

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma

The Effectiveness of Emotion Regulation Training in Developing Social Problem Solving Skills among 60-72 Month Preschool Children: A Pilot Study

Sevgi MESTCİ¹, Füsün GÖKKAYA², Başak ORMANKIRAN³

• *Geliş Tarihi:* 11 Haz 2019

• *Kabul Tarihi:* 8 Ağu 2019

• *Yayın Tarihi:* 6 Eyl 2019

Öz

Bu araştırmanın amacı; 60-72 ay çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan duygu düzenleme eğitimi programının etkililiğini incelemektir. Çalışma yöntemi, 2X2 yarı deneysel desendir. Çalışma grubu, İzmir'in Kemalpaşa, Bornova, Konak, Urla, Buca ve Bayraklı ilçelerindeki sekiz özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 34 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde non-parametrik analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda herhangi bir müdahale almayan kontrol grubunun ön-test ve son-test ölçek toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney grubunda ise ön-test ve son-test ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme, okul öncesi, erken çocukluk, duygu düzenleme, duygu eğitimi

Abstract

In this research, the aim was to investigate the effectiveness of an emotion regulation training program which was developed in order to improve the social problem-solving skills of 60-72 months old children. The study had a 2X2 semi-experimental design. The sample of the research consisted of 34 children who went to private preschools from Kemaplaşa, Bornova, Konak, Urla and Bayraklı districts of İzmir. The Wally Social Problem Solving Test was used. The data were analyzed with Wilcoxon and Mann-Whitney U Tests which were used for non-parametric data. According to the results, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group. A statistically significant improvement was found in the pre-test and post-test scores of the experimental group and it is possible to say emotion regulation training was efficient in improving the social problem-solving skills of preschool children. The results were discussed in the light of the literature.

Keywords: Social problem solving, preschool children, early childhood, emotion regulation, emotion training

Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren ihtiyaçlarına cevap verilmesi ile sosyalleşme süreci başlar (Şahin ve Karaaslan, 2006). Bebekliğinden itibaren anne babasını

1 Eskülap Danışmanlık Merkezi, İzmir, Türkiye, E-mail: sevgiimestci@gmail.com

2 Psikoloji Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kıbrıs, E-mail: fusun.gokkaya@neu.edu.tr

3 Psikoloji Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye, E-mail: basakormankiran@gmail.com

gözlemleyerek, model alarak çeşitli sosyal beceriler öğrenen çocuk, bu becerileri okul öncesi dönemde geliştirme fırsatı bulur (Yavuzer, 1995). Okul öncesi dönem (3-6 yaş), çocuğun gelişiminde toplumsal ve ahlaki değerlerin kazanılmasında kritik önem taşımaktadır. 3-6 yaş dönemi çocuğu gruba uyum sağlayarak, diğer insanların değerlerini, davranışlarını ve inançlarını gözlemleyerek sosyalleşir (Gander-Gardiner, 1993). Sosyalleşme ile çocuk kendisinden beklenenleri, kuralları ve sınırları öğrenir (Ataman, 2004). Çocuğun bu süreçte öğrendiği becerilerden biri de sosyal problem çözme becerileridir.

Sosyal problem çözme, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sistematik düşünme tarzından yararlanarak üstesinden gelmek için geliştirilen beceriler olarak açıklanmakta ve sosyal uyum anlamında büyük önem taşımaktadır (Shure ve Spivack, 1982; Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez ve Skewes, 2006). Sosyal problem çözme kavramı ilk kez D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından tanımlanmış; günlük yaşamda karşılaşılan herhangi bir sorun durumuyla etkili olarak başa çıkmada, hangi yolun çözüme gideceği yolunda bir karar vermeyi içeren, bilişsel ve davranışsal süreç şeklinde açıklanmıştır. Wickelgren, problem çözme basamaklarını dört ana grupta sunmuştur (akt. Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010). Bunlar kısaca; problemi tanıma/tanımlama, alternatif çözüm üretebilme, olabilecek sonuçları değerlendirebilme, en uygun olanı seçip sonuçları değerlendirmedir (Elias ve Weissberg, 2000). Bu basamakları etkili bir şekilde kullanan, sosyal problem çözme becerileri yüksek olan kişilerde öfkenin daha düşük olduğu (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003), daha az dürtüsel hareketlerde bulunduğu (McMurrin, Blair ve Egan, 2002), analitik karar verme becerilerine sahip olduğu (Morera ve ark., 2006), uyumlarının daha fazla olduğu, kendilerine daha güvenli oldukları, kendi kararlarını kendileri verebildikleri, davranışlarında kararlı oldukları ve hatalarını daha rahatlıkla kabul edebildikleri bilinmektedir (Dündar, 2009). Negatif ve yetersiz sosyal problem çözme becerilerine sahip bireylerin daha umutsuz ve depresif olduğu (D’Zurilla, Chang, Nottingham ve Faccini, 1998) ve daha endişeli olduğu (Belzer, D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 2002) saptanmıştır. Sonuç olarak bireylerin, yaşamları boyunca karşılaştıkları yaşamsal problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdüreceklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, başarılı olmaları ve hayattan tat almaları insanların problemlerini en uygun ve etkili yollarla baş etmeyi öğrenmelerine bağlıdır (Saracaoğlu, Serin ve Bozkurt, 2001). Bu nedenle özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklara birçok sorunla baş etmelerini sağlayabilmek için sosyal problemleri çözebilme becerisi kazandırmak önemlidir. Sosyal problem çözme becerisinin gelişimi birçok farklı faktörden etkilenmektedir (Kasik ve Gál, 2016). Sosyal problem çözme becerisinin gelişmesinde etkili faktörlerden bazıları; ebeveynlerin sahip olduğu sosyal problem çözme becerileri (Gottman, 1997), güvenli bağlanma stili (Türköz, 2007), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Terzi, 2000) gibi değişkenlerdir. Ayrıca Meece ve Mize’deki (2010) çalışmasında kız çocukların erkek çocuklara göre daha olumlu sosyal problem çözme becerileri kullandığını görülmüştür. Sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise duygu düzenleme becerisidir (Olcay, 2008).

TDK (2018) sözlüğünde duygu; “duyularla algılama”, “his”, “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”, “kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” şeklinde tanımlanmaktadır. Duygu düzenleme ise olaylara ve durumlara verilen duygusal tepkilerin değerlendirilip değiştirilebilme becerileri ve stratejileri şeklinde tanımlanmıştır (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007). Kısacası duygu düzenleme duyguları anlama, tanıma, tepki verme ve ifade edebilme aşamalarının tümünü içermektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerileri iyi düzeyde olan bireylerin daha iyi sosyal ilişkiler kurdukları bilinmektedir. Örneğin Peck (2003) çalışmasında, duygu düzenleme becerileri iyi düzeyde olan bireylerin, bir sıkıntısı olan kişilerin duygularına karşı daha rahat ve daha empatik davranabildiğini bulmuştur. Ayrıca duyguları anlama, tanıma ve ifade etme

becerisinin bireyin hem çocukluk hem de ilerleyen dönemlerdeki olumlu sosyal ilişki kurma becerisine büyük katkı sağladığı bulunmuştur (Izard-Fine ve diğerleri, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, genel olarak yaşadıkları duyguları anlayabilmektedirler. 3-6 yaş çocuklarının temel duyguları öğrenip onların farkında olmaları ve bu duyguları ifade edebilmeleri toplumda kabul görmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklar üç yaşından itibaren ise duygularını düzenleme becerisine sahip olmaya başlamaktadırlar (Gross ve Thompson, 2007). Kuyucu ve Tepeli (2013), duyguları anlama düzeyleri yüksek olan çocukların yaşadıkları olaylar karşısında hissedecekleri duygusal tepkiyi daha uygun ve kabul görür şekilde ifade ettiklerini belirtmiştir.

Erken çocukluk döneminde verilen duygu tanıma ve anlama eğitimlerinin çocukların duygusal gelişimlerine oldukça büyük bir katkı sağladığı bulunmuştur (Garner ve Waajid, 2012; Kuyucu ve Tepeli, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin öğretilmesi ve böylelikle çeşitli becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok ülkede okul öncesi eğitimde programlar düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalar duygu becerilerinin okul öncesi çocukların tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007), başkalarının duygularını anlamayı sağlayabildiğini (Bruno, England ve Chambliss, 2002), yetişkin ve akranlar ile iletişimde daha pozitif sosyal tutumlar oluşturmada olumlu etki sağladığını (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Garner ve Waajid, 2012) aynı zamanda geliştirilen duygu eğitimlerinin okul öncesi çocukların olumlu sosyal davranışlarını artırdığını göstermektedir (Elias ve diğerleri, 1997; Kolb ve Weede, 2001; Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak okul öncesi çocuklarda duygu düzenlemeyi öğretmek sosyal problem çözme becerisinin gelişip gelişmeyeceği merak konusu olmuştur. Sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik çocuk ve gençlerle yürütülmüş pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Örneğin, Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Programı (Dinçer, 1995), Sosyal Problem Çözme Eğitimi (Johnson, 2000; Adams, Wittmer, 2001; Hune ve Nelson, 2002; Beelmann, 2003; Yukay, 2006; Ekinci-Vural, 2006; Denham, Hatfield, Smethurst, Tan ve Tribe, 2006; Dereli, 2008), Şiddeti Önleme Programı (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000) sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanmış ve etkili bulunmuştur. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için duygu, empati gibi konuları içeren psiko-eğitim çalışmaları yapılmıştır (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995; Bruno, England ve Chambliss, 2002). Bu nedenle bu çalışmada sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek adına duygu düzenleme çalışmaları kullanılmıştır. Bu kısımdan sonra duygu düzenleme çalışmaları kısaca duygu eğitimi şeklinde ifade edilecektir.

Thompson'a (1994) göre duygu düzenleme, duyguyu tanıma, kontrol etme, değerlendirme ve duruma göre yanıt verme süreçlerinden oluşmaktadır. Greenberg (2015), duygu odaklı terapide duygusal değişimin genel ilkeleri olarak, duygu farkındalığı, duygu düzenlemesi, bir duygunun başka bir duygu ile değiştirilmesi başlıklarına yer vermektedir. Çalışmada deney grubunda uygulanmak üzere geliştirilen duygu programında bu basamaklara yer verilmiştir. Yapılan çalışmada deney grubunda kullanılan duygu programı "duyguların anlaşılması", "duygu ifadelerinin tanınması", "kişinin kendi/diğerlerinin duygularının nedenleri hakkında ipucu sahibi olması", "etkili iletişim kurabilmek için duyguları yerinde ifade edebilmesi" ve "istenmedik duygular ile başa çıkabilme" yöntemlerini içermektedir. Bu program literatürde yer alan benzer çalışmaların içerikleri ile de uyumludur (Kahraman ve Akgün, 2008; Günindi, 2010; Conner ve Fraser, 2011; Akcan ve Ergün, 2017). Çalışmanın ilk oturumunda bu duygular tanıtılmış, daha sonraki oturumlarda sırasıyla mutluluk üzüntü, kıskançlık, öfke (iki oturum) duyguları ile çalışılmış, altıncı oturumda ise istenmedik duygularla etkili bir şekilde baş etmeyi sağlamak amacı ile çocuklara güçlü yanlarını fark ettirmeye yönelik

bitirme etkinliği yapılmıştır. Bu çalışmada, literatürde uygulanan duygu çalışmalarında önerilen tüm duygular çalışılmıştır (Ştefan ve Miclea, 2014; Akcan ve Ergün, 2017). Literatürde benzer özellikleri taşıyan içerikle hazırlanmış çalışmaların etkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin Ştefan ve Miclea (2014), çalışmasında duygusal farkındalığı artırmak ve ikili ilişkilerin anahtarı olan duygu düzenlemeyi geliştirmeye yönelik sınıf içinde uygulanan bir eğitim planlamıştır. Eğitim mutluluk, üzüntü, korku ve öfke duygularını içermektedir. Çalışmada duygu düzenleme, duygu tanıma, sosyal durumlarda problem çözme, prososyal davranışları (örneğin sıra bekleme, oyuncak paylaşmayı) içeren 37 etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin bir kısmı kâğıt kalem, bir kısmı da rol canlandırma, kartlar, hikayeler vb. içermektedir. Çalışmada çocuklardaki değişimler aileler tarafından ifade edilen geri bildirimlerle değerlendirilmiştir ve sonuçlar sorun davranışlarda azalma olduğu yönünde olmuştur. Ekinci Vural (2006), okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek ve geliştirmek adına ailelerin de içine alındığı bir eğitim hazırlamıştır. Eğitim sekiz hafta sürmüş ve 43 aktiviteden oluşmuştur. Eğitim oturumları süresince duygular tanıtılmış, korku, üzüntü ve öfke duyguları ayrıntıları incelenmiş; kâğıt kalem etkinlikleri, sanat, müzik, dil, drama ve oyun aktivitelerinden yararlanılmıştır. Çalışmada, aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre kişiler arası ilişkilerinde, sözel açıklama becerilerinde, dinleme ve kendini kontrol etme becerilerinde anlamlı farklılıklar olmuştur. Sonuç olarak bu araştırmada kullanılan duygu eğitiminin içeriğinin ve eğitimin verilmesi sırasında kullanılan yöntemlerin literatürle uyumlu olarak hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle hem teorik hem de deneysel çalışmalar göstermiştir ki erken dönemde edinilen duygulara ilişkin bilgi birikimi uzun vadede sosyal davranış ve akademik yeterlik için öngörü sağlamaktadır (Izard-Fine ve diğerleri, 2001). Bu nedenle okul öncesi çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla duygu düzenleme çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için altı oturumluk bir duygu eğitim programı geliştirilmiş ve bu programın sosyal problemleri çözme becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş altı haftalık duygu eğitimi programının etkisini değerlendirmek için gerçekleştirilen çalışma, karşılaştırmalı gruplu zaman dizisi düzenekli, yarı deneysel bir araştırma modelindedir. Yarı deneysel araştırmalar deneysel denetimin yapılamadığı durumlarda nedenselliğin incelenmesinde kullanılır. Tam deneysel desenin üç önemli ögesinden (yönetme, rastlantısallık ve denetim) en az birinin eksik olması durumunda geçerliği tehlikeye sokan birçok etmenin denetiminin sağlanması amacıyla geliştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Karşılaştırmalı gruplu zaman dizisi düzenekinde uygulamanın yapıldığı bir grup ve hiçbir uygulamanın olmadığı kontrol grubu bulunmaktadır. Uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmenin yapıldığı bu düzenekte, zamanla her iki grupta da bağımlı değişkende meydana gelen değişimler ölçülmektedir (Erkuş, 2016). Bu doğrultuda çalışma deney ve kontrol gruplu, ön test-son test uygulamasının yapıldığı 2x2 yarı deneysel desenli nicel bir çalışmadır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır ve detaylar çalışma grubu başlığı altında anlatılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya başlamadan önce İzmir'in farklı ilçelerinden birçok özel okul öncesi kurum ile görüşülmüş ve çalışma anlatılmıştır. İzmir'in altı ilçesinde (Kemalpaşa, Bornova, Konak, Urla, Buca ve Bayraklı) bulunan sekiz özel okul öncesi kurum çalışmaya gönüllü olmuştur.

Bu okullara devam eden, 60-72 aylık öğrencilerin velilerine onam formu dağıtılmıştır. Araştırmaya destek vermeye gönüllü olan sekiz özel okul öncesi kurumda, onam formunu doldurarak çalışmaya katılmayı kabul etmiş ailelerin 60-72 aylık çocukları çalışma grubunu oluşturmuştur. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) toplam 187 çocuğa uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen deney ve kontrol grubuna atanma kriteri, WSPÇT'den ortalamanın bir standart sapma altında puan alma koşuludur (ort: 11.46, ss: 2.21). Deney grubu 5 kız (%31.2), 11 erkek (%68.7) toplam 16 çocuktan; kontrol grubu 10 kız (%55.5), 8 erkek (%44.4) toplam 18 çocuktan oluşmuştur. Deney grubuna atanan çocuklar hafta da bir gün okulun boş bir sınıfında yaklaşık bir buçuk saat süren eğitime katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test; WSPÇT); Spivak-Shure (1985) ve Rubin-Krasnor'un (1986) oluşturduğu iki farklı testin birleştirilmesi ile Webster-Stratton (1990) tarafından, Washington Üniversitesi Çocuk Yetiştirme Kliniğinde yürüttüğü "Indredible Years" programı içerisinde hazırlanmıştır (akt. Dereli-İman, 2013). Uygulamada kız ve erkekler için ayrı olacak şekilde 15 hipotetik sosyal problem içeren (10 akkana yönelik, 5 yetişkine yönelik) resimli kart yer almaktadır. Hipotetik problemler reddedilme, hata yapma, saldırıya uğrama, yetişkin tarafından onaylanmama, yasaklanma, kandırılma, hata yapma, adil olmayan muamele, mağduriyet yalnızlık gibi temaları içermektedir (Dereli, 2008). Örneğin 6. kartta "annenin özel bir günde giymen için aldığı pantolonu yırttın" cümlesi yer almaktadır. Kartlar gösterilerek çocuklara "bu durumda sen ne yapardın?" şeklinde bir soru yöneltilmekte, çocukların cevapları not edilmektedir. Çocukların kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan problemlere verdikleri cevapları değerlendirilmekte, olumlu sosyal ya da anti sosyal davranışlar kategorisine göre 1 ya da 0 puan almakta ve testten toplam puan elde edilmektedir. Testten elde edilebilecek en yüksek puan 15; en düşük puan ise 0'dır. Testten alınan toplam puan düştükçe sosyal problem çözme beceri düzeyinin düştüğü varsayılmaktadır. Ölçek Dereli-İman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. AFA'da ölçeğin açıklanan varyansı %46.534 olan iki faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri, modelin iyi uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçek geneli için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .88, alt boyutlar için .86 ve .73 bulunmuştur. Yılmaz (2012) ise testin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek adına 60-72 aylık 359 çocuk ile çalışmış, testin KR-20 güvenilirlik katsayısını .79, aralıklı korelasyon katsayısını .96, faktörün açıkladığı varyans oranını ise %36.17 olarak bulmuştur. Kayılı ve Arı (2015) testin güvenilirliğini 699 çocuktan veri toplayarak gerçekleştirmiştir. Faktörün teste ilişkin varyansı açıklama oranını %46 olarak bulmuştur. Üç yaş çocukları için güvenilirlik katsayısı .72, dört yaş çocukları için .79 ve beş yaş çocukları için .81 olarak bulunmuştur. Yarı test güvenilirlik kat sayıları 3 yaş için .69, 4 yaş için .74 ve 5 yaş için .77 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin Türkiye'de 36-72 ay aralığında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

İşlem

Verilerin Toplanması

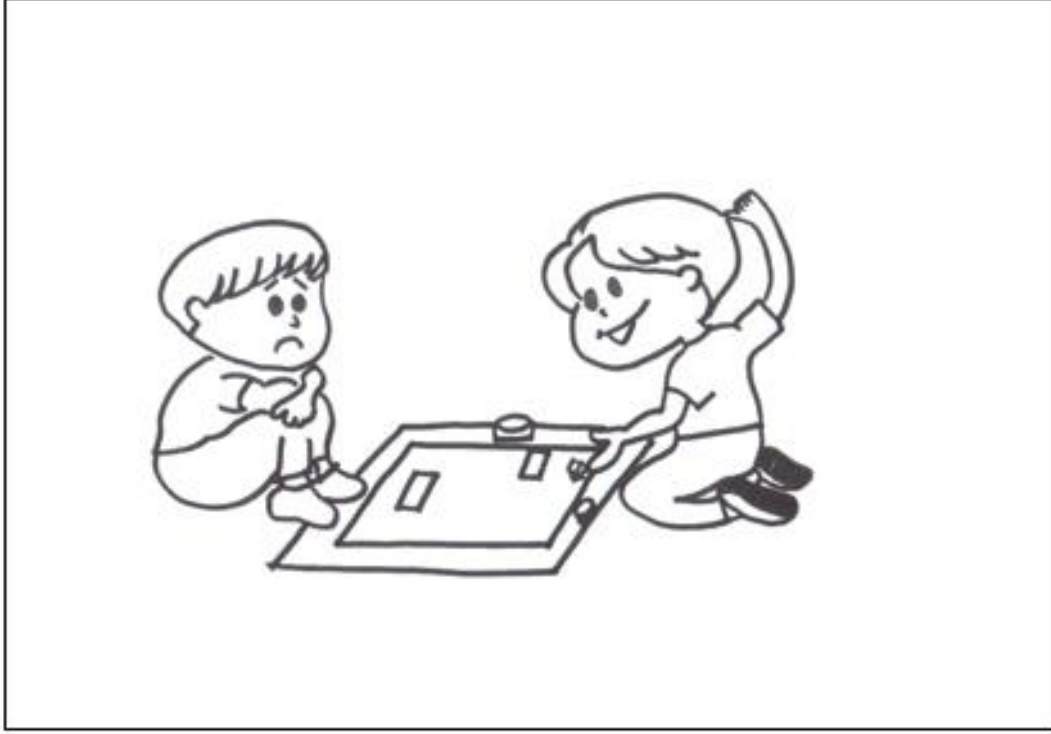
Okul yönetimleri hem testlerin hem de grup çalışmalarının yapılabilmesi için uygun sınıf temin etmiştir. Öncelikle bu okullarda 5 ve 6 yaş gruplarına devam eden (60-72 ay) çocuklara ön test olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) bireysel olarak uygulanmış, WSPÇT'den ortalamanın bir standart sapma altında puan alma koşulunu sağlayan öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra okullar, kura çekilerek deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Hangi okulda deney ve kontrol gruplarının olacağı belirlendikten sonra çalışmaya

başlanmıştır. Herhangi bir tanısı olan çocukların (gelişim geriliği gibi) ölçek verisi çalışma dışı bırakılmıştır.

Eğitimin İçeriğinin Oluşturulması

Eğitim programı, Greenberg'in (2015) duygu odaklı terapide ifade ettiği duygusal değişimin genel ilkeleri baz alınarak geliştirilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuk ve ergenlerde duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan programlarda korku, üzüntü, öfke ve mutluluk duygularının çalışmalara alındığı görülmüştür (Kolb ve Weede, 2001; Bruno, England ve Chambliss, 2002; Southam-Gerow, 2014). Bu çalışmada korku, üzüntü, öfke ve mutluluk dışında, literatürden farklı olarak kıskançlık duygusu da ele alınmıştır. Bunun nedeni; sınıf ortamında yapılan gözlemler, aile ve öğretmen görüşmeleri sonucunda çocukların sıklıkla kıskançlık duygusunu yaşadığı ve baş etmede güçlük çektiklerinin saptanmasıdır. Çalışmanın ilk oturumunda bu duygular tanıtılmış ve mutluluk duygusu ile çalışılmıştır. Diğer dört oturumda sırasıyla üzüntü, kıskançlık, öfke (iki oturum) duyguları ile çalışılmış, altıncı oturumda ise istenmedik duygularla etkili bir şekilde baş etmeyi sağlamak amacı ile çocuklara, güçlü yanlarını fark ettirmeye yönelik bitirme etkinliği yapılmıştır. Yapılan duygu düzenleme çalışmaları incelendiğinde programlar, “duyguların anlaşılması”; “duygu ifadelerinin tanınması”; “kişinin kendi/diğerlerinin duygularının nedenleri hakkında ipucu sahibi olması”, “etkili iletişim kurabilmek için duyguları yerinde ifade edebilmesi” ve “istenmedik duyguları ile başa çıkabilme” yöntemlerini içermektedir. Bu yönüyle eğitimin içeriği literatürle uyumludur (Southam-Gerow, 2014; Fernandez-Sanchez, Quintanilla ve Gimenez-Dasi, 2015). Çalışmada kullanılan etkinlikler klinik psikolog, uzman psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerinin bulunduğu, beş kişilik uzman tarafından incelenmiş, olup uzmanların görüşleri doğrultusunda çalışmada kullanılan hikayeler, sorular, görseller revize edilmiştir. Etkinliklerin son hali ortak görüş ile yaş düzeyine ve çalışmanın amacına uygun bulunmuştur. Eğitim için haftada bir gün ortalama bir buçuk saat olmak üzere altı hafta boyunca çalışılmıştır. Uygulamalar birinci ve üçüncü yazar tarafından yapılmıştır. Çalışma her bir duygu için sırasıyla; duygunun tanıtılması, karşıdakinin duygusunun anlaşılması/ayırt edilebilmesi, duygunun ifade edilebilmesi ve istenmedik duygu ile başa çıkabilme basamaklarına yer verilmiştir. Her bir basamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır; gevşeme ve nefes egzersizleri eğitimi, rol canlandırma, hikâye anlatma, senaryo oluşturma, beyin fırtınası (Siz olsaydınız ne yapardınız? gibi sorular ile) gibi teknikler kullanılmış, çeşitli boyama etkinlikleri yapılmış, grup oyunları oynanmıştır. Konunun anlatılması, oturumla ilgili oyunlar ve etkinlikler; rol canlandırmalar gibi tekniklerle çalışılan oturum konusu bittikten sonra serbest oyunlar oynanmıştır. Bu serbest oyunlarla çocukların gruba devam motivasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmalar bir buçuk saate yakın sürmüştür.

Sözü edilen bu çalışmalardan biri karşısındakinin duygularını anlamaya yönelik hazırlanmış kart oyunlarıdır. Bu kart oyunlarından birinde izlenen yol şöyledir; her bir öğrenciye ayrı bir durum kartı verilir; kartta bulunan resimde gördükleri hakkında geri bildirim vermeleri istenir; resimdeki çocuğun ne hissettiği tartışılır. Ardından öğrenciler, sorularla yönlendirmeler yapılarak, karttaki çocuğun kendini daha iyi hissetmesi ve durumla ilgili farklı bir bakış açısı geliştirebilmesi için, alternatif çözümler üretebilmesi/baş etme yöntemleri önerebilmesi/ farklı bakış açısı geliştirebilmesi için teşvik edilirler. Öğrenciler herhangi bir çözüm üretmezse, uygulamacı tarafından alternatif baş etme yolları olabilecek bakış açısı söylenir. Alternatif davranış/bakış açısı sırasında hissedilen duyguya ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılır. Bu kart oyunlarından biri Resim 1'de verilmiştir. Bu resim ikinci oturumda kullanılmaktadır. Bu oturumda mutsuzluk duygusu ile çalışılmıştır. Kart “okulda arkadaşıyla oynadığı oyunların hepsini kaybeden öğrenci”yi anlatmaya yönelik resmedilmiştir.



Resim 1: Okulda arkadaşıyla oynadığı oyunların hepsini kaybeden öğrenci kartı

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS (Statistical Program for Social Science) 20.0 paket program kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulan ön test ve son testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli sıralar testlerinden faydalanılmıştır. Öncelikli olarak çalışmada yer alan deney ve kontrol grubunun ölçek toplam puanına ait betimsel istatistikleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun WSPÇT ön ve son test puan ortalamalarına ilişkin farklılığı incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin farklılığı test etmek için Wilcoxon İşaretli sıralar testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin analizi için Cohen d değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

İlk olarak deney ve kontrol grubunun ölçek toplam puanı için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Ölçek Toplam Puanına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Grup		n	Minimum	Maximum	Ort.	SS
Deney	WSPÇ ön test	15	5	9	7.73	1.280
	WSPÇ son test	15	4	14	10.93	2.463
Kontrol	WSPÇ ön test	13	7	9	8.38	.768
	WSPÇ son test	13	2	13	9.69	2.955

WSPÇT ön test ortalama puanı deney grubu için 7.73, kontrol grubu için 8.38'dir. Duygu eğitiminden önce deney ve kontrol gruplarındaki çocukların WSPÇT toplam puanı için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının WSPÇT Ön Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
WSPÇT	Deney	15	12.63	189.50	69.50	.171
	Kontrol	13	16.65	216.50		

*p<0.05

Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=69.50, p>0.05). Bu bulgu grup çalışmasına başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT puanı açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Duygu eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin aldıkları Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının WSPÇT Son Test Puan Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
WSPÇT	Deney	15	16.50	247.50	67.50	.162
	Kontrol	13	12.19	158.50		

*p<0.05

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki çocukların WSPÇT toplam puanına ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=67.50, p>0.05).

Deney grubundaki çocukların WSPÇT puan ortalamalarındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını görebilmek için deney grubuna ait WSPÇT son test toplam puanları Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analizlere göre Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Deney Grubundaki Çocukların WSPÇT Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Cohen's d
WSPÇT	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-3.028	.002*	-1.63
	Pozitif Sıra	13	8.69	113.00			
	Eşit	0					

*p<0.05

Bulgular incelendiğinde deney grubundaki çocukların WSPÇT ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (Z= -3.028, p<.05) ve etki büyüklüğünün güçlü düzeyde olduğu (d=-1.63) bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate

alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre duygu çalışmasının WSPÇT puanını yükselttiği, başka bir ifade ile sosyal problem çözme becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test WSPÇT toplam puanı ortalaması Wilcoxon İşaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen analizlere göre Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol Grubundaki Çocukların WSPÇT Ön Test Ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın İncelenmesine İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Ön test-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
WSPÇT	Negatif Sıra	1	9.00	9.00		
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	-1.608	.108
	Eşit	4				
	Toplam	13				

*p<0.05

Analiz sonucuna göre, kontrol grubundaki çocukların WSPÇT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z = -1.608$, $p > .05$). Bu bulgu duygu eğitimi almayan grubun WSPÇT toplam puanında herhangi bir artış olmadığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle duygu eğitimine dahil olmayan çocukların sosyal problem çözme becerisinde herhangi bir olumlu değişim olmamıştır.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için duygu düzenleme eğitiminin (kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, istenmedik duygular ile başa çıkabilme becerilerini geliştirme) etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçla okul öncesine devam eden çocuklar için altı haftalık, duygu eğitimine yönelik yapılandırılmış bir program geliştirilmiş ve pilot bir uygulama ile eğitimin etkililiği incelenmiştir. Veriler, Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda müdahale almayan kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, deney grubunda müdahale sonrasında son test puanında anlamlı düzeyde bir artış saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmanın amacıyla uyumlu bulunmuş ve çocuklara verilen duygu eğitiminin sosyal problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediğini destekler nitelikte bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme puanlarındaki artışın yanında sınıf öğretmenlerinden alınan sözel geribildirimlerde de çocukların akranlarına ve yetişkinlere karşı daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan, duygu becerilerini öğretici programların çocukların duygusal ve davranışsal gelişimine katkı sağladığına yönelik çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Elias ve diğerleri, 1997). Kolb ve Weede (2001) çalışmalarında, 3-5 yaş risk altında olan çocuklara duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma uygulamış, çalışmanın sonunda çocukların prososyal davranışlarında ve duygusal zekalarında artış gözlemiştir. Yapılan bir başka çalışmada ilkokula giden çocuklara bir duygu eğitimi verilmiştir. Program sonunda eğitim alan gruptaki çocukların duyguları daha iyi tanımlayabildiği görülmüştür (Bruno, England ve Chambliss, 2002).

Sonuç olarak yaşamda uyumu, mutluluğu ve etkili ilişkileri belirleyen sosyal problem çözme tarzı, okul öncesi dönemden itibaren geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmede duygu eğitiminin yararlı olacağını söylemek mümkündür. Bununla beraber deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu duruma kontrol grubunun son test puanında ortaya çıkan bir miktar artışın neden olduğu düşünülmektedir (öntest ort.=8.38, sontest ort.=9.69). Ancak bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubunun son test puanındaki artış kontrol grubunun sontest puanındaki artıştan daha yüksektir (öntest ort.=7.73, sontest ort.=10.93) ve bu istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubunun son test puanındaki artış sosyal problem çözme becerisinin değişken bir yapı içermesiyle ilgili olabilir. Sosyal problem çözme becerisi zaman içerisinde çeşitli faktörlerin etkisiyle (zekâ, eğitim vb.) gelişebilen değişken bir yapıda ve dinamik bir özellik taşır (Bukatko ve Daehler, 2004). Kontrol grubunun son test puanındaki yükselme sosyal problem çözme becerisinin değişken olma özelliği ile ilişkili olabilir. Ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasını duygu eğitiminin sağladığını ve deney grubundaki değişimi sağladığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmanın pilot bir çalışma olması ve örnekleminin yalnızca İzmir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden sınırlı sayıdaki öğrenciden oluşması; deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilen okulların yaz tatiline girmesi nedeniyle izlem ölçümünün alınamaması da diğer sınırlılıklardır. Duygu eğitiminin verildiği benzer çalışmaların daha geniş örneklerle, devlet kurumlarına devam eden ve hiçbir eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların da dahil edilerek tekrarlanması önerilmektedir. İzlem ölçümlerinin alındığı başka çalışmaların yapılması eğitimin etkisinin kalıcılığının anlaşılmasında yararlı olacaktır. Ayrıca çalışmanın etkililiğini sınavacak plasebo kontrol grubunun olduğu deneysel desenli başka çalışmaların düzenlenmesi de yararlı olabilir.

Özetle; bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu eğitim programının etkili olabileceğine işaret etmektedir. Okul öncesinde duygusal becerilerin gelişmesi, çocukların sosyal çevrelerinde karşı karşıya kaldıkları sorunlarda etkili problem çözme becerilerinde artışa katkı sağladığını söylemek mümkündür. Literatürde okul öncesi dönemi çocukları ile yapılan deneysel duygu odaklı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Battistich, Solomon, Watson, Solomon ve Schaps, 1989; Beelmann, Pfungsten ve Losel 1994; Ulutaş, 2005). Pilot uygulamadan elde edilen olumlu sonuçlar göz önüne alınarak, daha geniş örneklerle ve aşağıda aktarılan öneriler de göz önüne alınarak yeni çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Literatürde okul öncesi çocuklara uygulanan duygusal-sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik programlarda ailelerin programa dahil edilmesinin ebeveyn-çocuk etkileşiminde çift yönlü olarak olumlu etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Unutkan, 1998; Sevinç ve Evirgen, 2003; Ekinci Vural, 2006; Gürşimşek, Girgin ve Vural, 2006; Ştefan ve Miclea, 2014). İleriki dönemlerde yapılacak çalışmalarda çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve değişimlerinin daha detaylı incelenmesine yönelik olarak, anne babaların eğitimlere dahil edilmesi; sosyal problem çözmeye yönelik öğretmenlerin de görüşlerine başvurulması; farklı illerde ve farklı yaş gruplarında okula devam eden çocukların duyguları düzenleme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerisi üzerine etkisinin araştırılması; okul öncesine devam eden 60-72 ay çocuklarında sosyal problem çözme becerisini etkileyen bilişsel, sosyal ve gelişimsel diğer faktörleri inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adams, S.K & Wittmer, D.S. (2001). I had it first: teaching young children to solve problems peacefully. *Childhood Education*, 78 (1), 10-15.
- Akcan, A. & Ergün, A. (2017). Okul öncesi dönemde saldırgan davranışın önlenmesinde bir girişim programı. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri*, 9 (2), 177-184.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (2), 147-169. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)
- Beelmann, A., Pflingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A Meta-Analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp2303_4
- Bellmann, A. (2003). Effectiveness of social problem-solving program in preschool children with developmental deficits. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (1), 27-41.
- Belzer, K. D., D'Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33, 573-585.
- Bennet, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 267-274.
- Bruno, K., England, E., & Chambliss, C. (2002). Social and emotional learning programs for elementary school students: a pilot study. Educational Resources Information Center.
- Bukatko, D., & Daehler, M., W. (2004). *Child development a thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Conner, N., W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social-emotional skills training a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practise*, 21 (6), 699-711.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dereli-İman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 491-498.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*, 22 (1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02667360500512411>
- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 139-150.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 424-440.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., Nottingham, E. J., & Faccini, L. (1998). Social problem-solving deficits and hopelessness, depression, and suicidal risk in college students and psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (8), 1091-1107.

- Ekinci-Vural, D. (2006) *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal 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. <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/11700/189793.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook?sid=eac8cc91-a1fe-4d64-acbe-ac1ee7460502%40sessionmgr120&vid=0&format=EB> sitesinden online erişim ile.
- Elias M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *The Journal of School Health*, 70 (5), 186-190.
- Erkuş, A. (2016). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 802-838, DOI: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-113.
- Gander, M., J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Bekir Onur, Çev.), Ankara, İmge Kitabevi.
- 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.
- Gottman, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child. The heart of parenting*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: conceptual Foundations. James Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation* (3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., & Vural, D. E. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25).
- Hune, J. B., & Nelson, C. M. (2002). Effects of teaching a problem-solving strategy on preschool children with problem behaviour. *Behavioral Disorders*, 27(3), 185-227.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. DOI:10.1111/1467-9280.00304
- Johnson, J. L. (2000). *Preventing conduct problems and increasing social competence in high-risk preschoolers*. A Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-23.

- Kasik, L., & Gál, Z. (2016). Parents' and teachers' opinions of preschool children's social problem-solving and behavioral problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632-1648.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2015). Wally Sosyal Problem Çözme Testi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kendal, P. C. (Ed.). (2006). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. NewYork: The Guilford Press.
- Kolb, K., & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Dissertation/thesis. Saint Xavier University & SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. Educational Resources Information Center.
- Kuyucu, Y., & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 91-100
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002) An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28(6), 439-445. <https://doi.org/10.1002/ab.80017>
- Meece, D., & Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children's social cognition: relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care*, Cilt 180, Sayı: 5.
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US hispanics. *Personality and Individual Differences*, (41), 307-317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.016>
- Peck, S. D. (2003). Measuring Sensitivity Moment-By-Moment: A Microanalytic Look at The Transmission of Attachment. *Attachment & Human Development*, 5(1), 38-63. <http://dx.doi.org/10.1080/1461673031000078661>
- Saracaoğlu, A. S., Serin O., ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Serin, O., Bulut Serin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyinde çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sevinç, M., & Evirgen, Ş. (2003). Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, 2.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00896500>
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Şahin & M. Artıran, Çev.) Anlara: Nobel.
- Şahin, S., & Baç Karaaslan, T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1, (2), 75-80.
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2014). Effectiveness of the social-emotional prevention program as a function of children's baseline risk status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 14-44.
- TDK, (2018). 19 Ekim 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bcaf4baf033e0.59226032 sayfasından erişilmiştir.
- Terzi, Ş. I. (2000). *İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of de nation. In N. A. Fox, (Ed.), *The Development of emotion regulation: Biological and Behavioral Consideration Monographs of the Society for research in child development*, 25-52.

- Türköz, Y. (2007). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/2928/> adresinden edinilmiştir.
- 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>
- Ulutaş, İ. (2005) *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (1998). *5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış yüksek sisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. İstanbul: Ya-pa Yayınları, Cilt, I, (s. 78-89).

Exetended Abstract

Introduction

It is possible to say that individuals will lead a healthy, peaceful and happy life to the extent that they can solve the daily problems they face during their lives. In this context, one's success in and satisfaction with life depends on individuals' capacity to cope with their problems in the most appropriate and effective ways (Saracoğlu, Serin & Bozkurt, 2001).

Therefore, it is important to teach children social problem-solving skills to cope with problems. Development of social problem-solving skills is affected by different factors (Kasik and Gál, 2016). One of these factors is emotion regulation skills (Olçay, 2008). Both theoretical and experimental studies have shown that; the knowledge about the emotion that gained during early periods provides insight for long-term social behavior and academic competence (Izard-Fine et al, 2001). The aim of this study which is prepared in line with this information is to give emotion regulation training (understanding their own emotions, expressing their feelings, understanding others' emotions, and developing skills to cope with unwanted emotions) to develop preschool children's social problem-solving skills. A 6-session emotion training program was prepared to accomplish this goal and the efficacy of this program in developing social-problem solving skills was investigated.

Method

Experimental and control groups were formed in order to determine the effect of 6-week emotion training which was prepared to improve social-problem solving. Both groups had pre-test and post-tests. The study had a 2x2 experimental-design. The study was conducted in 8 private preschools from various districts of İzmir with 60-72 months old children. In the study, the Wally Social Problem Solving Test (WSPST) was applied which was prepared by Webster-Stratton (1990) and translated to Turkish by Dereli-İman (2013). WSPST was applied to a total of 186 children. The criterion for assignment to the experimental and control groups was to obtain one score below a standard deviation of the mean from the WSPST. The experimental group consisted of 16 (5 girls, 11 boys); the control group consisted of 18 (10 girls, 8 boys) children.

Emotion regulation training programs contain fear, sadness, anger, and happiness, in this study additionally jealousy was also added. For each emotion in the study; introducing the

emotion, understanding/distinguishing, expressing the emotion and dealing with the unwanted emotion stages were included. Various techniques have been used like relaxation, breathing exercises, role-play, story-telling, screenwriting, brainstorming, painting, group-activities.

Mann-Whitney U test was used to examine the difference between the mean scores of pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to test the difference between the pretest-posttest mean scores for the experimental and control groups separately.

Results

Obtained results showed that there wasn't a statistically significant difference in the experimental and control group's total scores after the emotion training. However, the experimental group's total score improved more than the control group's total score after the emotion training. There was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group and the effect size was strong ($d=0.63$). Thus, it can be said that emotion training improved WSPST scores and affected social problem-solving skills positively. There wasn't a statically significant difference between the pretest and posttest scores of the control group.

Obtained results were as expected. The WSPST scores of the group which didn't take emotion training didn't change. That means there wasn't any change in their social-problem solving skills.

Discussion

Results showed that the social problem-solving pretest-posttest score of the control group didn't differ. Besides, after the intervention, there was a statically significant improvement in the scores of the experimental group. The finding is consistent with the studies that show emotion-skill training programs contribute to emotional and behavioral development of children in the literature (Bennet and Knight, 1996; Elias et al, 1997; Kolb and Weede, 2001; Bruno, England and Chambliss, 2002). As a result, a social problem-solving style, that determines adaption, happiness and effective relationships is a skill that needs to be developed from preschool ages. It is possible to say that emotion training will be useful in developing this skill.

There was not a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups. There can be several reasons that caused this condition. For example, control and experimental groups had to be selected from different schools because the number of students with low social problem-solving skills could not be determined from one school to form an experimental and control group. Although it is thought that the schools included in the research are composed of families with similar socioeconomic status, it cannot be full equalized so this may be another factor. It is difficult to control the variables that affect the change in children from different families and schools. However, although the difference in social problem solving and posttest scores among the groups was not statically significant, the change in the posttest scores was higher in the experimental group than in the control group.

The other limitation in the study was that the measurements of social problem-solving skills were taken only from children; parents' and teachers' considerations weren't taken. Parents weren't involved in emotion training.

As the sample of the study consists of only a limited number of preschool children in Izmir, and the pilot nature of the study, the generalizability of the findings obtained cannot be

mentioned. As the schools which were attained to experimental and control groups had a summer holiday, therefore, follow-up measurements couldn't be obtained. Without the follow-up tests, the persistence of the gains obtained from the emotion training program couldn't be evaluated.

To sum up, the obtained results show that emotion training programs can be effective in developing children's social problem-solving skills. It is possible to say that the development of emotional skills in preschool education contributes to the increase in effective problem-solving skills in the problems that children face in their social environment. In the literature, there are limited numbers of experimental studies done with preschool children (Battistich, Solomon, Watson, Solomon & Schaps, 1989; Beelmann, Pflingsten ve Losel 1994; Ulutaş, 2005). In this respect, the study is thought to contribute to the field.