

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hatice Dağlı¹

H.Elif Dağlıoğlu²

Öz

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

September 24/24 Eylül 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

February 19/19 Şubat 2021

Page numbers/Sayfa No:

1020-1046

Corresponding

Author/İletişimden

Sorumlu Yazar:

hnddagli@hotmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University,
Faculty of Education. All
rights reserved.

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin problem çözme becerilerini ne derece yordadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş'ta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-71 ay arası 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Katılımcı Bilgi Formu', Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 'Duygu Düzenleme Ölçeği', Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı; ancak ölçeğin duygu düzenleme alt boyutunun tek çocuk olanların lehine anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Çocukların problem çözme becerileri incelendiğinde cinsiyet ve yaşın çocukların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; ancak tek çocuk olan ve iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. İki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde Duygu Düzenleme Ölçeği'nin her iki alt boyu ile problem çözme beceri puanları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu, bununla birlikte çocukların duygu düzenleme becerilerinin, problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %20'sini, değişkenlik/olumsuzluk davranışlarının ise problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, problem çözme becerisi, duygu düzenleme becerisi

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H.E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3),1020-1046. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.799698>

¹ Dr.Öğr. Üyesi, K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, K.Maraş/Türkiye
Asst. Prof. Dr., K.Maraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Basic Education,
K.Maraş/Turkey

e-mail: hnddagli@hotmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0002-0788-0413

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye
Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Basic Education, Ankara/Turkey

e-mail: edaglioglu1@gmail.com **ORCID ID:** orcid.org/0000-0002-7420-815X

Examining the Relationship between Preschool Children's Emotion Regulation Skills and Problem Solving Skills

Abstract

This study was conducted to identify the relationship between preschool children's emotion regulation and problem solving skills and to what extent children's emotion regulation skills predict their problem solving skills. The working group of the study consisted of 120 children between 60-71 months who attend official preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kahramanmaraş. The study employed "Participant Information Form" prepared by the researchers, "Emotion Regulation Scale" adapted to Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), "Problem Solving Skill Scale for Children" developed by Oğuz and Köksal-Akyol (2015). The results revealed that the children's emotion regulation skills did not significantly vary according to their gender, age and duration of receiving preschool education. However, the emotion regulation sub-dimension of the scale was identified to differ in favor of an only child. Children's problem solving skills did not significantly vary depending on their gender and age; whereas, a significant difference was found in favor of those who are an only child and who have two years of preschool education. Upon analyzing the relationship between the scores of the two scales, positive relationships were determined between the two sub-dimensions of the Emotion Regulation Scale and problem solving skill scores; moreover, children's emotion regulation skills were concluded to explain 20% of the total variance in problem solving skills, and the variability/negativity behaviors explained 6% of the total variance in problem solving skills.

Keywords: Preschool education, problem solving skills, emotion regulation skills

Giriş

Duygular yaşamın ilk gününden itibaren ortaya çıkar (Sigelman ve Rider, 2018). Duygular, başkalarına kişinin nasıl hissettiğini ifade etme, kendi davranışlarını düzenleme ve sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynamaktadır (Santrock, 2014). Küçük çocukların günlük hayatta yaşadığı farklı duygular sorunlarla başa çıkma kapasitesini arttırır (Bradly, 2019).

Bebeklik döneminden itibaren çocukların duygusal olarak kendini güvende hissetmesi ve duygularını ifade etme, anlama, duygu düzenleme becerilerinin artması çocuğun diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkiler (Hyson ve Douglass, 2019). Bebekler gülümseyerek bir durumdan olan memnuniyetlerini, nesnelere dikkatli bakarak nesneye olan ilgilerini, yüzünü buruşturarak ya da ağlayarak sıkıntılarını ifade ederler (Sigelman ve Rider, 2018).

Duygusal öğrenmeler, erken yaşlarda çocukların etrafındaki yetişkinlerle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Çocuklar bu süreçte kendi davranışlarını yönlendirmeyi öğrenirler (Meltzoff ve Kuhl, 2016). Bu bağlamda çocukların büyüme sürecinde aile-çocuk ilişkisinin önemi oldukça büyüktür. Aile-çocuk ilişkileri çok güçlü duyguları barındırır ve çocuğun duygusal gelişimini şekillendirir (Sigelman ve Rider, 2018). Erken yaşlarda çocukların kendi yaşadığı duygusal ilişkiler çocukların gelecekteki duygu yönetimi ve stresle başa çıkabilmesi konusunda güçlü bir temel sağlar (Degotardi ve Pearson, 2014).

Çocuklar büyürken, çocukları sakinleştirme konusunda ailenin gösterdiği duyarlılık oldukça önemlidir. Çünkü çocukla ilgilenen yetişkinler, çocuklara karşı tepkisiz olduğunda veya sert davrandıklarında çocuğun öz düzenleme ve özerklik gelişimi olumsuz etkilenir (Blair ve Raver, 2012). İçinde yaşanan toplumda çocuğu görmezden gelmek ya da utandırmak çocuğun kendini değersiz hissetmesine neden olurken çocukların davranışları da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Manly, Lynch, Oshri, Herog ve Wortel, 2013).

Büyüme ve gelişim sürecinde çocuklar, yetişkinlerin kendilerine sağlayacağı sosyal-duygusal desteğe ihtiyaç duyarlar (Bradly, 2019). Çocukların yetişkinlerden gördüğü sosyal-duygusal destek, çocukların olumlu davranışlar geliştirmesini ve sağlıklı bir birey olmasını yani bir başka deyişle yetişkinlikteki davranışlarının temelini oluşturur (Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2005) ve çocukların sosyal-duygusal olarak yeterli ve sağlıklı gelişimlerine katkıda bulunur (Bradly, 2019). Yetişkinlerin olumlu desteğini gören çocuklar olumsuz durumlarla daha kolay başa çıkabilir, hem insanlarla hem de yaptıkları işlerde daha verimli etkileşim kurabilirler (Cohen ve Sherman, 2014).

Çocukların kendi kültürlerine ve kendisiyle ilgilenen yetişkinlerin kurallarına uyum sağlayabilmesi, farklı duyguların nasıl ve ne zaman ifade edilmesi gerektiği konusunda kendini yönlendirebilmesi için duygusal tepkilerini başlatması, sürdürebilmesi ve değiştirebilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle çocukların duygu düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gross, 2014). Duygu düzenleme genellikle öfke ve korku gibi olumsuz duyguları bastırmayı ya da kontrol altına almayı ve olumlu duygusal deneyimleri artırmayı veya süresini uzatmayı içerir. Çocuklar yaşamın ilk yıllarında duygularını düzenleme konusunda aktif olmakla birlikte başlangıçta sadece birkaç basit duygu düzenleme stratejileri vardır (Sigelman ve Rider, 2018).

Çocuklar duygu düzenleme konusunda büyük bir çaba harcarlar (Bradly, 2019). Çocuklar büyüdükçe, ilk olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında öğrendikleri duygu düzenleme stratejilerinin kontrolünü kazanır ve duygularını kendi başlarına düzenleyebilirler. Ebeveynler, çocuklara karşı hassas ve duyarlı bir tutum sergileyerek çocukların olumsuz duygularını minimum düzeyde tutmalarına yardımcı olabilirler (Pauli-Pott, Mertesacker, ve Beckmann, 2004). Duygularını çocuklara daha iyi ifade eden ve duygu durumlarını farklı kelimelerle tanımlayan ailelerin çocukları da kendi duygularını daha rahat şekilde ifade edebilir ve duygularını düzenleyebilirler (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997; Levine ve Munsch, 2016). Ailesinden duygularını düzenleme konusunda destek alamayan çocuklar hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla zorlu ilişkiler yaşama eğilimi gösterirler ve bu çocuklar davranış problemleri geliştirme riski taşırlar (Rothbart, 2011).

Okul öncesi dönemde veya okul çağına geldiklerinde çocukların daha küçük çocuklara göre duygusal yetkinlikleri fazladır. Çocuklar büyüdükçe, arkadaşlık ilişkileri hakkındaki fikirleri yavaş yavaş gelişir (Proulx ve Poulin,

2013). Çocukların birlikte oynadıkları oyunlar okul öncesi dönemde kurulan arkadaşlık ilişkilerinin en önemli parçasıdır. Oyun oynarken çocuklar birbiriyle daha çok etkileşim kurmaya başlarlar. Bu etkileşimler çocukların insanların davranışları ve bunun nedenleri ile ilgili öngörü sahibi olmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların başka çocukların duygu ve düşünceleri hakkında fikir sahibi olması, sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Feldman, 2016).

Çocuklar bu dönemde duyguları daha çok anlayabilir ve daha iyi düzeyde duygu düzenleme becerileri ortaya koyarlar (Goodvin, Thompson ve Winer, 2015). Çocukların duygularının farkında olması ve duygularını düzenleyebilmesi akranları tarafından kabul edilmelerinin bir belirleyicisidir (Hyson & ve Douglass, 2019). Duruma uygun şekilde duygularını açıklayan olumlu ve olumsuz duyguları arasında bir denge kuran, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabilen ve duygularını iyi yönetebilen çocuklar akranları için iyi birer arkadaştır (Sigelman ve Rider, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocukların akranlarının duygularını anlama ve empati kurma konusundaki yetersizlikleri çocuğun yalnız kalmasına veya akran zorbalığı yaşamasına neden olabilir. Ayrıca duygu düzenleme konusunda zorluk yaşayan çocuklar, okula uyum sürecinde ve öğretmen-akran ilişkilerinde zorluk yaşayabilmektedirler (Hyson ve Douglass, 2019).

Çocuklara sunulan sosyal-duygusal destek yetişkinin olmadığı durumlarda da çocukların davranışlarını kontrol edebilmesine katkı sağlar. Çocuklar sosyal ortamlarda duygu ve davranışlarını nasıl kontrol etmeleri gerektiğini öğrenmelidirler (Bronson, 2000). Bu süreçte yetişkinlerin çocuklara sağladığı sosyal-duygusal destek, çocukların akıl yürütme, problem çözme ve tutarlı davranışlar gösterebilme gibi birçok beceriyi de kazanmasını sağlayacaktır (Larzelere, 2000).

Çocukların akran ilişkilerinde problem çözme becerileri önemli bir faktördür (Feldman, 2016). Problem çözme bireyin çevreye uyum sağlama sürecidir (NCTM, 2000). İnsanlar yaşadıkları ortama uyum sağlayabilmek için problem çözmek durumundadırlar (Senemoğlu, 2012). Problem çözme, toplumsal çatışmaların hem bireyin kendisi hem de başkaları için tatmin edici bir şekilde çözülebilmesi için stratejilerin kullanılmasını ifade eder (Feldman, 2016).

Problem çözme sürecinde önemli olan noktalar; problemi anlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonuçları değerlendirmedir (Senemoğlu, 2012). Problem çözme çalışmaları erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Örneğin annesi tarafından karyolaya koyulan bebeğin ağlayarak annesinin kendisini kucağına almasını sağlaması, deneyimlerinden yola çıkarak yaşadığı bir problem çözme sürecidir (Berk, 2006). Problem çözme becerileri, okul öncesi dönemde çocukların öğrenmelerinin temel taşıdır. Çocuklar, fikirlerini test ederek doğru ve yanlışları görme fırsatı bulmakta; deneme yanılma yoluyla problem çözmekte ve kalıcı deneyimlere ulaşmaktadırlar (Özbey, 2006).

Genel olarak popüler olan ve akran kabulünü sağlayan çocuklar, başkalarının davranışlarının anlamını doğru bir şekilde yorumlamakta daha iyidir. Ayrıca, problemlerle başa çıkma konusunda geniş bir öngörüye sahiptirler. Buna karşın, daha az popüler olan ve akran kabulünü tam olarak sağlayamayan çocuklar başkalarının davranışlarının nedenlerini anlamada çok iyi olamadıkları için başkalarına karşı uygunsuz tepkiler verebilirler. Ayrıca bu çocukların problem çözme konusunda stratejileri daha sınırlıdır ve problem durumlarında nasıl bir yaklaşım sergileyecekleri konusunda yetersiz kalabilirler (Feldman, 2016). D' Zurilla ve Nezu (2007) problem çözme sürecini bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreç olarak ifade etmektedir. Problem çözme, duygularla başa çıkabilmek için uyarlanabilir bir stratejidir (Braet vd., 2014).

Duyguların kullanılmadığı problem durumları ve problem çözme becerilerini gerektirmeyen duygu düzenleme durumları olsa da birçok durum bu iki becerinin bağına ortaya koyar. Çocuklar problem çözme stratejilerine benzer şekilde duygu düzenleme sürecinde de kendilerini sakinleştirme, uyarandan uzaklaşma, bilişsel stratejiler kullanma veya yardım arama gibi stratejileri kullanırlar (Stansbury ve Sigman, 2000). Duygu düzenleme becerileri, çocukların başkalarıyla etkileşimde bulunurken karşılaştıkları durum veya problemleri çözme becerilerinde önemli bir rol oynar (Santrock, 2014). Blair, Denham, Kochankoff ve Whipple (2004) okul öncesi dönemde olumsuz duygular yaşayan çocukların, problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanmasını, daha az davranış problemi ve artan sosyal yeterlilik ile ilişkilendirmiştir. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri eksik olan çocuklar sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler (Calkins ve Hill, 2007). Duygu düzenleme becerisi düşük olan çocuklar problem çözme becerisi gerektiren durumlarda yetersiz kalarak akran reddi yaşayabilir veya dürtüsel ya da uyumsuz davranışlar sergileyebilirler (Braet vd., 2014). Aldao ve arkadaşları (2010), düşük problem çözme becerilerine sahip çocukların uyumsuz davranışlar ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Bu durum çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi için sahip olduğu duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Çocukların doğru sosyal ilişkiler kurabilmesi için kendinin ve başkalarının duygularını göz önünde bulundurarak karşılaştıkları problem durumlarında uygun çözümler bulabilmesi ve bu süreçte duygularını düzenleyebilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar erken yaşlardan itibaren yapılan duygu tanıma ve düzenleme eğitimlerinin çocukların duygusal gelişimi ile birlikte tutum ve davranışları üzerinde de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Garner ve Waajid, 2012; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Ayrıca çocukların problem çözme ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda duygu düzenleme süreçlerinin kullanıldığı da görülmektedir (Dereli, 2008; Dinçer, 1995; Yukay, 2006; Ekinci-Vural, 2006).

Bu bağlamda çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerileri ile,

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş grubu,
- c. Kardeş sayısı,
- d. Okul öncesi eğitim alma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Çocukların problem çözme becerileri ile

- a. Cinsiyet,
- b. Yaş grubu,
- c. Kardeş sayısı,
- d. Okul öncesi eğitim alma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Çocukların problem çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri (Duygu düzenleme ve Değişkenlik/Olumsuz Davranış alt boyutları) tarafından ne derecede yordanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çocukların duygu düzenleme becerilerinin problem çözme becerilerini ne derece yordadığının belirlenmesi amaçlandığı için genel tarama modellerinden biri olan ilişkiyel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkiyel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi bağımsız anaokullarına ve ilkokul/ortaokul bünyesindeki ana sınıflarına devam eden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, normal gelişim gösteren 60-71 ay arası, her sınıftan dört çocuk olacak şekilde toplam 120 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Katılımcı Bilgi Formu, 'Duygu Düzenleme Ölçeği' ve Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği' kullanılmıştır.

'Katılımcı Bilgi Formu'; araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim alma süresi, kardeş sayısı, sınıf mevcudu vb. demografik bilgilerin yer aldığı bilgi formudur.

'Duygu Düzenleme Ölçeği'; Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi dönem ve okul çağında olan çocukların duygusal tepkiselliğini ve duygularını ortama göre düzenleyip ifade etmesini değerlendiren, 'Duygu Düzenleme' ve 'Değişkenlik-Olumsuzluk' olmak üzere

iki alt boyutu içeren toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Duygu düzenleme alt boyutunda, çocuğun duygularını uygun şekilde ifade etme ve duyguları kontrol etme becerisi, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda ise çocuklardaki duygu durum değişikliği ile olumsuz duygular gösterme eğilimi ölçülmektedir. Ölçeğin duygu düzenleme alt boyutunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .73, değişkenlik olumsuzluk alt boyutu ise .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 1 ile 4 arasında (hiçbir zaman=1, bazen=2, sık sık=3, hemen her zaman=4) derecelendirme sistemine dayalı olarak dördümlü likert tipindedir ve çocukların duygu düzenlemelerine ilişkin öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmeleri içermektedir.

Veri toplama sürecinde gönüllü olan öğretmenlere, ölçekle ilgili bilgi verilmiş ve öğretmenlerin ölçeği sınıftaki 4 çocuk için doldurması istenmiştir.

'Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği'; Oğuz ve Köksal-Akyol (2015) tarafından geliştirilen "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" (PÇBÖ), 18 maddeden oluşan problem durumu listesi ve bu problem durumlarına uygun 18 adet çizimden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ'de yer alan her bir problem durumunun çözümü 0-4 aralığında puanlanmaktadır. Ölçek çocukların problem durumuna buldukları çözüm sayısına göre puanlanmakta; çözüm bulunamadıysa '0' puan, tek bir çözüm bulunduysa '1' puan, iki çözüme '2' puan, üç çözüme '3' puan, üç ve üzerinde çözüm varsa '4' puan verilmekte ve puan aralığı 0-72 arasında değişmektedir. 18 madde sonunda puanın yüksek olması problem çözme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin kapsam geçerlik indeksi .99, güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci öncesinde ölçeklerin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alınmış ve ölçekler, aileleri tarafından onay alınan çocuklar için uygulanmıştır. PÇBÖ uygulaması, araştırmacılar tarafından bireysel olarak yapılmış, uygulama sürecinde gönüllü katılım sağlayan çocuklara dikkat edilerek, çalışmaya katılmak istemeyen çocuklar sürece dahil edilmemişlerdir. Çocukların rahat hissedebilmesi ve kolay odaklanabilmesi için ölçek sessiz ve sakin bir ortamda uygulanmıştır. Uygulama sürecinde ölçeğin yönergesine uygun şekilde problem duruma ait resimler çocuklara gösterilmiş ve çocukların verdiği cevaplar kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla öncelikle bağımlı değişken olan duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Duygu düzenleme ölçeğinin iki alt boyutu olan 'Duygu Düzenleme' ve 'Değişkenlik/Olumsuzluk' alt boyutları ayrı ayrı incelenmiş ve 'Duygu Düzenleme' alt boyutunun çarpıklık değeri .27, 'Değişkenlik/Olumsuzluk' alt boyutunun çarpıklık değeri .54 ve problem çözme becerilerinin çarpıklık değeri .11 olarak bulunmuştur. Normallik dağılımında çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasından dolayı dağılımların normal olduğu kabul edilmiş (Field, 2009) ve bu sebeple parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışmada çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerini hesaplamak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini hesaplamak için iki kategoriden oluşan cinsiyet ve yaş değişkenlerinde bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla kategoriden oluşan kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim alma süresi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre Duygu Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutu olan 'Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu'nda ANOVA varsayımlarından varyansların homojenliği için yapılan Levene's Test değerinin homojen olmadığı görülmüş ($p=0.002$, $p<.05$) ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Analizi uygulanırken, ilgili bağımsız değişkenlerin ilgili bağımlı değişkenleri ne derece yordadığını bulmak için doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, problem çözme becerisinin duygu düzenleme becerileri tarafından ne derecede yordandığı araştırılmış ve elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sırayla tablolar halinde ele alınmıştır.

Tablo 1

Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	X	Ss	sd	t	P
Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyutu	Kız	72	28.83	2.65	118	-.323	.74
	Erkek	48	29.02	3.70			
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	Kız	72	19.01	3.31	118	-.354	.72
	Erkek	48	19.25	3.93			

Tablo 1'de çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçta yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Değişkenlik/olumsuzluk ($t(120) = -.323$; $p>0.05$; duygu düzenleme ($t(120) = -.354$; $p>0.05$).

Tablo 2

Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Puanlarının Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	Çocuk Yaş	n	X	Ss	sd	t	P
Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyutu	60-66 ay	21	28.09	2.93	118	-1.326	.18
	67-71 ay	99	29.08	3.12			
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	60-66 ay	21	19.19	3.47	118	.116	.90
	67-71 ay	99	19.09	3.59			

Tablo 2’de, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Değişkenlik/ olumsuzluk $t(120) = -1.326$; $p > .05$; duygu düzenleme $t(120) = .116$; $p > 0.05$).

Tablo 3

Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

	Kardeş Sayısı	n	X	Ss	sd	F	p	Post-Hoc (Tukey)
Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu	Tek çocuk	16	30.06	3.17	116	2.136	.	-
	2 Kardeş	58	29.24	3.07			0	
	3 Kardeş	40	28.15	2.85			9	
	4 Kardeş	6	27.6	3.93				
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	Tek çocuk	16	20.19	3.14	116	2.932	.	1-3
	2 Kardeş	58	19.46	3.42			0	
	3 Kardeş	40	17.97	3.59			3	
	4 Kardeş	6	18.66	4.08				

Tablo 3’te, çocukların duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yapılan ANOVA sonucunda değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(120)=2.136$; $p > 0.05$). Ölçeğin duygu düzenleme alt boyutu için yapılan ANOVA sonucundaysa kardeş sayısı ile ‘duygu düzenleme’ becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(120)=2.932$; $p < 0.05$). Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucunda ise ailede tek olan çocukların ($\bar{x} = 20.19$, $SS = 3.14$) 3 kardeş olan çocuklara ($\bar{x} = 17.97$, $SS = 3.59$) göre duygu düzenleme alt boyutu becerilerinde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Dağılımı

	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	X	Ss	sd	F	P
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	1 Yıl	71	18.50	3.66	117	2.78	.06
	2 Yıl	39	20.15	3.37		8	
	3 Yıl ve üstü	10	19.30	2.75			

Tablo 4’te, duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan ANOVA sonucunda ölçeğin duygu düzenleme alt boyutu okul öncesi eğitim alma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(120)=2.788$; $p > 0.05$).

Tablo 5

Çocukların Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyut Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Dağılımı

	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	P
Değişkenlik/ Olumsuzluk Alt Boyutu	1 Yıl	71	58.86	118	.417	.81
	2 Yıl	39	62.47			
	3 Yıl	10	64.45			

Tablo 5'te duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarının okul öncesi eğitimi alma süresine göre dağılımı yer almaktadır. Değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda ANOVA'nın önemli ön koşullarından biri olan varyansların homojenliği ön koşulu sağlanamadığı için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanları ile okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X^2(Sd=2; n=120) = .417; p > .05$).

Tablo 6

Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	n	X	Ss	sd	t	P
Problem Çözme Becerisi	Kız	72	47.84	13.93	118	.171	.86
	Erkek	48	47.39	14.52			

Tablo 6'da çocukların problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(120) = .171; p > 0.05$).

Tablo 7

Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	Çocuk Yaş	n	X	Ss	sd	t	P
Problem Çözme Becerisi	60-66 ay	21	47.38	5.78	116	-1.176	.24
	67-71 ay	99	48.36	15.24			

Tablo 7'de çocukların problem çözme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(120) = -1.176; p > 0.05$).

Tablo 8

Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

		Kardeş Sayısı	n	X	Ss	sd	F	p	Post-Hoc (Tukey)
Problem Çözme Becerisi	Tek çocuk		16	54.18	13.75	116	3.305	.02	1-3
	2 Kardeş		58	49.08	13.15				
	3 Kardeş		40	42.60	15.14				
	4 Kardeş		6	50.33	6.12				

Tablo 8’de, çocukların problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan ANOVA sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(120)=3.305$; $p<.05$). Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucunda tek çocukların problem çözme becerisi ortalamalarının ($\bar{x} = 54.18$, $SS = 13.75$) üç kardeşe sahip olan çocukların ortalamalarından ($\bar{x} = 42.60$, $SS = 15.14$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Çocukların Problem Çözme Beceri Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Dağılımı

		Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	n	X	Ss	sd	F	p	Post-Hoc (Tukey)
Problem Çözme Becerisi	1 Yıl		71	44.81	15.09	117	4.065	.02	2-1
	2 Yıl		39	52.61	10.56				
	3 Yıl ve üstü		10	48.60	14.77				

Tablo 9’da çocukların problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için yapılan ANOVA sonucu istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(120)=4.065$; $p<0.05$). Yapılan Post-Hoc Tukey testi sonucunda ise iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların ($\bar{x} = 52.61$, $SS = 10.56$) bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara ($\bar{x} = 44.81$, $SS = 15.09$) göre problem çözme becerilerinde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Çocukların Duygu Düzenleme ve Problem Çözme Beceri Puanları Arasındaki İlişki Dağılımı

	Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyutu	Duygu Düzenleme Alt Boyutu
Değişkenlik / Olumsuzluk Alt Boyutu	1	
Duygu Düzenleme Alt Boyutu	.307*	1
Problem Çözme Becerileri	.254*	.457*

* $p<.05$

Tablo 10’da çocukların Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyut (Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme) puanları ile problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanları ile problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde,

düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.254$; $p<.01$); duygu düzenleme alt boyutu puanları ile problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.457$; $p<.01$) olduğu bulunmuştur. Buna göre çocukların duygu düzenleme alt boyutlarındaki puanlarının artması durumunda problem çözme becerileri puanlarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 11

Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Duygu Düzenleme Alt Boyutu Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli

Model	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	13.056	6.306		2.070	.041
Duygu Düzenleme	1.811	.324	.457	5.582	.000

Tablo 11'den elde edilen bulgulara göre yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=31.163$; $p<.01$) ve çocukların duygu düzenleme puanlarının problem çözme beceri puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($R=.45$; $R^2=.20$; $p<.01$). Buna göre çocukların duygu düzenleme becerileri, problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Bir diğer ifadeyle duygu düzenleme becerilerindeki 1 puanlık artış, problem çözme becerilerinde 1.811 puanlık bir artışa ($B=1.811$) neden olacaktır.

Tablo 12

Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Boyutu Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Modeli

Model	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	14.234	11.773		1.209	.229
Değişkenlik/Olumsuzluk	1.56	.405	.254	2.856	.005

Tablo 12'den elde edilen bulgulara göre yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=8.157$; $p<.01$) ve çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanlarının problem çözme becerileri puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur ($R=.25$; $R^2=.06$; $p<.01$). Buna göre çocukların değişkenlik/olumsuzluk davranışları, problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Yine Tablo 12'ye göre değişkenlik/olumsuzluk davranışlarındaki 1 puanlık artışın, problem çözme becerilerinde 1.56 puanlık bir artışa ($B=1.56$) neden olacağı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve çocukların problem çözme becerilerinin duygu düzenleme becerilerini yordama düzeyi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırmada çocukların 'Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği''nin duygu düzenleme ve değişkenlik/olumsuzluk alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1). Alanyazın incelendiğinde bulgulara benzer şekilde çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı fark yaratmadığına (Bayrak ve Akkaynak, 2020; Bozkurt Yükçü, 2017) ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte erkek çocuklarda olumsuz davranışların kız çocuklara oranla daha çok ortaya çıktığı ve duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklara göre daha düşük olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Chaplin ve Aldao, 2013; Cole, Zahn-Waxler ve Smith, 1994; Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Görgü, 2015; LaFreniere vd., 2002). Bu durumun çocukların yetiştiği aileye ve ailenin çocukla ilgili yaşantılarına bağlı olarak değiştiği düşünülebilir. Çocukların ailelerinden gördüğü sosyal-duygusal desteğin, olumlu davranışlar sergilemesi konusunda belirleyici olduğu bilinmektedir (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005). Bununla birlikte Miragoli, Milani, Di Blasio ve Camisasca (2020), duygu düzenleme becerileri açısından cinsiyet farklılıklarının ebeveynlik davranışlarının temeli olduğunu ve cinsiyetin çocuklarla etkileşimlerde günlük olarak uygulanan bilgi, ifade ve duygu düzenleme yöntem ve stratejilerini etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda günümüzde ailelerin kız ve erkek çocuklar konusunda daha bilinçli davranarak cinsiyet ayrımlarının azalması da bu durumun nedeni olabilir. Ayrıca ailelerin çocuklara sağladığı çevre, cinsiyete bağlı oyuncak tercihleri, çocukların izlediği yayınlar gibi birçok faktör çocuğun duygu ve davranışlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir.

Çocukların duygu düzenleme becerileri yaş grubuna göre incelendiğinde yaş grubunun hem duygu düzenleme hem de değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir (Tablo 2). Ailelerin çocuklara karşı olan tutum ve yaklaşımı, yaş grubu farketmeksizin çocuklar yerine karar alarak çocuklara kendi duygularını yönlendirme konusunda fırsat sağlamamaları, bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Dereli (2016), aile ve çocuk ilişkilerinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ve çocukların ailelerinden gördüğü duygu düzenleme stratejilerini kullanma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Cole, Smith-Simon, Dennis ve Cohen (2009), aileleri tarafından olumsuz duygularla başa çıkma konusunda desteklenen çocukların, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Maths ve Bierman'ın (2015), yaptıkları araştırma sonucunda da çocuk ve aile bireyleri arasındaki ılımlı ilişkiler ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kendi duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme fırsatı bulan çocukların, başkalarının duygularını da kolaylıkla anlayabileceği ve duygu düzenleme becerilerini daha etkili şekilde kullanabileceği söylenebilir. Diğer yandan elde edilen bulgular (Tablo2) çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk/değişkenlik alt boyut puan ortalamalarının 67-71 ay grubundakilerin 60-66 aylık çocuklardan daha yüksek olduğunu

göstermektedir. Bir başka deyişle 67-71 aylık çocuklar 60-66 aylık çocuklara göre daha olumsuz davranışlara sahiptirler. Okul öncesi dönemde çocuklar, belirli durumlara karşı olan duygusal ve davranışsal tepkilerini düzenlemeye, belirli durumlarda uygun olan ve uygun olmayan tepkileri öğrenmeye başlarlar, ancak her ne kadar büyüdükçe olumlu davranışları artıyor gibi görünse de hala egosantrik düşüncenin az ya da çok etkisinde oldukları unutulmamalıdır (Fields ve Prinz, 1997; Stegge, Meerum Terwoegt, Reijntjes ve Van Tijen, 2004). Dolayısıyla çocuklar bir yandan empati, arkadaşlık, işbirliği gibi davranışları öğreniyor olsa da diğer yandan hala kıskançlık, tepkisellik, saldırganlık, egosantrik davranışlarla mücadele etmektedirler (Crick ve Rose, 2000). Ayrıca çocukların aile içindeki etkileşimlerde kullandığı bazı stratejiler, akranlar arasında farklılaşarak onların yardım, paylaşma, yalan söyleme ve saldırganlık gibi yeni bir dizi stratejiler edinmesine neden olabilir (Salinas ve Neitzel, 2017). Zira Archer'ın (2004) yaptığı araştırma sonucu, ilişkisel, sosyal ve dolaylı saldırganlıktaki cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklarının yaşla birlikte arttığının ortaya çıkması araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Çocukların duygu düzenleme becerileri kardeş sayılarına göre incelendiğinde, değişkenlik/olumsuzluk alt boyunun kardeş sayısına göre anlamlı bir fark yaratmadığı; ancak ailede tek olan çocukların üç kardeş olan çocuklara göre duygu düzenleme alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık yarattığı ve ailede tek olan çocukların üç kardeşe sahip çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde hem çocuğun mizacının hem de etrafındaki kişilerin davranışlarının etkili olduğu düşünüldüğünde (Grolnick, McMenemy ve Kurowski, 2006); bu durumun tek çocukların kalabalık kardeşlik ilişkileri içerisinde olmaması, kendi duygularını daha çok ifade edebilme fırsatına sahip olması ve aile içerisinde sorun yaşayabileceği kardeş ilişkilerine maruz kalmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde çocukların kardeşleriyle geçirdikleri zaman diliminde duygu ve düşüncelerini paylaştıkları ve süreçte olumlu veya olumsuz duygular yaşayabildikleri (Kennedy ve Kramer, 2008), bununla birlikte kardeş ilişkilerinin her zaman olumlu olmadığı, genellikle olumlu ve olumsuz duyguların birleşimiyle karakterize edildiği (Dunn, 2002) görülmektedir. Bu bağlamda Downey ve Condrón'un (2004) yaptıkları araştırmada üç veya daha fazla kardeşe sahip olan çocukların, kardeşi olmayan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha düşük olduğunun, kalabalık olmayan ailelerde ebeveyn denetimindeki kardeş etkileşimleri için daha fazla fırsat olduğunun ve çocukların duygusal ve sosyal beceri gelişiminde ebeveyn denetiminin kardeşler arası olumsuz ilişkilerin sıklığını azalttığının ortaya çıkması bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Çocukların duygu düzenleme becerileri okul öncesi eğitim alma süresine göre incelendiğinde, hem duygu düzenleme alt boyutunun hem de değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir (Tablo 4 ve Tablo 5). Bu durumun okul öncesi eğitim sürecinde daha çok öğretmen merkezli bir

yaklaşımın benimsenmesi nedeniyle çocukların kendi duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edememelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim ortamlarında yapılan uygulamaların daha çok öğretmen merkezli olduğunu desteklemektedir (Baki ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013; Gülay Ogelman, 2014; Pekince ve Avcı, 2016) Bununla birlikte çocuklar arasındaki gelişimsel ve bireysel farklılıkların da bu durumun nedeni olarak dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında çocukların duygu düzenleme becerilerinin bireysel ve gelişimsel süreçlere bağlı olarak değişebileceği (Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004) dikkate alınarak, duygu düzenleme becerilerinin her zaman bireysel bir olgu olduğu ve bireylerin hem yaşadıkları duyguların hem de bu duyguları düzenleme biçimlerinin farklılık gösterebileceği ısrarla vurgulanmaktadır (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas ve Velotti, 2016)

Çocukların problem çözme becerileri incelendiğinde; problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6). Alanyazında araştırmadan elde edilen bulgulara paralel şekilde sonuca ulaşan çalışmalar olmakla birlikte (Altan, 2018; Bal, 2013; Erwin, Firth ve Purves, 2004; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Thornton, 1999), kız çocukların problem çözme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha iyi olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Murhpy ve Ross, 1987; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002). Buna ilaveten yapılan araştırmalarda aile yapısı ve çocuğun ailedeki konumu, aile içi etkileşimler, ebeveynlerin kullandığı problem çözme stratejileri (Kasik, 2011; Keltikangas-Jarvinen, 2005), diğer yandan akranlar arasındaki etkileşim sürecinde çocukların birbirinden uygun olan ve uygun olmayan davranışları öğrenmeleri (Killen ve Coplan, 2011) çocukların problem çözme becerilerini etkileyen önemli faktörler olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarında ortaya çıkan farklılıkların çocukların yetiştikleri aile ortamı, onlara verilen görev ve sorumluluklar, yaşadıkları farklı akran etkileşimlerinden kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir.

Çocukların problem çözme becerileri yaşlarına göre incelendiğinde problem çözme becerilerinin çocukların yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür (Tablo 7). Araştırma bulgularının aksine daha büyük yaş grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Dinçer, Güneysu ve Etikan, 1997; Thornton, 1999; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Çocukların büyüdükçe sosyal etkileşim ve deneyimlerinin artmasıyla, problem çözme becerilerinin de artması beklenebilir. Ancak Tablo 2'de çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin belirtilenlere paralel şekilde, çocukların yetiştiği aile, ailede çocuklara yüklenen rol ve verilen sorumluluklar, sınıf ortamı, öğretmenin çocuklara yaklaşımı vb. birçok faktör bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Bununla birlikte çalışma grubundaki yaş aralığının altı ay olarak kısa bir zaman aralığında belirlenmesi de yaş grubu arasında fark oluşmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Çocukların problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular ailede tek

olan çocukların problem çözme becerisi ortalamalarının, üç kardeşe sahip olan çocukların ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir (Tablo 8). Bu durumun nedeni tek çocukların evde kardeş faktörü bulunmadığı için daha az çatışma yaşaması ve sınıf ortamında yaşanan problemlere daha fazla tolerans göstermeleri olarak düşünülebilir. Ayrıca kardeşler arasındaki yaş farkı da bu durumun nedeni olabilir. Kardeş ilişkileri, çocukların problem çözme, işbirliği yapma, fikir, düşünce ve duyguları paylaşma, anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmeyi öğrenmeleri konusunda pratik yapabilecekleri önemli bir bağlam sağlar (Howe, Ross ve Recchia, 2014). Bununla birlikte kardeşler arasındaki yaş farkı genellikle güç ve kontrol, rekabet ve kıskançlık konularında çekişme de yaratabilir (Howe ve Recchia, 2014). Nitekim bu konuda yapılan bir araştırmada, kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu gösterilmiştir (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bu sonuç araştırmadaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Çocukların problem çözme becerileri okul öncesi eğitim alma süresine göre incelendiğinde iki yıl okul öncesi eğitim alan çocukların, bir yıl okul öncesi eğitim alan çocuklara göre problem çözme becerilerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 9). Bu durum çocukların okul ve sınıf kurallarını içselleştirdiği ve daha önce elde ettiği kazanımlardan faydalandığını düşündürmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmanın bulgularına benzer şekilde, daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Altan, 2018; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım ve Evirgen, 2018). Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların ilk kez evden farklı bir ortama girip burada farklı problemlerle karşılaşmaları ve bunlara etkili çözüm getirmeye çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda (Baran, 2005); daha uzun süre okul öncesi eğitim alan çocukların problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olması beklenen bir sonuçtur. Ancak araştırmada üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim almanın çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı farklılaşma yaratmadığı bulgusu dikkate alındığında bu durumun, üç yıl okul öncesi eğitim alan çocukların önceki yıllarda yaptıkları uygulamalara benzer uygulamalar yapmalarından, öğretmenlerin farklı etkinlik ve öğrenme ortamı oluşturma konusunda pek fazla çaba harcamamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin günlük akışlarını inceleyen çalışmalarda farklı öğretmenlerin birçok ortak etkinlik uyguladığı hatta farklı yaş grupları için bile bu durumun söz konusu olduğu, bununla birlikte uygulanan etkinliklerin büyük çoğunluğunun öğretmen merkezli olduğu (Dağlı, 2019; Pekince ve Avcı, 2015) yönündeki sonuçlar çalışmadaki bulguları desteklemektedir.

Çocukların duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu puanları ile problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,254$; $p<,01$); duygu düzenleme alt boyutu puanları ile problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,457$; $p<,01$) olduğu bulunmuştur (Tablo 10). Yapılan

doğrusal regresyon analizi sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin, problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %20'sini açıkladığı bulunmuştur (Tablo 11). Çocukların değişkenlik/olumsuzluk davranışlarının ise problem çözme becerilerindeki toplam varyansın %6'sını açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 12). Araştırma bulguları gerek duygu düzenleme alt boyutundaki olumlu davranışların gerekse değişkenlik/olumsuzluk alt boyutundaki davranışların problem çözme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumun hem olumsuz/değişken duygular yaşayan çocukların hem de duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların duygularını kontrol edebilmesi için problem çözme becerilerini de kullanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında okul öncesi dönem boyunca çocukların duygu düzenleme becerileri ve buna ilişkin kullandıkları stratejiler konusunda hızlı bir ilerleme olduğu (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017) belirtilmekle birlikte çocuğun, duygusal olarak zorlandığı durumlarda olumsuz ve yanlış davranışlara yönelebileceği görülmektedir. Bu konuda zorlanan çocuklar, daha kolay üzülebilmekte ve öfke nöbetlerine girebilmektedirler (Cole, Michel ve Teti, 1994). Sonuç olarak çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki pozitif yönlü düşük düzeydeki ilişkinin çocukların duygu düzenleme konusunda gösterdikleri tepkilerin zaman zaman olumsuz olmasına karşın problem çözmeye yönelik özellikler içermesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle çocukların çevre ile etkileşim kurması hem onların farklı birçok problemle karşılaşmalarına hem de duygularını kontrol edebilmek için olumsuzluklarla baş ederken problem çözme becerilerini kullanmalarına neden olur. Böylelikle çocuklar problem çözme sürecinde, olumlu ve olumsuz davranışları birlikte sergileyebilirler (Yaralı ve Özkan, 2016).

Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin ilişkili olduğunu ve bu süreçte birçok faktörün hem duygu düzenleme hem de problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak araştırma çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik öğretmen görüşleri, PÇBÖ ve uygulamanın gerçekleştirildiği çocuklar ile sınırlıdır. Bundan sonraki araştırmalarda çocuk gözlemlerinin yapılması; ailelerin de araştırma sürecine dahil olması; duygu düzenleme becerileriyle birlikte farklı ölçme araçlarının kullanılarak çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Erken çocukluk yıllarından itibaren çocukların kendi duygularını kontrol edebilmeleri ve problem çözme becerileri üzerine yapılacak çalışmalar ve çocuklara uygulanacak eğitim programları, çocukların hem bireysel hem de toplum içindeki rolünü güçlendirecektir. Bu düşünceyle ailelere bilgilendirmeler yapılması ve seminerler düzenlenmesi, eğitim ortamlarında çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerine yönelik etkinlikler planlanması ve öğretmenlere çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmesi yararlı olacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocukların bütün gelişim alanlarını

destekleyecek şekilde yapılacak çalışmaların, iletişim becerileri güçlü bireyler yetiştirebilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aldao, A., Nolen-Hoeksma, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*, 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Altan, R. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Archer J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291-322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Baki, A. & Hacısalihoğlu Karadeniz M. (2013). Okul Öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 619-636.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 17* (1), 125-143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Baran, G. (2005). Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarının ve aile ortamlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 30*(321), 9-16.
- Batum, P. & Yagmurcu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social, 25*(4), 272-294
- Bayrak, A. & Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 7*(2), 1343-1381.
- Berk, L. (2006). *Child development*. Boston: Pearson Education.
- Blair, C. & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity. *American Psychologist, 67*, 309-318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*(6), 419-443. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.10.002>
- Bozkurt Yükçü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*, 442-466. <https://doi.org/10.21764/mauefd.336085>

- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bradly, R.H. (2019). The importance of families and home environments. In C.P. Brown, M.B. McMullen & N. File (Eds.), *The wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 57-80). USA: Wiley.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S. & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 493-504. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York, NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Calkins, S. & Hill, A. (2007) Caregiver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transactions in early development. In J.J Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, (pp. 229-248). New York: Guilford.
- Cantekin, D. & Gültekin Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.
- Chaplin, T.M. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.*, 139(4), 735-65. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Cohen, G. L. & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychology intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research In Child Development*, 59(2-3), 73-100. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x>
- Cole, P. M., Zahn Waxler, C. & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.835>
- Cole, P. M., Smith-Simon, K. E., Dennis, T. A. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation, *Social Development*, 18(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Crick, N. R. & Rose, A. J. (2000). Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression. In P. H. Miller & S.E. Kofsky (Ed.), *Toward a feminist developmental psychology*, (153-168). Florence: Routledge.

- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.
- Dağlı, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe ilişkin pedagojik alan bilgilerinin çocukların matematik yeteneğini ve matematiği sevmelerini yordama düzeylerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D'Zurilla, T. & Nezu, A. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. New York: Spring.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2014). *The relationship world of infants and toddlers: Multiple perspectives from early years theory and practice*. UK: Open University.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. ve Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli, E. (2016). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with parent-child relations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 42-54.
- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S. & Etikan, İ. (1997). 54-78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. I.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Downey, D. B., Condon, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefits of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66, 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223-237). Oxford: Blackwell.
- Ekinci-Vural, D. (2006) *Okul öncesi eğitim programındaki duygusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erwin, P. G., Firth, K. & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*, 138(2), 185-192. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.185-192>

- Feldman, R.S. (2016). *Child development*, USA: Pearson.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (Third edition)*. London: SAGE.
- Fields L. & Prinz R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clin. Psychol. Rev.*, 17, 937-976. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00033-0)
- Garner, P W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psycheducational Assessment*, 30(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>
- Goodvin, R., Thompson, R. A. & Winer, A. C. (2015). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 491-533). New York: Psychology.
- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grolnick, W. S., McMenemy, J. M. & Kurowski, C. O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York, NY: Psychology.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Güven, Y., Ayvaz, E. & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1, 76-97. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130>
- Howe, N. & Recchia H. (2014). Sibling relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/sibling-relations-and-their-impact-childrens-development> sayfasından erişilmiştir.
- Howe, N., Ross, H. S., & Recchia, H. (2014). Sibling relations in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.), *TheWiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 356-372), New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444390933.ch19>
- Hyson, M. & Douglass, A.L. (2019). More than academics: Supporting the whole child. In C.P. Brown, M.B. McMullen & N. File (Eds.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 279-300). USA: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch13>

- Kasik, L. (2015). Development of social problem solving – A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.969702>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Social problem solving and the development of aggression. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp.31-49). USA: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470713488.ch2>
- Kennedy, D.E. & Kramer, L. (2008). Improving emotion regulation and sibling relationship quality: The More Fun With Sisters and Brothers Program. *Family Relations*, 57(5), 567 – 578. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00523.x>
- Killen, M. & Coplan, R. J. (2011). *Social development in childhood & adolescence*. USA: Blackwell.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Auxiliadora Dessen, M., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 201-220. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of nonabusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child&Family Psychology Review*, 3, 199–221. <https://doi.org/10.1023/A:1026473020315>
- Levine, L.E. & Munch, J. (2016). *Child development: From infancy to adolescence*. Canada: SAGE.
- Liew, J., Eisenberg, N. & Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89 (2004), 298-319. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.06.004>
- Manly, J. T., Lynch, M., Oshri, A., Herog, M., & Wortel, S. N. (2013). The impact of neglect on initial adaptation to school. *Child Maltreatment*, 18, 155–170. <https://doi.org/10.1177/1077559513496144>
- Mathis, E. T. B. & Bierman, K. L. (2015). Dimensions of parenting associated with child prekindergarten emotion regulation and attention control in low-income families", *Social Development*, 24 (3), 601–620. <https://doi.org/10.1111/sode.12112>
- Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (2016). Exploring the infant social brain: What's going on in there? *Zero to Three*, 36(3), 2-9
- Miragoli, S., Milani, L., Di Blasio, P. & Camisasca, E. (2020). Difficulties in emotion regulation in child abuse potential: Gender differences in parents, *Child Abuse & Neglect*, (106), 104529. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104529>
- Murphy, L. O., & Ross, S. M. (1987). Gender differences in the social problem-solving performance of adolescents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 16 (5-6), 251- 264. <https://doi.org/10.1007/BF00289953>

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and Standards for school mathematics*. NCTM: USA.
- Oguz, V. & Köksal Akyol, A. (2014). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 105-122. <https://doi.org/10.14812/cufej.2015.006>
- Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, A., Yıldırım, R. & Evirgen, N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-41.
- Pauli-Pott, U., Mertesacker, B., & Beckmann, D. (2004). Predicting the development of infant emotionality from maternal characteristics. *Development and Psychopathology*, 16, 19-42. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044396>
- Pekince, P. & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408
- Proulx, M., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22, 111-125. <https://doi.org/10.1111/sode.12001>
- Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33, 299-334. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality development*. New York: Guilford.
- Salinas, D. ve Neitzel, C. (2017). Relations between children's level of responsiveness and resistance, maternal interaction behaviors and children's social behaviors with peers in school. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 84-102. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1244582>
- Santrock, J.W. (2014). *Child development*. New York: McGraw Hill Education.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Sigelman, C.K. & Rider, E.A. (2018). *Life-span human development*. Boston: Cengage.
- Stansbury, K. & Sigman, M. (2000). Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion-regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 182- 202. <https://doi.org/10.1080/00221320009596705>
- Stegge, H., Meerum Terwogt, M., Reijntjes, A. & Van Tijen, N. (2004). Implicit theories on the (non)expression of emotion: A developmental perspective. In I. Nyklicek & A. Vingerhoedts (Eds.), *The sixth volume*

- of the series *biobehavioral perspectives on health and disease prevention*. New York: Harwood Academic Publishers.
- Thornton, S. (1999). Creating the conditions for cognitive change: The interaction between task structures and specific strategies. *Child Development*, 70(3), 588-603. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00043>
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372. Doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problemsolving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Yaralı, K. T. & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Yılmaz, E. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 117-130.
- Yukay, M. (2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.*, Cilt I, 78-89. İstanbul: Yapa.

Summary

Introduction

Emotional learning occurs at an early age as a result of children's interactions with adults around them (Meltzoff & Kuhl, 2016). In this regard, children are in need of social-emotional support from adults during the growth and development process (Bradly, 2019). Children require to initiate, sustain and change their emotional reactions in order to adapt to their own culture and the rules. In other words, children should possess emotion regulation skills (Gross, 2014). As children grow up, they first gain control of the emotion regulation strategies they have learned in the context of parent-child relationship (Pauli-Pott, Mertesacker, & Beckmann, 2004), and their ideas about friendships begin to develop as their emotion regulation skills increase (Proulx & Poulin, 2013).

Problem solving skills are also one of the significant factors in peer relationships (Feldman, 2016). Children have to solve problems in order to adapt to their living environment (Senemoğlu, 2012). Children who are generally popular and achieve peer acceptance have a broad foresight in interpreting the meaning of others' behavior accurately and coping with

problems. In contrast, those who are less popular and who do not fully achieve peer acceptance may react improperly to the others since they are not very good at understanding the reasons for the other people's behaviors (Feldman, 2016). Similar to problem solving strategies, children use strategies such as calming themselves, avoiding stimuli, using cognitive strategies or seeking help during the emotion regulation process (Stansbury & Sigman, 2000). In this context, this study aimed to analyze the relationship between children's emotion regulation and problem solving skills.

Method

This study was conducted to identify the relationship between preschool children's emotion regulation and problem solving skills and to what extent children's emotion regulation skills predict their problem solving skills. Therefore, the study utilized a relational survey model, one of the general survey models in which the relationship between two or more variables is examined without any intervention (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). The working group of the study consisted of 120 children between 60-71 months. The study employed "Research Information Form" prepared by the researchers, "Emotion Regulation Scale" adapted to Turkish by Batum and Yağmurlu (2007), "Problem Solving Skill Scale for Children" developed by Oğuz and Köksal-Akyol (2015) as data collection tools.

Results

The results revealed that the children's emotion regulation skills did not significantly vary depending on their gender, age and duration of receiving preschool education. However, the emotion regulation sub-dimension of the scale was identified to significantly differ in favor of an only child. Children's problem solving skills did not significantly vary according to their gender and age; whereas, a significant difference was found in favor of those who are an only child and who have two years of preschool education. Upon analyzing the relationship between the scores of the two scales, positive relationships were determined between the two sub-dimensions of the Emotion Regulation Scale and problem solving skill scores; moreover, children's emotion regulation skills were concluded to explain 20% of the total variance in problem solving skills, and the variability/negativity behaviors explained 6% of the total variance in problem solving skills. The research findings indicated that both positive behaviors in the emotion regulation sub-dimension and behaviors in the variability/negativity sub-dimension were related to problem solving skills and that many factors were effective on both emotion regulation and problem solving skills.

Discussion

Having examined the results on the emotion regulation skills, emotion regulation skills were thought to change depending on the family the children were raised by and the family's experiences with the child. Miragoli, Milani,

Di Blasio, and Camisasca (2020) stated that the differences in emotion regulation skills result from parenting behaviors. While children who are supported by their families in dealing with negative emotions gain emotional awareness and emotion regulation skills, those who do not may lack of emotion regulation skills (Cole, Smith-Simon, Dennis, & Cohen, 2009). The findings unveiled that the emotion regulation sub-dimension scores of the children who were only child in the family were significantly higher than those having three siblings in terms of emotion regulation skills. This may be due to the fact that only children do not have crowded sibling relationships, they have the opportunity to express their own feelings more, and that they are not exposed to sibling relationships where they may experience problems within the family. Upon analyzing the relevant literature, it is evident that children share their feelings and thoughts during the time they spend with their siblings and may experience positive or negative emotions during this process (Dunn, 2002; Kennedy & Kramer, 2008).

Considering problem solving skills, similar to emotion regulation skills, family structure and the child's position in the family, interactions within the family, problem solving strategies used by parents (Kasik, 2011; Keltikangas-Jarvinen, 2005), behaviors during the interactions between peers (Killen & Coplan, 2011) are among the factors that affect children's problem solving skills. In this study, the significant difference in problem solving skills was related to the number of siblings and the duration of preschool education. As for the number of siblings, the mean of only children's problem solving skills was concluded to be significantly higher than that of children with three siblings. This may derive from the fact that only children experience less conflict as they do not have a sibling at home and that they show more tolerance to problems experienced in the classroom environment. Another significant difference was that the problem solving skills of children who received two years of pre-school education were significantly higher than those receiving one year of preschool education. This may arise from the reason that the children internalize the school and classroom rules and benefit from the objectives they have obtained before. The findings of the studies conducted on this subject are parallel to those of this study in a way that children who receive preschool education for a longer time have much more developed problem solving skills (Altan, 2018; Özyürek, Çetin, Şahin, Yıldırım, & Evirgen, 2018).

Pedagogical Implications

Getting to know children and providing them with opportunities to develop both emotional and cognitive strategies will contribute to their future lives. Studies on children's ability to control their emotions and problem-solving skills starting from early childhood and curricula to be applied will strengthen the role of children both individually and within society.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

Hatice DAĞLI, K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır.

Hatice Dağlı is an assistant professor in the Pre-School Education Department of Education Faculty at K.Marash Sutcu İmam University. She completed her master's and PhD degrees at Gazi University.

H.Elif DAĞLIOĞLU, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. Aynı bölümde 1995 yılında yüksek lisansını, 2002 yılında doktorasını tamamladı. 1992-2002 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda çeşitli kademelerde görev yaptı. 2002-2008 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü'nde öğretim görevlisi ve yardımcı doçent olarak çalıştı. 2008 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yardımcı Doçent, 2013-2019 yılları arasında Doçent ve Mart 2019'dan itibaren Profesör olarak görev yapmaktadır.

H.Elif Dağlıoğlu is graduated from Hacettepe University Home Economics School, Child Health and Education Department. She completed her master's degree in 1995 and her doctorate in 2002 in the same department. Between 1992-2002, she worked at various levels in the Ministry of Education. Between 2002-2008, she worked as a lecturer and assistant professor at Abant İzzet Baysal University, Department of Primary Education, Department of Preschool Education. She has been working as an Assistant Professor in the Pre-School Education Department of Gazi University Gazi Education Faculty Primary Education Department in 2008, Associate Professor between 2013-2019 and Professor since March 2019.