,875
18. Olanlardan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm.	2,37	0,783
27. Durumla ilgili başkalarının yaptığı hataları düşünürüm.	2,82	0,827
36. Sorunun temelinde diğer insanların yattığını düşünürüm.	2,41	0,876
<i>Ortalama puan</i>	2,49	0,840

Tablo 6.3’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin en yüksek ortalama puanları sorasıyla plan yapmaya yeniden odaklanma (3,90), olumlu yeniden değerlendirme (3,80) ve ruminasyon (3,65) boyutlarındaki sorulara ve en düşük puanları ise felaketleştirme (2,25), diğerlerini suçlama (2,49) ve kendini suçlama (2,97) sorularına verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, anne ve babaların bilişsel duygu düzenleme becerileri bakımından en çok, yaşanan olaylara karşı plan yapmaya yeniden odaklandıkları, olumlu yeniden değerlendirme yaptıkları ve zihinlerinin sürekli bununla meşgul olduğu (ruminasyon) en az ise, olayları felaket boyutunda algılama ve önce kendilerini sonra diğerlerini suçlama davranışı sergiledikleri söylenebilir. Anne ve babaların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden olayları kabul etme, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma davranışları ise orta düzeydedir.

6.2.2. Katılımcıların, Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların, ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinin sosyo-demografik özelliklerine farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testi sonuçları aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.4. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	t	p
Okuma İnancı	Kadın	110	22,95	2,052	0,968	0,334
	Erkek	97	22,66	2,300		
Model Alma	Kadın	110	22,50	3,897	1,594	0,113
	Erkek	97	21,64	3,860		
Okumaya Katılım	Kadın	110	16,29	2,390	2,077	0,039*
	Erkek	97	15,57	2,598		
Tutum	Kadın	110	16,99	2,621	-0,026	0,979
	Erkek	97	17,00	2,449		

%5 istatistiksel anlamlılık düzeyini temsil etmektedir

Tablo 6.4’de yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden okumaya katılım alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p<0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bireylerin ortalama puanları incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha fazla ortalama puan elde ettikleri görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, bireylerin cinsiyetlerinin ya da anne ya da baba olmalarının ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu ve kadınların daha fazla okumaya katılım tutumu gösterdikleri söylenebilir. Buna göre araştırmanın, “H1a: Ailede okuma kültürü yeterliliği cinsiyete göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6.5. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Okuma İnancı	30-35 yaş	53	22,49	2,044	0,701	0,552
	36-41 yaş	126	22,95	2,198		
	42-47 yaş	22	22,68	2,338		
	48-53 yaş	6	23,33	2,251		
Model Alma	30-35 yaş	53	22,47	3,935	2,215	0,087
	36-41 yaş	126	22,21	3,863		
	42-47 yaş	22	20,18	3,936		
	48-53 yaş	6	23,33	2,422		
Okumaya Katılım	30-35 yaş	53	16,45	2,686	1,144	0,333
	36-41 yaş	126	15,83	2,500		
	42-47 yaş	22	15,41	2,261		
	48-53 yaş	6	16,00	1,549		
Tutum	30-35 yaş	53	17,13	2,426	5,553	0,001*
	36-41 yaş	126	17,33	2,362		
	42-47 yaş	22	15,18	2,905		
	48-53 yaş	6	15,50	2,950		

%5 istatistiksel anlamlılık düzeyini temsil etmektedir

Tablo 6.5’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden tutum alt boyutunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Yapılan post-hoc (LSD) testi sonucunda, 30-35 yaş ve 36-41 yaş grubundaki bireylerin ortalama puanlarının 42-47 yaş grubundaki bireylerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, bireylerin yaşlarının ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici etkilerinin olduğu ve daha küçük yaşta bireylerin daha yüksek okuma kültürü tutumu gösterdikleri söylenebilir. Buna göre araştırmanın, “H1b: Ailede okuma kültürü yeterliliği yaşa göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6.6. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Okuma İnancı	İlköğretim	3	20,33	3,215	1,977	0,122
	Lise	4	23,50	1,732		
	Önlisans/Lisans	59	23,14	1,898		
	Lisansüstü	44	22,84	2,134		
Model Alma	İlköğretim	3	21,33	6,658	2,785	0,044*
	Lise	4	17,75	1,708		
	Önlisans/Lisans	59	22,32	3,641		
	Lisansüstü	44	23,25	3,942		
Okumaya Katılım	İlköğretim	3	15,00	4,000	1,368	0,256
	Lise	4	14,25	,957		
	Önlisans/Lisans	59	16,44	2,314		
	Lisansüstü	44	16,36	2,431		
Tutum	İlköğretim	3	12,00	1,000	6,893	0,000*
	Lise	4	14,00	3,830		
	Önlisans/Lisans	59	17,07	2,363		
	Lisansüstü	44	17,50	2,445		

%5 istatistiksel anlamlılık düzeyini temsil etmektedir

Tablo 6.6’da yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden model alma ve tutum alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p<0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Yapılan post-hoc (LSD) testi sonucunda, model alma boyutunda önlisans/lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalama puanlarının, lise düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalama puanlarından; tutum boyutunda önlisans/lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalama puanlarının, ilköğretim ve lise düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade edebiliriz.

Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyinin ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici etkilerinin olduğu ve daha yüksek düzeyde eğitimi olan annelerin daha yüksek model alma ve okuma kültürü tutumu gösterdikleri söylenebilir. Buna göre araştırmanın, “H1c: Ailede okuma kültürü yeterliliği anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6.7. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Okuma İnancı	İlköğretim	2	22,50	3,536	1,058	0,382
	Lise	2	22,00	1,414		
	Önlisans	4	21,75	2,062		
	Lisans	51	22,33	2,463		
	Lisansüstü	38	23,24	2,046		
Model Alma	İlköğretim	2	19,50	2,121	1,589	0,184
	Lise	2	21,00	1,414		
	Önlisans	4	19,25	3,403		
	Lisans	51	21,12	3,697		
	Lisansüstü	38	22,74	4,072		
Okumaya Katılım	İlköğretim	2	15,50	4,950	0,393	0,813
	Lise	2	15,50	,707		
	Önlisans	4	14,50	3,873		
	Lisans	51	15,39	2,523		
	Lisansüstü	38	15,92	2,593		
Tutum	İlköğretim	2	18,50	2,121	2,143	0,082
	Lise	2	17,50	,707		
	Önlisans	4	14,25	,957		
	Lisans	51	16,75	2,599		
	Lisansüstü	38	17,53	2,215		

Tablo 6.7’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden baba eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyinin ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın, “H1d: Ailede okuma kültürü yeterliliği baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6.8. Bireylerin Ailede Okuma Kültürü Yeterlilik Düzeylerinin Aylık Ortalama Gelire Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Okuma İnancı	5.000-10.000 TL	99	22,89	2,040	0,912	0,474
	11.000-20.000 TL	79	22,84	2,145		
	21.000-30.000 TL	14	22,36	3,388		
	31.000-40.000 TL	6	21,83	1,722		
	41.000-50.000 TL	5	24,20	1,095		
	51.000 TL ve üzeri	4	22,00	2,160		
Model Alma	5.000-10.000 TL	99	21,76	3,656	1,552	0,175

	11.000-20.000 TL	79	22,51	4,175		
	21.000-30.000 TL	14	22,21	4,042		
	31.000-40.000 TL	6	19,17	3,189		
	41.000-50.000 TL	5	24,80	3,564		
	51.000 TL ve üzeri	4	23,00	2,828		
Okumaya Katılım	5.000-10.000 TL	99	16,03	2,509	0,192	0,965
	11.000-20.000 TL	79	15,90	2,590		
	21.000-30.000 TL	14	15,86	2,282		
	31.000-40.000 TL	6	15,33	1,633		
	41.000-50.000 TL	5	16,60	3,912		
	51.000 TL ve üzeri	4	15,50	1,732		
Tutum	5.000-10.000 TL	99	16,72	2,603	1,229	0,297
	11.000-20.000 TL	79	17,38	2,322		
	21.000-30.000 TL	14	16,43	3,322		
	31.000-40.000 TL	6	16,17	2,137		
	41.000-50.000 TL	5	18,00	2,345		
	51.000 TL ve üzeri	4	18,25	2,062		

Tablo 6.8’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden aylık ortalama gelire göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireylerin aylık ortalama gelirlerinin ailede okuma kültürü yeterlilik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın, “H1e: Ailede okuma kültürü yeterliliği aylık ortalama gelire göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi reddedilmiştir.

6.2.3. Katılımcıların, Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların, bilişsel duygu düzenleme beceri düzeylerinin sosyo-demografik özelliklerine farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA testi sonuçları aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.9. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	t	p
Kendini Suçlama	Kadın	110	12,00	2,449	0,712	0,477
	Erkek	97	11,74	2,724		
Kabul	Kadın	110	11,89	2,596	-0,414	0,680
	Erkek	97	12,04	2,622		
Ruminasyon	Kadın	110	14,96	2,369	2,247	0,026*

	Erkek	97	14,16	2,703		
Olumlu Yeniden Odaklanma	Kadın	110	12,10	2,538	-2,415	0,017*
	Erkek	97	12,97	2,624		
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	Kadın	110	15,57	2,228	-0,216	0,830
	Erkek	97	15,64	2,199		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Kadın	110	15,14	2,579	-0,382	0,703
	Erkek	97	15,27	2,383		
Olayın Değerini Azaltma	Kadın	110	13,98	2,464	0,463	0,644
	Erkek	97	13,81	2,705		
Felaketleştirme	Kadın	110	8,96	2,927	-0,087	0,931
	Erkek	97	9,00	3,048		
Diğerini Suçlama	Kadın	110	9,93	2,460	-0,167	0,867
	Erkek	97	9,99	2,849		

%5 istatistiksel anlamlılık düzeyini temsil etmektedir

Tablo 6.9’da yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden ruminasyon ve olumlu yeniden odaklanma alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Bireylerin ortalama puanları incelendiğinde, ruminasyon boyutunda kadın bireylerin, olumlu yeniden odaklanma boyutunda ise erkek bireylerin daha yüksek ortalama puan elde ettikleri görülmüştür.

Bu sonuçlara göre, bireylerin cinsiyetlerinin ya da anne ya da baba olmalarının bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici etkilerinin olduğu ve kadınların daha fazla ruminasyon (zihinlerinin sürekli konuyla meşgul olması) ve erkeklerin ise olumlu yeniden odaklanma davranışı gösterdikleri söylenebilir. Buna göre araştırmanın, “H2a: Bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6.10. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Kendini Suçlama	30-35 yaş	53	11,30	2,430	1,255	0,291
	36-41 yaş	126	12,11	2,295		
	42-47 yaş	22	11,86	3,833		
	48-53 yaş	6	12,17	3,764		
Kabul	30-35 yaş	53	11,89	2,284	0,749	0,524
	36-41 yaş	126	11,84	2,615		
	42-47 yaş	22	12,68	3,107		
	48-53 yaş	6	12,50	3,209		
Ruminasyon	30-35 yaş	53	14,91	1,863	1,563	1,199
	36-41 yaş	126	14,62	2,595		
	42-47 yaş	22	13,55	3,528		
	48-53 yaş	6	15,00	2,530		
Olumlu Yeniden Odaklanma	30-35 yaş	53	12,49	2,478	1,163	0,325
	36-41 yaş	126	12,40	2,599		
	42-47 yaş	22	13,41	2,520		
	48-53 yaş	6	11,67	4,033		
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	30-35 yaş	53	15,53	2,118	0,045	0,987
	36-41 yaş	126	15,62	2,223		
	42-47 yaş	22	15,64	2,361		
	48-53 yaş	6	15,83	2,714		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	30-35 yaş	53	15,30	2,044	0,354	0,786
	36-41 yaş	126	15,11	2,696		
	42-47 yaş	22	15,59	2,501		
	48-53 yaş	6	14,67	1,211		
Olayın Değerini Azaltma	30-35 yaş	53	14,15	2,282	1,077	0,360
	36-41 yaş	126	13,71	2,576		
	42-47 yaş	22	14,59	3,142		
	48-53 yaş	6	13,17	2,714		
Felaketleştirme	30-35 yaş	53	9,04	2,828	0,586	0,625
	36-41 yaş	126	8,83	3,017		
	42-47 yaş	22	9,41	3,003		
	48-53 yaş	6	10,17	3,656		
Diğerini Suçlama	30-35 yaş	53	10,06	2,365	0,386	0,763
	36-41 yaş	126	9,84	2,705		
	42-47 yaş	22	10,45	3,019		
	48-53 yaş	6	9,67	2,582		

Tablo 6.10’da yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireylerin yaşlarının bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Buna göre araştırmanın, “H2b: Bilişsel duygu düzenleme becerileri yaşa göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6.11. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Kendini Suçlama	İlköğretim	3	9,33	3,512	1,725	0,166
	Lise	4	10,75	3,403		
	Önlisans/Lisans	59	12,22	2,364		
	Lisansüstü	44	12,00	2,362		
Kabul	İlköğretim	3	11,00	4,359	0,212	0,888
	Lise	4	11,25	3,202		
	Önlisans/Lisans	59	11,92	2,199		
	Lisansüstü	44	11,98	2,977		
Ruminasyon	İlköğretim	3	11,00	1,000	4,105	0,008*
	Lise	4	15,00	1,414		
	Önlisans/Lisans	59	14,75	2,324		
	Lisansüstü	44	15,52	2,298		
Olumlu Yeniden Odaklanma	İlköğretim	3	10,67	3,055	1,896	0,135
	Lise	4	14,75	1,500		
	Önlisans/Lisans	59	11,95	2,542		
	Lisansüstü	44	12,16	2,487		
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	İlköğretim	3	15,00	2,646	1,554	0,205
	Lise	4	15,75	,500		
	Önlisans/Lisans	59	15,19	2,201		
	Lisansüstü	44	16,11	2,274		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	İlköğretim	3	14,00	2,000	1,791	0,153
	Lise	4	17,00	1,414		
	Önlisans/Lisans	59	14,75	2,623		
	Lisansüstü	44	15,57	2,537		
Olayın Değerini Azaltma	İlköğretim	3	12,33	2,517	2,091	0,106
	Lise	4	16,50	1,732		
	Önlisans/Lisans	59	13,78	2,560		
	Lisansüstü	44	14,14	2,278		
Felaketleştirme	İlköğretim	3	9,00	3,000	1,591	0,196
	Lise	4	7,00	2,582		
	Önlisans/Lisans	59	9,46	3,008		
	Lisansüstü	44	8,48	2,774		
Diğerini Suçlama	İlköğretim	3	13,00	3,000	3,005	0,034*
	Lise	4	9,50	2,517		
	Önlisans/Lisans	59	10,25	2,454		
	Lisansüstü	44	9,32	2,270		

%5 istatistiksel anlamlılık düzeyini temsil etmektedir

Tablo 6.11’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden ruminasyon ve diğerlerini suçlama alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p<0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Post-hoc (LSD) testi sonucunda ise, ruminasyon boyutunda lise, önlisans/lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalama puanlarının, ilköğretim düzeyinde eğitimi

bulunan annelere göre; diğerini suçlama boyutunda ilköğretim düzeyinde eğitimi bulunan annelerin ortalama puanlarının da lisansüstü düzeyinde eğitimi bulunan annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir..

Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyinin bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde belirleyici etkilerinin olduğu ve eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin daha fazla ruminasyon davranışı, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin ise daha fazla diğerlerini suçlama davranışı sergiledikleri ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın, “H2c: Bilişsel duygu düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6.12. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Kendini Suçlama	İlköğretim	2	12,50	2,121	0,393	0,813
	Lise	2	11,50	2,121		
	Önlisans	4	13,25	3,403		
	Lisans	51	11,57	2,893		
	Lisansüstü	38	11,79	2,538		
Kabul	İlköğretim	2	12,00	2,828	0,114	0,977
	Lise	2	11,50	,707		
	Önlisans	4	12,50	3,416		
	Lisans	51	12,16	2,556		
	Lisansüstü	38	11,87	2,782		
Ruminasyon	İlköğretim	2	16,50	,707	0,770	0,548
	Lise	2	14,50	,707		
	Önlisans	4	15,75	2,363		
	Lisans	51	14,04	2,457		
	Lisansüstü	38	14,03	3,115		
Olumlu Yeniden Odaklanma	İlköğretim	2	14,50	3,536	1,038	0,392
	Lise	2	13,00	,000		
	Önlisans	4	15,25	3,500		
	Lisans	51	12,73	2,779		
	Lisansüstü	38	12,97	2,307		
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	İlköğretim	2	17,00	2,828	1,302	0,275
	Lise	2	16,00	2,828		
	Önlisans	4	14,75	2,872		
	Lisans	51	15,25	2,096		
	Lisansüstü	38	16,16	2,200		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	İlköğretim	2	15,50	3,536	0,212	0,931
	Lise	2	15,50	3,536		
	Önlisans	4	15,75	,957		
	Lisans	51	15,06	2,387		
	Lisansüstü	38	15,47	2,480		
Olayın Değerini Azaltma	İlköğretim	2	15,50	4,950	0,397	0,811

	Lise	2	15,00	1,414		
	Önlisans	4	14,00	1,414		
	Lisans	51	13,59	2,858		
	Lisansüstü	38	13,95	2,599		
Felaketleştirme	İlköğretim	2	8,50	2,121	0,508	0,730
	Lise	2	8,00	2,828		
	Önlisans	4	10,75	4,193		
	Lisans	51	8,76	2,854		
	Lisansüstü	38	9,21	3,289		
Diğerini Suçlama	İlköğretim	2	10,50	2,121	0,253	0,907
	Lise	2	10,50	2,121		
	Önlisans	4	11,00	4,082		
	Lisans	51	9,76	2,943		
	Lisansüstü	38	10,13	2,743		

Tablo 6.12’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden baba eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, baba eğitim düzeyinin bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmannın, “H2d: Bilişsel duygu düzenleme becerileri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 6.13. Bireylerin Bilişsel Duygu Düzenleme Beceri Düzeylerinin Aylık Ortalama Gelire Göre Farklılaşması

Değişken	Grup	n	\bar{x}	Std.s.	F	p
Kendini Suçlama	5.000-10.000 TL	99	11,88	2,584	1,592	0,164
	11.000-20.000 TL	79	11,80	2,534		
	21.000-30.000 TL	14	11,93	2,645		
	31.000-40.000 TL	6	13,00	2,608		
	41.000-50.000 TL	5	9,80	2,588		
	51.000 TL ve üzeri	4	14,25	1,893		
Kabul	5.000-10.000 TL	99	12,07	2,379	0,842	0,522
	11.000-20.000 TL	79	11,65	2,760		
	21.000-30.000 TL	14	12,71	2,920		
	31.000-40.000 TL	6	13,17	2,994		
	41.000-50.000 TL	5	11,20	1,789		
	51.000 TL ve üzeri	4	12,00	4,082		
Ruminasyon	5.000-10.000 TL	99	14,48	2,492	0,671	0,646
	11.000-20.000 TL	79	14,48	2,576		
	21.000-30.000 TL	14	15,43	2,277		
	31.000-40.000 TL	6	14,33	3,445		
	41.000-50.000 TL	5	15,20	2,775		
	51.000 TL ve üzeri	4	16,00	3,651		
Olumlu Yeniden	5.000-10.000 TL	99	12,38	2,691	0,518	0,762

Odaklanma	11.000-20.000 TL	79	12,49	2,571		
	21.000-30.000 TL	14	12,79	1,929		
	31.000-40.000 TL	6	12,83	3,312		
	41.000-50.000 TL	5	14,20	2,775		
	51.000 TL ve üzeri	4	12,25	2,872		
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	5.000-10.000 TL	99	15,23	2,364	1,238	0,293
	11.000-20.000 TL	79	15,99	2,054		
	21.000-30.000 TL	14	15,50	1,951		
	31.000-40.000 TL	6	16,33	2,338		
	41.000-50.000 TL	5	16,00	1,000		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	51.000 TL ve üzeri	4	16,00	2,449		
	5.000-10.000 TL	99	14,94	2,630	0,896	0,484
	11.000-20.000 TL	79	15,42	2,405		
	21.000-30.000 TL	14	15,71	1,729		
	31.000-40.000 TL	6	14,50	3,332		
Olayın Değerini Azaltma	41.000-50.000 TL	5	16,60	1,817		
	51.000 TL ve üzeri	4	14,75	1,500		
	5.000-10.000 TL	99	13,79	2,662	0,378	0,863
	11.000-20.000 TL	79	14,01	2,372		
	21.000-30.000 TL	14	14,00	2,828		
Felaketleştirme	31.000-40.000 TL	6	15,00	2,530		
	41.000-50.000 TL	5	13,20	4,025		
	51.000 TL ve üzeri	4	13,50	2,517		
	5.000-10.000 TL	99	9,11	2,959	1,877	0,100
	11.000-20.000 TL	79	8,87	2,906		
Diğerini Suçlama	21.000-30.000 TL	14	8,93	2,526		
	31.000-40.000 TL	6	10,83	3,656		
	41.000-50.000 TL	5	5,60	2,074		
	51.000 TL ve üzeri	4	9,50	4,509		
	5.000-10.000 TL	99	10,27	2,762	1,731	0,129
Diğerini Suçlama	11.000-20.000 TL	79	9,51	2,490		
	21.000-30.000 TL	14	10,86	2,214		
	31.000-40.000 TL	6	10,67	4,033		
	41.000-50.000 TL	5	8,20	,447		
	51.000 TL ve üzeri	4	9,00	,816		

Tablo 6.13’de yer alan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden bireylerin aylık ortalama gelir düzeyine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Bu sonuca göre, bireylerin aylık ortalama gelir düzeylerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın, “H2e: Bilişsel duygu düzenleme becerileri aylık ortalama gelire göre farklılaşmaktadır” şeklindeki alt hipotezi reddedilmiştir.

6.2.4. Ailede Okuma Kùltürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisine Yönelik Bulgular

Katılımcıların, ailede okuma kùltürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 6.14'de gösterilmiştir.

Tablo 6.14. Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki Korelasyon İlişkisi

Alt boyutlar	Ort.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Okuma İnancı	-	,414**	,434**	,329**	-,014	,008	,200**	,216**	,356**	,248**	,175*	-,059	-,099	
2.Model Alma	-	-	,705**	,556**	-,174*	-,173*	,098	,196**	,287**	,278**	-,015	-,184**	-,234**	
3.Okumaya Katılım	-	-	-	,528**	-,107	-,061	,205**	,165*	,303**	,278**	,072	-,079	-,128	
4.Tutum	-	-	-	-	-,177*	-,132	,059	-,031	,135	-,006	-,164*	-,100	-,192*	
5.Kendini Suçlama	-	-	-	-	-	,552**	,445**	-,141*	,050	,008	,128	,480**	,136	
6.Kabul	-	-	-	-	-	-	,210**	-,042	-,044	,046	,294**	,390**	,187**	
7.Ruminasyon	-	-	-	-	-	-	-	-,012	,355**	,269**	,183**	,108	-,023	
8.Olumlu Yeniden Odaklanma	-	-	-	-	-	-	-	-	,369**	,527**	,298**	-,206**	-,131	
9.Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,662**	,297**	-,189**	-,247**	
10.Olumlu Yeniden Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,473**	-,376**	-,341**	
11.Olayın Değerini Azaltma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-,148*	-,098	
12.Felaketleştirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,564**	
13.Diğerini Suçlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

*%5 anlamlılık düzeyini, ** %1 anlamlılık düzeyini temsil etmektedir.

Tablo 6.14’de yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan bireylerin ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri alt boyutları arasında bir takım istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Literatürde, korelasyon ilişkisine yönelik olarak;

- $r < 0.2$ ise çok zayıf ilişki ya da korelasyon yok,
- 0.2-0.4 arasında ise zayıf korelasyon,
- 0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon,
- 0.6-0.8 arasında ise yüksek korelasyon,
- $0.8 >$ ise çok yüksek korelasyon olduğu şeklinde değerlendirme yapılmaktadır (Kul, 2021).

Buna göre;

- Okuma inancı ile model alma arasında pozitif yönlü ve orta; okumaya katılım, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma, plan yapmaya yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü ve zayıf; olayın değerini azaltma arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Model alma ile okumaya katılım arasında pozitif yönlü ve yüksek, tutum arasında pozitif yönlü ve orta; olumlu yeniden odaklanma arasında pozitif yönlü ve çok zayıf; plan yapmaya yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü ve zayıf; diğerlerini suçlama arasında negatif yönlü ve zayıf; kendini suçlama, kabul ve felaketleştirme arasında negatif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Okumaya katılım ile tutum arasında pozitif yönlü ve orta; ruminasyon, plan yapmaya yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü ve zayıf; olumlu yeniden odaklanma arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Tutum ile kendini suçlama, olayın değerini azaltma ve diğerini suçlama arasında negatif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.

- Kendini suçlama ile kabul, ruminasyon ve felaketleştirme arasında pozitif yönlü ve orta; olumlu yeniden değerlendirme arasında negatif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Kabul ile ruminasyon, olayın değerini azaltma, felaketleştirme ve diğerini suçlama arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Ruminasyon ile plan yapmaya yeniden odaklanma ve olumlu yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü ve zayıf; olayın değerini azaltma arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Olumlu yeniden odaklanma ile plan yapmaya yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma arasında pozitif yönlü ve zayıf; olumlu yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü ve orta; felaketleştirme arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Plan yapmaya yeniden odaklanma ile olumlu yeniden odaklanma arasında pozitif yönlü ve yüksek; olayın değerini azaltma arasında pozitif yönlü ve zayıf; felaketleştirme arasında pozitif yönlü ve çok zayıf; diğerini suçlama arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Olumlu yeniden değerlendirme ile olayın değerini azaltma arasında pozitif yönlü ve orta; felaketleştirme ve diğerini suçlama arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Olayın değerini azaltma ile felaketleştirme arasında negatif yönlü ve çok zayıf bir ilişki söz konusudur.
- Felaketleştirme ile diğerini suçlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Yukarda ifade edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın, “H3: Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır” ana hipotezi kabul edilmiştir.

7. TARTIŞMA

Kişilerin öğrenme, anlama, bilgilenme gibi yaşamın devamı kapsamında temel gerekliliklerini gidermek için başvurdukları temel işlevsel seçenek, okumadır. Sosyal, bilişsel ve duygusal bağlamda kişiyi etkileyen ve aktif bir süreç olan okuma, ön bilgilerin de kullanıldığı, yazan-okuyan arasında etkileşim sağlayan ve belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bir eylemdir. Okumanın en önemli sonucu, bilgi sahibi olmaktır. Okuma kültürü, bireysel ve toplumsal yönleri olan bir kavramdır. Kısaca bir kişi, grup ya da toplumun okuma eylemiyle ilişkilerinin düzeyi olarak ifade edilebilir. Yerli literatürde oldukça yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan okuma kültürü üzerine yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Duygu düzenleme, en geniş kapsamlı haliyle, bir yanıt alanı aktivasyonunun bir başka yanıt alanındaki değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. İnsanlar, olumlu ve olumsuz duygularını belli bir denge sağlayabilmek amacıyla azaltma-artırma eğilimindedirler. Bu eğilim çerçevesinde bireyin tutum ve yaklaşımları, duygu düzenleme stratejilerini oluşturmaktadır. Duyguların ve bunların düzeylerinin kontrol edilmesi, denetlenmesi, düzenlenmesi için bilişsel süreçlerin devreye girmesi sonucunda ise bilişsel duygu düzenleme stratejileri ortaya çıkmaktadır. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, kişilerin karşı karşıya kaldıkları olumsuz yaşam deneyimleri ve stresli olayların olumsuz etkilerini azaltmak, başa çıkma mekanizmasının çalışmasını sağlamak için kullanılan stratejilerdir.

Bu araştırmada, ailede okuma kültürü yeterliliği ile bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öncelikle ailede okuma kültürü yeterliliğinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Okuma kültürü alt boyutlarından okumaya katılım, kadınlarda erkeklere kıyasla daha yüksektir. Arslan (2013), çalışmasında okuma becerisinin cinsiyet kapsamında farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuma becerisine ilişkin çeşitli boyutlarda kadınların daha yüksek skorlara sahip oldukları belirtilmiştir. Bu durum kadınların erkeklere göre evde daha fazla zaman geçirmesiyle ilişkili olabileceği yönünde değerlendirilmiştir. Çocuklar üzerine yaptıkları araştırmada Gönen vd. (2004), kız çocuklarında erkeklere göre daha fazla kitap okuma oranlarının bulunduğunu ortaya

koymaktadır. Yine bir diğerk araştırma, üniversite öğrencileri kapsamında gerçekleştirilmiş ve okuma kültürünün cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bu çalışmada da kadın öğrencilerde erkeklere göre okuma kapsamında daha olumlu tutum geliştiğı ortaya konulmuştur (Arslan vd., 2009). İlköğretim öğrencileri üzerine yapılan bir diğerk çalışmada, yine bu araştırma bulgularına paralel biçimde kız öğrencilerin okuma tutumu daha yüksek değerlendirilmiştir (Balcı, 2009). Yılmaz ve Benli (2010), sınıf öğretmenleri adayları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, cinsiyetin okuma alışkanlıkları kapsamında önemli bir değişken olduğunu ve kadınlar lehine sonuçlar elde ettiklerini vurgulamaktadırlar. Benzer biçimde Arı ve Demir'in (2013) araştırmasında kitap okumayla ilgili tutumların cinsiyete göre farklılaştığı vurgulanmıştır. Literatürdeki yaygın görüş, kadın cinsiyette okumaya yönelik tutumun erkeklere kıyasla daha olumlu olduğu yönündedir (Saracaloğlu vd., 2003; Gömleksiz, 2004; Arslantürk, 2008; Özbay vd., 2008; Can vd., 2010; Arslan, 2013).

Okuma kültürü alt boyutlarından tutuma ilişkin skorlar, yaş küçüldükçe artmaktadır. Küçük yaştaki bireylerde okuma kültürü tutumu daha fazladır. Can ve diğerlerinin (2010) araştırmasında, 8-12. sınıf düzey öğrenciler arasında karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumda en yüksek puanları sekizinci sınıftan katılım gösteren öğrenciler almıştır. Bu sonuç, bu çalışma bulgularıyla paralellik göstermekte, küçük yaşta okuma tutumunun daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Okuma kültürü alt boyutlarından model alma ve tutuma yönelik skorlar annenin eğitim düzeyiyle beraber artmaktadır. Can vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, anne eğitim düzeyinin okuma tutum ve alışkanlıklarında etkili bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Odabaş vd. (2008), benzer şekilde araştırmalarında anne eğitim düzeyinin okuma tutum ve alışkanlıklarında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Smaragdi ve Jönsson'un (2006) araştırmasında da annenin eğitim düzeyinin yüksek olmasıyla beraber okuma tutum ve alışkanlıklarının pozitif yönde etkilendiğı ortaya konulmaktadır.

Ailede okuma kültürü yeterliliğinin baba eğitim durumu ve gelire göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Arı ve Demir (2013), araştırmalarında ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesini amaçlamışlardır.

Araştırmada 278 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu araştırmada da ortaya konulduğu gibi, baba eğitim durumunun okuma kültürü üzerinde bir etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Akkaya ve Özdemir (2013), çalışmalarında baba eğitim durumunun kitap okuma alışkanlıkları ve tutum üzerinde etkili bir değişken olmadığını saptamışlardır. Odabaş vd. (2008), sosyoekonomik durumun okumaya ilişkin tutum ve okuma alışkanlıkları ile ilişkili olmadığını belirtmektedir. Arı ve Demir'in (2013) çalışmasında da yine bu araştırma bulgularına benzer biçimde okuma tutumu ve alışkanlıklarının gelire göre farklılaşmadığı belirtilmektedir. Benzer bulgu Çekerol ve Kurulgan (2008) tarafından da ortaya konulmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna bakılmıştır. Buna göre alt boyutlardan ruminasyon ve olumlu yeniden odaklamada cinsiyete göre değişim saptanmıştır. Kadınlar daha yüksek ruminasyon skorlarına, erkekler ise daha fazla olumlu yeniden odaklanma skorlarına sahiptir. Çelik ve Kocabıyık (2014), araştırmalarında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, erkeklerin diğerlerini suçlama stratejisini kadınlara göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Kimi araştırmalarda, kadınların kabul stratejisini erkeklere göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Garnefski vd., 2002; Zlomke ve Hahn, 2010). Literatürde pek çok çalışmada da ruminasyon stratejisinin kadınlarda daha sık kullanıldığı ortaya konulmuştur (Kring vd., 1994; Kahraman ve Ötünçtemur, 2020). Yine bu araştırma bulgularına paralel biçimde olumlu yeniden odaklanma stratejisi kullanımının cinsiyete göre değiştiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Nolen-Hoeksema vd., 1994; Garnefski vd., 2004).

Bilişsel duygu düzenleme becerileri alt boyutlarından ruminasyon ve diğerlerini suçlama, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin ruminasyon skorları daha yüksektir. Buna karşın eğitim düzeyi düşük annelerde diğerlerini suçlama skoru daha fazladır. Rıza (2016), araştırmasında evli bireylerde bilişsel duygu düzenleme stratejileri, psikolojik iyi oluş ve evlilik doyumları ilişkisini değerlendirmiştir. Çalışmada, eğitim düzeyi düşük bireylerde duygu düzenleme stratejilerinin genel olarak daha fazla kullanıldığını saptamıştır. Pek çok

çalışmada, eğitim düzeyinin düşmesiyle beraber olumsuz duygu düzenleme stratejileri kullanımının artış gösterdiği saptanmıştır (Garnefski vd., 2002; Balzarotti vd., 2014).

Mauss ve diğerlerine (2007) göre duygu regülasyonu kişinin zihinsel süreçleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle yaşanan olumsuz deneyim üzerine yoğun biçimde tekrarlayan düşüncelere sahip olmayı ifade eden ruminasyon stratejisi kullanımı, eğitim düzeyiyle beraber artış gösteriyor olabilir. Arpınar'ın (2018) çalışmasında da ruminasyon stratejisinin eğitim düzeyi yüksek olanlarda daha sık kullanıldığını ortaya koyulmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaş, baba eğitim durumu ve gelire göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde genel kanı, yaşla olumlu duygu deneyimleri arasında pozitif bir ilişkili olduğu ve bilişsel duygu düzenleme becerilerine ilişkin skorların geç yetişkinlik döneminde daha fazla saptandığı biçimindedir (Carstensen vd., 1995; Sarıcı ve Tagay, 2019). Bunun yanında genç bireylerde duygularını bastırarak kontrol etme davranışının daha sık görüldüğü belirtilmektedir (John ve Gross, 2004). Bir başka çalışmada ise yaşlı bireylerin daha fazla strateji kullandıkları, gençlerin ise kullandıkları stratejilerin genellikle işlevsiz olduğu vurgulanmaktadır (Garnefski ve Kraaij, 2006).

Erpınar'ın (2017) çalışmasında ise gençlerde diğerlerini suçlama stratejisinin daha yoğun biçimde kullanıldığı saptanmıştır. Ancak bu çalışmada olduğu gibi, Demirci ve Güneri Yöyen'in (2020) çalışmasında da yaş ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yükçü ve Demircioğlu (2017), araştırmalarında bu çalışma bulgularına benzer biçimde duygu düzenleme stratejilerinin anne eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini ancak baba eğitim durumuna bağlı olarak bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuşlardır. Köse (2019) araştırmasında, bilişsel duygu düzenleme becerilerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Buna göre, bu çalışma bulgularını destekler biçimde aylık gelir ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında herhangi bir ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve ailede okuma kültürü yeterliliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırma, ailede okuma kültürü ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri değerlendirmesi kapsamında literatürde

gerçekleştirilen tek çalışma olarak dikkat çekmektedir. Çalışmaya özgünlük değeri katan bu durum, tartışma bağlamında bir sınırlılığı da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, bilişsel duygu düzenleme becerileri ve okuma kültürü ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar kapsamında yapılamayacağından, benzer konuları kapsayan çalışmalar çerçevesinde tartışma gerçekleştirilmiştir. Bu noktada öncelikle McCreary ve Marchant'ın (2017) saptadığı okuma ve eleştirel düşünme arasındaki güçlü ilişkiden söz etmek önemlidir. Okuma süreciyle beraber bilgi daha iyi anlaşılmakta, bilgi işleme süreci güçlenmekte ve eleştirel düşünme becerisi artmaktadır. Bilindiği üzere, duygu düzenleme stratejileri için de güçlü bir bilgi işleme sürecine sahip olunması önem taşımaktadır (Mauss vd., 2007).

Pek çok araştırma, bilişsel süreçler üzerinde okuma alışkanlığı geliştirmiş olmanın olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarla beraber ifade yeteneği, doğru kelime seçimi, anlama kapasitesi gelişmektedir (Dore vd., 2018). Murray ve Egan (2014), okuma alışkanlığının başta problem çözme becerileri ve kişilerarası iletişim olmak üzere pek çok bilişsel süreci olumlu yönde desteklediğini vurgulamaktadır.

Carpendale ve Lewis (2006) araştırmalarında gelişmiş okuma kültürüne sahip, okuma alışkanlığı geliştirmiş kişilerin sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini, biliş ve motivasyonları anlamlandırmada okuma kültürü gelişmemiş bireylere kıyasla avantajlı olduklarını vurgulamışlardır. Sosyal-duygusal beceriler, bireyin içsel durumunu yönetmesi ve insanlarla etkileşim kurması için sahip olması gereken bilişsel süreçleri ifade etmektedir. Kişide içsel durumu yönetmeye yönelik beceriler ve kaliteli ilişki geliştirmeye yönelik yaklaşımlar okumayla beraber artış göstermektedir (Santos vd., 2012).

Erken çocukluk döneminde başlamak üzere okuma ve sosyal-duygusal beceri gelişimi ilişkisi, yaşam boyu devam etmektedir. Çocuğun akranları ve yetişkinlerle iletişim kurması, aile içinde sağlıklı iletişim becerileri geliştirmesi, empati ve duygusal yönden güçlenmesi üzerinde okuma tutumu ve alışkanlıklarının önemli etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Ayotte vd., 2003; Reschly, 2010). Marr vd. (2010), araştırmalarında aile içinde okuma paylaşımı uygulamalarının çocukta empati geliştirdiğini ve başkalarına yönelik farklılıkları kabul etme konusunda daha bilinçli hale gelmelerini

sağladığını vurgulamaktadır. Kozak ve Recchia'nın (2019) araştırması da bu bulguyu desteklemektedir. Edebiyat kurgu okuyuculuğunun, on yaş grubu üzeri çocuklarda sosyal anlayışı geliştirdiğine yönelik Wulandini ve Handayani'nin (2018) çalışması dikkat çekicidir. Bunun yanında Batini vd. (2018) araştırmalarında sesli okuma uygulamalarının duygusal tepkileri anlama becerisini artırdığını ortaya koymuşlardır.

Açıklandığı üzere, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu tutumun gelişmesi bireyde empati ve kişilerarası sağlıklı ilişki geliştirme, sosyal-duygusal becerileri artırma gibi pek çok etkisi vardır. Bu etki literatürdeki araştırmalarla da ortaya konulmuştur. Okumanın bir simülasyon gibi deneyim yaşama imkanı sağlaması, kişinin kendini kurgusal karakterlerin yerine koymasını ve okuduğu olaylar/durumlar çerçevesinde strateji geliştirmesini sağlamaktadır (Kozak ve Recchia, 2019). Bu durum kapsamında, okumanın bilişsel duygu düzenleme stratejileri üzerinde olumlu etkiler sağlayacağı açık biçimde anlaşılmaktadır. Nitekim araştırmamızda da nicel yöntemlerle bu ilişki tespit edilmiştir.

8. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bireyin ileriki yaşamında duygu düzenleme becerilerini küçük yaşta edindiği beceriler ile yakından ilişkilidir. Çünkü ebeveynlerin duygu regülasyonu sağlama becerileri sosyal olarak öğrenen çocuğa geçer. Çocuk duygu düzenleme becerilerini anne, babası ve sonraki yıllarda da okulu aracılığıyla öğrenir. Dış kaynaklardan edindiği bilgileri süzerek içsel farkındalık kazanır. Eisenberg, Cumberland ve Spinrad bu bağlamda çocuğun içsel kaynaklarını anne babası ve çevresinde ona rol model olan kişiler aracılığıyla harekete geçirdiğini ifade eder (Eisenberg ve diğerleri, 1998: 74).

Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin etkin kullanımını gerektirir. Bu kültür, basit okuryazarlık becerilerinin ötesine geçerek anlama, yorumlama, sorgulama, eleştiri ve beceriler geliştirmeyi amaçlar. Böylece yazılı kültür ürünleri ile daha etkin iletişim; Bu ürünlerin aktardığı bilgilerin tam ve doğru olarak anlaşıldığı garanti edilmektedir.

Okuma kültürü sadece okuma becerilerine, okuma alışkanlıklarına ve diğer okuryazarlık türlerine özgü bir dizi davranış değildir. Bu kültür; bilişsel, duygusal ve sosyal davranış, beceri ve tutumlar gerektirir. Onlara; arama, anlama, düşünme, sorgulama, problem çözme gibi bilişsel davranışlar, sanat yoluyla rahatlama ve arınma (katarsis), haz ve duygusal beğeni, incelik, iletişim, işbirliği, toplum için üretim, dayanışma, hoşgörü ve demokrasi, farkındalık gibi duygusal tutumlar ve toplumsal duyarlılıklar eklenebilir. Okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmenin ya da bir toplum yaratmanın amacı okuryazar bir toplum yaratmak değildir. Bu süreç; Okuma kültürü edinerek “öğrenmeyi öğrenin”; özgür ve bilimsel düşünmek; zamana uyum sağlamak; araştırmak ve üretmek; demokrasiyi tanımak; İnsana ve doğaya karşı hoşgörü ve duyarlılık gibi daha kapsamlı ve ileri hedeflere sahiptir. Öte yandan bu hedefler, okuma kültürünün bireyler düzeyinde değil, toplum düzeyinde kazandırılması gerektiğinin de altını çizmektedir.

Okuma kültürü edinme sürecini etkileyen ilk değişken, bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapı olan “aile”dir. Aile, okul öncesi döneme bağlı bir okuma kültürünü edinme aşamasında bireyin gerekli davranışlarının kazandırılmasından sorumludur. Bu sorumluluk okul öncesi dönemle sınırlı değildir; Bireyin okuma alışkanlığı kazanması ve gönüllü olarak okumaya başlaması kadar sürebilir. Çocuğun okuma kültürünü edinme sürecinde aile; sosyal öğrenme ortamı ve aile üyeleri örnek uyarıcılar (rol modeller) olarak önemlidir. Okuma eyleminin ve kitabın amacının çocuk için önemli

görüldüğü bir aile ve okuma ortamı, aile bireylerinin okuma kültürü edinme sürecini olumlu yönde etkiler.

Bu kapsamda yapılan çalışmada, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, ailede okuma kültürü yeterliliği ile bilişsel duygu düzenleme becerilerinin bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerilerini oluşturan alt boyutlar arasında istatistiksel olarak bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama araştırma deseninden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve kavramsal bir çerçeve çizilmiştir. Daha sonra, anket tekniği ile alan araştırması yapılmış ve araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket formunun hazırlanmasında, Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Araştırmaya, 110 kadın ve 97 erkek birey gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem ve alt problemlerin cevaplarının aranmasına yönelik yapılan istatistik analizler sonucunda aşağıda özetlenen bulgulara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan bireylerin, ölçek sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları incelendiğinde;

- Araştırmaya katılan bireylerin, okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeğinde yer alana soru cevaplarından en yüksek ortalama puanları okuma inancı ve tutum boyutlarından elde ettikleri, okumaya katılım ve model olma boyutlarının ise daha düşük ortalama puanda oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireylerin çocuklarının okuma inancına olan tutumlarının en yüksek seviyede olduğu ve bunu gerçekleştirmeye yönelik de davranışlar sergilemeye çalıştıkları, ancak onlara model olma ve birlikte kitap okuma konularında aynı ölçüde etkin olamadıkları söylenebilir.

- Bireylerin, bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde en yüksek ortalama puanları sorasıyla plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve ruminasyon boyutlarındaki sorulara ve en düşük puanları ise felaketleştirme,

diğerlerini suçlama ve kendini suçlama boyutlarındaki sorulara verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerileri bakımından en çok, yaşanan olaylara karşı plan yapmaya yeniden odaklandıkları, olumlu yeniden değerlendirme yaptıkları ve zihinlerinin sürekli bununla meşgul olduğu (ruminasyon) en az ise, olayları felaket boyutunda algılama ve önce kendilerini sonra diğerlerini suçlama davranışı sergiledikleri söylenebilir. Bireylerin, olayları kabul etme, olumlu yeniden odaklanma ve olayın değerini azaltma davranışlarının ise orta düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

- Katılımcıların, ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinin sosyo-demografik özelliklerine farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları incelendiğinde;

- Katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden okumaya katılım alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) ve buna göre kadınların erkeklere göre daha fazla okumaya katılım tutumu gösterdikleri belirlenmiştir.

- Katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden tutum alt boyutunun yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) ve buna göre daha küçük yaştaki bireylerin daha yüksek okuma kültürü tutumu gösterdikleri belirlenmiştir.

- Katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden model alma ve tutum alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılık olmadığı ($p > 0,05$) ve buna göre daha yüksek düzeyde eğitimi olan annelerin daha yüksek model alma ve okuma kültürü tutumu gösterdikleri belirlenmiştir.

- Katılımcıların ailede okuma kültürü yeterlilik düzeylerinden baba eğitim durumuna ve aylık ortalama gelire göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir.

- Katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden ruminasyon ve olumlu yeniden odaklanma alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) ve buna göre kadınların daha fazla ruminasyon (zihinlerinin sürekli konuyla meşgul olması) ve erkeklerin ise daha fazla olumlu yeniden odaklanma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir.
- Katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinden ruminasyon ve diğerlerini suçlama alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < 0,05$), diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı ($p > 0,05$) ve buna göre eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin daha fazla ruminasyon davranışı, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin ise daha fazla diğerlerini suçlama davranışı sergiledikleri belirlenmiştir.
- Katılımcıların bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaş, baba eğitim durumu ve aylık ortalama gelire göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir.
- Katılımcıların, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda, ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri alt boyutları arasında pozitif ve yönlü olmak üzere, çok zayıf ve yüksek arasında değişen düzeylerde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, çalışmada kurulan hipotezlerin kabul ve reddedilme durumları Tablo 7.1’de gösterilmiştir.

Tablo 7.1. Araştırma hipotezlerinin kabul/red durumu

Araştırma Hipotezi	Kabul /Red Durumu
H1:Ailede okuma kültürü yeterliliği bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.	Kabul
- H1a: Ailede okuma kültürü yeterliliği cinsiyete göre farklılaşmaktadır.	Kabul
- H1b: Ailede okuma kültürü yeterliliği yaşa göre farklılaşmaktadır.	Kabul
- H1c: Ailede okuma kültürü yeterliliği anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır	Kabul
- H1d: Ailede okuma kültürü yeterliliği baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır	Red
- H1e: Ailede okuma kültürü yeterliliği aylık ortalama gelire göre farklılaşmaktadır.	Red
H2:Bilişsel duygu düzenleme becerileri bireylerin sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.	Kabul
- H2a: Bilişsel duygu düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.	Kabul
- H2b: Bilişsel duygu düzenleme becerileri yaşa göre farklılaşmaktadır.	Red
- H2c: Bilişsel duygu düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.	Kabul
- H2d: Bilişsel duygu düzenleme becerileri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.	Red
- H2e: Bilişsel duygu düzenleme becerileri aylık ortalama gelire göre farklılaşmaktadır.	Red
H3:Ailede okuma kültürü yeterliliği ve bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Kabul

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle konuyla ilgilenen uzman, akademisyen ve öğrenciler için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Aileler, çocuklarıyla duygusal etkileşimler sırasında duyguları düzenlemek için önemli rol modellerdir. Bununla beraber anne ve babalar veya bakım verenlerle ilgili çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanda yeni çalışmalar yapılması önerilebilir. Okumak kültürü küçük yaşta kazanılan ve ömür boyu kişiye katkı sağlayacak önemli bir nitelik olarak görülmektedir. Bu bağlamda okuma kültürünün yaygınlaştırılması ile birlikte sürece aileyi dahil eden proje çalışmaları yapılabilir.. Okumak çocukta bireysel farkındalık, entellektüel birikim, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme gibi pek çok özellik gelişimini sağlar. Burdan yola çıkarak literatüre

katkı sağlaması açısından değişik yaş grupları ve daha geniş katılımcıların olduğu boylamsal çalışmalar planlanabilir. Ailelerin, çocuklarının gelişimini çeşitli Şekillerde desteklemek için danışmanlığa ihtiyaı vardır. Bu nedenle velilere duygusal okuma kültürünü nasıl geliştirebilecekleri konusunda verilecek eğitim seminerlerinin çok faydalı olacağına inanılmakta ve bu eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından yapılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ebeveynler ve aile ortamı, çocukların gelişiminde her Şeyden önce önemli bir faktördür, ancak diğer yandan okul ortamı çocukların en çok zaman geçirdikleri yerdir ve kişi onların öğretmenidir. Bu bağlamda okul ortamının ve öğretmenlerin duygusal bilişsel süreçler açısından zenginleştirilmesi önerilmektedir. Böylece ocuğun duygularını düzenleme becerisi doğrudan desteklenebilir.

Bu alışma, Covid19 pandemi dnemide gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, rneklem grubun oluşturan birey sayısı ve bireylerin sosyo-demografik özelikleri sınırlı tutulmuştur. İlerde bu kapsamda daha geniş katılımlı ve daha farklı demografik özellikler içeren çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bu sayede, literatürde konuya ilişkin yer alan boşluğun doldurulmasına daha fazla katkı sağlanacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, N., Özdemir, S. (2013) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Altın Gök, E. (2018). Gebelerde Kişilik Özellikleri, Stresli Yaşam Olayları ve Sosyal Destek ile Depresyon ve Anksiyete Belirtileri Arasındaki İlişki: Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, E., Demir, M.K. (2013) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 116-128.
- Arpınar, M. (2018). 18-45 yaş bireylerde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin uyku kalitesini yordamadaki rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2013) Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşıcı, M. (2009) Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Ataman, E. (2011). Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B.(2006) Gelişimin Doğası, Binnur Yeşilyaprak (Editör). Eğitim Psikolojisi - Gelişim, Öğrenme, Öğretim-, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.31-54'deki bölüm.
- Ayotte, V., Saucier, J., Bowen, F., Laurendeau, M., Fournier, M., Blais, J. (2003). Teaching multiethnic urban adolescents how to enhance their competencies: Effects of a middle school primary prevention program on adaptation. *Journal of Primary Education*, 24(1), 7-23.
- Balcı, A. (2009) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143.

- Bargh JA, Williams LE. (2007)The nonconscious regulation of emotion. Handbook of emotion regulation, 1:429-445.
- Batini, F., Bartolucci, M., Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and Education*, 55(1-2), 111-122.
- Bayis, S.(2010) 4. 5. 6. ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Binbaşıoğlu, C.(1978) Eğitim Psikolojisi. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brownell C, Kopp C. (2007)Transitions in toddler socioemotional development. Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations. New York: Guilford Press, 1-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calkins SD. (2009) Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems. New York: Cambridge University Press, 86-115.
- Carpendale, J., Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden: Blackwell.
- Carstensen, L.L., Gottman, J.M. ve Levenson R.W., (1995), Emotional Behaviour in Long-Term-Marriage, *Psychology and Aging*, 10 (1), 140-149.
- Cicchetti D, Ganiban J, Barnett D. (1991)Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. New York: Cambridge University Press, p.338.
- Cole PM, Martin SE, Dennis TA. (2004) Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2):317-33.
- Çelik, H., Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.
- Çiğdemir, S. & Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912.
- Daley, M. , (2020), *Kitap Okuyan Çocuk Yetiştirmek*, İstanbul, Orenda Kitap.
- Demirci, O. O., Güneri Yöyen, E. (2020). Bilişsel Esnekliğin Bilişsel Duygu Düzenleme Üzerindeki Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684.
- Denollet J, Nykliček I, Vingerhoets AJ. (2008) Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. *Emotion Regulation*, p. 3-11.
- Dil Derneği (2005) Türkçe Sözlük. Ankara: Dil Derneği.

- Dore, R., Hassinger-Das, B., Brezack, N., Valladares, T., Paller, A., Vu, L., . . . Hirsh-Pasek, K. (2018). The parent advantage in fostering children's e-book comprehension. *Early Child. Res. Q.*, 44, 24-33.
- Doiron, R. And Asselin, M. (2011) Promoting a Culture for Reading in a Diverse World. *International Federation of Library Associations and Institutions*. 37(2), 109-117. Doiron, R. And Asselin, M. (2011) Promoting a Culture for Reading in a Diverse World. *International Federation of Library Associations and Institutions*. 37(2), 109-117.
- Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4):241-73.
- Eisenberg N, Spinrad TL.(2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75(2):334-9.
- Erdoğan Işıkoğlu, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Erpınar, Z. (2017), Duygu düzenleme, depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiler: yaş ve cinsiyet farklılıkları. *Yüksek Lisans Tezi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fletcher, K.L. & Reese, E.(2005), ' Picture book reading with young children: a conceptual framework', *Developmental Review*, 25(1), S. 64-103. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>.
- Fox NA, Calkins SD. (2003)The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1):7-26.
- Gander, M.J. ve H.W. Gardiner (2007) Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev: Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Garnefski N., Kommer, T.D., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non clinical sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420.
- Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Psychometric Features and Prospective Relationships with Depression and Anxiety in Adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2006), Relationships Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: A Comparative Study of Five Specific Samples, *Personality and Individual Differences*, 40 (8), 1659-1669.

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. (2002). CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Leiderdorp, the Netherlands: DATEC V.O.F
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. ve Van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., van der Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J. Ve Onstein, E. (2002). The Relationship between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Emotional Problems: Comparison between a Clinical and a Non-Clinical Sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420
- Garnefski, N., Baan, N. ve Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1317-1327.
- George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc, 10.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-21.
- Gönen, M. vd. (2004) İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (164), 7-35.
- Gross JJ, Levenson RW.(1993) Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 64(6):970.
- Gross JJ, Thompson RA. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. New York: Guilford Press, p. 3-24.
- Gross JJ.(1998) The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3):271.
- Güngör, E. (2009) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gyurak A, Gross JJ, Etkin A. (2011) Explicit and implicit emotion regulation: a dualprocess framework. *Cognition and Emotion*, 25(3):400-12.
- John, O. P., Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334.

- Johnsson – Smaragdi, U. And Jönsson, A. (2006) Book Reading in Leisure time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(5), 519-540.
- Kahraman, F. Ç., Ötünçtemur, A. (2020). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(2), 50-74.
- Karasar, N. (2001). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Ankara.
- Katzir, T., Lesaux N.K., & Kim, Y.S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading And Writing*, 22(3), 261-276.
- Kavcar, C., Oğuzkan F., Sever S. (2005) Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi, 8. Baskı.
- Keleş, Ö. (2006) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koole SL. (2009)The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1):4-41.
- Kopp CB. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3):343.
- Korkmaz, İ. (2006) Sosyal Öğrenme, Binnur Yeşilyaprak (Editör). Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretim-, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 217-242.
- Kozak, S., Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72, 569-577.
- Köse, T. (2019). Boşanma sürecindeki ve evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme sıkıntısını tolere etme ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kraaij, V. ve Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.
- Kring, A. M., Smith, D. A., Neale, J. M. (1994), Individual Differences in Dispositional Expressiveness: Development and Validation of the Emotional Expressivity Scale, *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 934–949.
- Kul, S. (2021). Korelasyon Analizi, <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>, Erişim tarihi: 13.12.2021.
- Kurulgan, M., Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 237- 258.

- Küçükkaragöz, H. (2006) Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, Binnur Yeşilyaprak (Editör). Eğitim Psikolojisi -Gelişim, Öğrenme, Öğretim-, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.81-115.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019–1024.
- Macklem GL. (2007).Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children: Springer Science & Business Media;
- Marr, R., Tackett, J., Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
- Mauss IB, Bunge SA, Gross JJ. (2007)Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1):146-67.
- Mauss, I.B., Cook, C.L., Gross, J.J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 698-711.
- McCreary, J., Marchant, G. (2017). Reading and empathy. *Reading Psychology*, 38, 182-202.
- Metin İ. (2010). The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation: Koç University; 2010
- Min, J., Yu, J., Lee, C. ve Chae, J. (2013). Cognitive Emotion Regulation Strategies Contributing to Resilience in Patients with Depression and/or Anxiety Disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54, 1190-1197.
- Molfese, V.J., Modglin, A. & Molfese, D.L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: a longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal Of Learning Disabilities*. 36(1), 59-67.
- Morni, A. & Sahari, S.H. (2013). The impact of living environment on reading attitudes. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 101, 415-425.
- Murray, A., Egan, S. (2014). Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey. *Child Lang. Teach. Ther.*, 30, 303-315.
- Noble, C. , Cameron-Faulkner, T.& Lieven, E. (2018), ‘ Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading’, *Journal of Child Language*, 45(3), s. 753-766. Retrieved from: doi:10.1017/S0305000917000447, Hoff-Ginsberg, E. (1991), ‘ Mother-child conversation in different social classes and communicative settings’ , *Child Development*, 62(4), s.782-796. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01569.x>.
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L. E., Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104.

- Odabaş, H., Odabaş Z. Y., Polat C. (2008) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, Cilt 9 (2), 431-465.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 117-136.
- Özen, F. (2001) Türkiye'de Okuma Alışkanlığı: Okumak Özgürleşmektir. Ankara: KB Yayınları.
- Postman, N. (2010) Televizyon Öldüren Eğlence -Gösteri Çağında Kamusal Söylem-. (Çev. Osman Akınbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Remzi, C. A. N., Türkyılmaz, M., Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Reschly, A. (2010). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 67-90.
- Rosenwein, B.H., ve Cristiani, R. (2019). Duygular Tarihi Nedir? (K. Özdil, çev.). İstanbul: Işık Yayınları.
- Santos, R., Fettig, A., Shaffer, L. (2012). Helping families connect early literacy with socio-emotional development. *Young Children*, 67, 88-93.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, (12), 149-150.
- Sarıcı, H., Tagay, Ö. (2019). Investigation of University Students' Cognitive Emotion Regulations by Demographic Variables. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(3), 23-38.
- Senemoğlu, N. (2006) Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004) Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005) 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, s.177-192.
- Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, Ankara: MEB Yayını, 108-126.
- Sever, S. (2008a) Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, S. (2008b) Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi, Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim -Bildiriler-, Malatya İnönü Üniversitesi Yayını, s. 435-471.

- Sever, S. (2009) Türkiye'deki Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme, Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Ankara: Eğitim Sen Yayını, s. 15-26.
- Sever, S. (2011a) Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri I, Çağdaş Türk Dili, 24 (277), 30-37.
- Sever, S. (2013b) Resimli Kitapların Okulöncesi Dönemdeki Çocuğun Gelişim Sürecine Katkısı, Zeliha Güneş (Editör). Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı, Eskişehir: AÖF Yayınları, ss. 37.
- Sever, S., Kaya Z., Aslan C. (2006). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S.(2013a) Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, Sedat (2011b) Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri II, Çağdaş Türk Dili, 24 (278), 77-83.
- Silk JS, Steinberg L, Morris AS. (2003)Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. Child development, 74(6):1869-80.
- Silverman, R., Kim, Y.S., Hartranft, A., Nunn, S. & McNeish, D. (2017). Effects of a multimedia enhanced reading buddies program in kindergarten and fourth grade. The Journal of Educational Research, 110(4), 391-404.
- Smaragdi, U. J., Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long- term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5). pp.519-550.
- Şentürk, C.(2011) Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Evrensel Okuryazarlık. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 135, 10-14.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2014). Using Multivariate Statistics. (Sixth Edition). Pearson Education Limited, USA.
- Thompson RA. (1994)Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the society for research in child development, 59 (2-3):25- 52.
- TÜİK (Aralık 2012) İstatistik Göstergeler 1923-2011. Ankara.
- Uyar, M. (2019). Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Yordamada Bağlanma Tarzları ve Bilişsel Duygu Düzenlemenin Rolünün İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wenar C, Kerig P. (2000). Developmental psychopathology: From infancy through adolescence: McGraw-Hill. New York,
- Wulandini, K., Handayani, E. (2018). The effect of literary fiction on school-aged children's theory of mind. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. Piercy, E. Poerwandari, & S. Suradijono içinde, *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences* (s. 159-166). London: Routledge.
- V. Small, R. And P. Arnone, M. (2011) CREATIVE READING The Antidote to Readicide. Knowledge Quest / Reversing Readicide. 39(4), 12-15.

- Yılmaz, B. (2007) Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, Ankara: MEB Yayını, 133-142
- Yılmaz, M., Benli, N. (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 281- 29.
- Yöş, B. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Depresyon ve Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yükçü, Ş.B., Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Zengin, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Kaygı Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zlomke K.R., Hahn K.S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48, 408-413.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gülcan Uyar

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : 2007, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrenimi : 2014, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Uyar, G (2014). 6. Sınıf Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Akademik Tutumuna Etkisi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana

Uyar, G. & Bal, A.P. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(4), 361-374, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.020>.

Uyar, G. (2022) “Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri” 7. International Congress on Innovative Scientific Approaches held on May 19-20. 2022, Samsun

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar : 2007-halen, Öğretmen, Milli Eğitim

Tarih: 15 Haziran 2022

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaş

Cinsiyet

- Kadın
- Erkek

Anne eğitim durumu

- İlköğretim
- Lise
- Önlisans
- Lisans
- Lisansüstü

Baba eğitim durumu

- İlköğretim
- Lise
- Önlisans
- Lisans
- Lisansüstü

Aylık ortalama gelir

- 5.000-10.000TL
- 11.000-20.000TL
- 21.000-30.000TL
- 31.000-40.000TL
- 41.000-50.000TL
- 51.000TL ve üzeri

OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞUMUNDA AİLE YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı, bu ölçek sizin çocuğunuzla birlikte yaptığımız okumaya yönelik faaliyetleri tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle sizi yargılamak amacıyla kullanılmayacaktır. Hiç bir maddenin herkes için kabul görmüş kesin bir doğru cevabı yoktur. Bu nedenle tüm maddeleri okuyarak ve içtenlikle cevap vermeniz bizim için önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Aşağıda yer alan her bir maddenin sizin görüş ve davranışlarınızla gösterdiği uyum derecesini tablonun üstünde yer alan puanlama cetveline göre belirleyin ve uygun sayıyı işaretleyin.

1-Hiç uyuşmuyor, 2-Uyuşmuyor, 3-Kararsızım, 4-Uyuşuyor ve 5- Tamamen uyuşuyor

1. Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.

(1) (2) (3) (4) (5)

2. Çocuğumla kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinlik

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.

(1) (2) (3) (4) (5)

4. Çocuğumun kitap alış-verişi için bütçe ayırırım.

(1) (2) (3) (4) (5)

5. İstesem de çocuğuma kitap okuyacak zamanım olmuyor.

(1) (2) (3) (4) (5)

6. Çocuğuma okuyabilecek kitabım yok.

(1) (2) (3) (4) (5)

7. Çocuğum beni kitap okurken görür.

(1) (2) (3) (4) (5)

8. Evimize düzenli olarak gazete ve dergi gibi yayınlar girer.

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Çocuğuma şiir, hikâye, tekerleme gibi farklı türlerde kitaplar okurum

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Çocuğuma tekerlemeler söylerim ve kelime oyunları oynarım.

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Çocuğumun okumayı sevmesini isterim.

(1) (2) (3) (4) (5)

12. Çocuğumun okulda başarılı olması için iyi bir okuyucu olması gerekir.

(1) (2) (3) (4) (5)

13. Çocuğumun yaşamda mutlu olması için okuma alışkanlığı kazanması gerekir.

(1) (2) (3) (4) (5)

14. Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.

(1) (2) (3) (4) (5)

15. Çocuğumla belli saatlerde düzenli olarak kitap okurum.

(1) (2) (3) (4) (5)

16. Çocuğumun okuduğu kitap hakkında konuşması için ortam yaratırım.

(1) (2) (3) (4) (5)

17. Çocuğuma canlandırmalar yaparak sesli kitap okurum.

(1) (2) (3) (4) (5)

18. Çocuğumu okuyacağı kitabı seçme konusunda serbest bırakırım.

(1) (2) (3) (4) (5)

19. Çocuğumla kitap okumanın önemi hakkında sohbet ederim.

(1) (2) (3) (4) (5)

BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Olaylarla nasıl başa çıkarsınız?

Herkes zaman zaman olumsuz ya da tatsız olaylarla karşılaşır ve herkes bu olaylara kendi yöntemiyle tepki verir. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayarak olumsuz ya da tatsız olaylar yaşadığınızda genel olarak ne düşündüğünüzü belirtiniz.

	(N e r e d e y s e)	H i ç b i r z a m a n	N a d i r e n	B a z e n	S ı k s ı k	(N e r e d e y s e)	H e r z a m a n
1. Suçlanacak kişinin ben olduğumu düşünürüm.							
2. Olanları kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm.							
3. Sık sık, yaşadığım olayla ilgili ne hissettiğim hakkında düşünürüm.							
4. Yaşadığım şeyden daha güzel şeyler düşünürüm.							
5. Yapabileceğimin en iyisinin ne olduğunu düşünürüm.							
6. Bu durumdan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm							
7. “Her şey çok daha kötü olabilirdi” diye düşünürüm.							
8. Sık sık, yaşadığım olayın diğer insanların başına gelen olaylardan çok daha kötü olduğunu düşünürüm.							
9. Suçlanacak kişinin başkaları olduğunu düşünürüm.							

10. Olanlardan sorumlu olan kişinin kendim olduğumu düşünürüm.					
11. Durumu kabul etmem gerektiğini düşünürüm.					
12. Zihnim yaşadığım olayla ilgili ne düşündüğüm ve ne hissettiğimle meşgul olur.					
13. Yaşadığım olayla ilgisi olmayan güzel şeyler düşünürüm.					
14. Bu durumla en iyi nasıl başa çıkabileceğimi düşünürüm.					
15. Olanların sonucunda daha güçlü bir insan olabileceğimi düşünürüm.					
16. Diğer insanların başından çok daha kötü şeyler geçtiğini düşünürüm.					
17. Yaşadığım şeyin ne kadar korkunç bir şey olduğunu düşünür durum.					
18. Olanlardan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm.					
19. Durumla ilgili yaptığım hatalar hakkında düşünürüm.					
20. Durumla ilgili hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünürüm.					
21. Yaşadığım olayla ilgili neden bu şekilde hissettiğimi anlamak isterim.					
22. Olanları düşünmek yerine güzel bir şey düşünürüm.					
23. Durumu nasıl değiştirebileceğimi düşünürüm.					
24. Durumun olumlu yanları da olduğunu düşünürüm.					
25. Diğer şeylerle karşılaştırıldığında yaşadığım şeyin o kadar da kötü olmadığını düşünürüm.					
26. Sık sık, yaşadığım durumun bir insanın başına gelebilecek en kötü durum olduğunu düşünürüm.					
27. Durumla ilgili başkalarının yaptığı hataları düşünürüm.					
28. Temelde durum bizzat benden kaynaklanmış olmalı diye düşünürüm.					
29. Bu durumla yaşamayı öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
30. Durumun bende uyandırdığı duygular üzerine kafa yorarım.					
31. Yaşadığım güzel şeyler hakkında düşünürüm.					
32. Duruma dair yapabileceğim en iyi şeyi planlarım.					
33. Durumun olumlu yönlerini bulmaya çalışırım.					
34. Kendime hayatta bundan daha kötü şeylerin olduğunu söylerim.					
35. Sürekli bu durumun ne kadar berbat olduğunu düşünür					

dururum.					
36. Sorunun temelinde diğer insanların yattığını düşünürüm.					

ETİK KURUL/KOMİSYON İZİNİ/MUAFİYETİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.11.2021-E.19615



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-46409256-300-19615
Konu : Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz
Akaroğlu Hk.

08.11.2021

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU
Öğretim Üyesi

Ailede Okuma Kültürü Yeterliliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi isimli ekte başvuru evrakları verilen araştırma projesi çalışmasının Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU'nun sorumluluğunda, Yardımcı Araştırmacı olarak Gülcan UYAR'ın katılımları ile yürütülmesi ile ilgili İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuz 01.11.2021 tarihli 2021/10/10 sayılı kararımızda değerlendirilmiştir. İlgili çalışmanızda Üniversitemizin adının geçmemesi, Covid-19 virüsü nedeniyle Ülkemizde yaşanan salgın sürecinde salgın için alınan kararlara uyarak ve araştırmanın yapılacağı kurum ve kuruluşlardan idari izin alınarak çalışmanız şartı ile kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Çalışmalarınızda başarılar diler gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:Dr. Öğr. Üyesi Emine Gülriz AKAROĞLU (18 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÇAĞATAY ÜNÜSAN (İnsan Araştırmaları Etik Kurulu - İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı) 08.11.2021 14:31
Belge Doğrulama Kodu :BSCJLCZ9H Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/kto-karatay-universitesi-ebys>

Adres: Akabe Mahallesi Alaaddin Kap Caddesi No:130 Karatay/Konya
Telefon: 444 1251 Faks: 0332 202 00 44
e-Posta: rektorluk@karatay.edu.tr Web: www.karatay.edu.tr
Kep Adresi: ktokaratayuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Celaleddin ÇİBİK
Unvanı: Sekreter
Tel No: 444 1251-7258

