

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU
DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN CİNSİYET FARKLILIKLARI
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Badr YOUSOF

Danışman

Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İstanbul – 2021

TEZ TANITIM FORMU

- Yazar Adı** : Badr YOUSOF
Soyadı
- Tezin Dili** : Türkçe
- Tezin Adı** : Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Ve Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Farklılıkları Açısından Karşılaştırılması
- Enstitü** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Anabilim Dalı** : Psikoloji
- Tezin Türü** : Yüksek Lisans
- Tezin Tarihi** : 5.07.2021
- Sayfa Sayısı** : 72
- Tez Danışmanları** : Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN
- Dizin Terimleri** : duyguların düzenlenmesi, problem çözme becerileri, üniversite öğrencileri.
- Dağıtım Listesi** :
1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

Badr YOSUOF

İmzası

**T. C.
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DUYGU
DÜZENLEME VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN CİNSİYET FARKLILIKLARI
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Badr YOUSOF

Danışman

Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İstanbul – 2021

BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Badr YOUSOF

.../.../2021



İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Badr YOUSOF 'ın Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Ve Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Farklılıkları Açısından Karşılaştırılması adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza
Başkan
Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN

İmza
Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hanife YILMAZ
ÇENGEL
(Danışman)

İmza
Üye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan SEZEROĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20..

İmzası
Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin cinsiyet farklılıkları açısından karşılaştırılması Araştırma için lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine 320 anket dağıtılmıştır. Yaklaşık %94'ü olmak üzere 300 anket elde edildi ve veriler analiz edildi. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Duygu düzenleme becerileri ile Problem Çözme Becerileri puanları arasında matematiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, duygu düzenleme testi ve problem çözme toplam puanları erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Araştırmamızda duygu düzenleme ve problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar kelimeler: duyguların düzenlenmesi, problem çözme becerileri, üniversite öğrencileri.

SUMMARY

This study, comparing emotion regulation and problem-solving skills of university students in terms of gender differences. This research aims to examine the relationship between problem-solving skills and emotion regulation. 320 questionnaires were distributed to undergraduate, graduate, and doctoral students. 300 questionnaires, approximately 94% of which, were obtained and the data analyzed. According to the results obtained in the study, it was determined that there was no mathematically significant relationship between Emotion regulation skills and Problem-Solving Skills scores. According to the results of the analysis, the emotion regulation test and problem-solving total scores do not show significant differences between men and women. In our study, no significant difference was found in emotion regulation and problem-solving scores according to the age variable.

Keywords: regulation of emotions, problem solving skills, university students.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY	ii
İÇİNDAKILAR	iii
KISALTMALAR	v
TAPLOAR LİSTESİ.....	vi
GRAFİKLER LİESTESİ	vii
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA DURUMU

1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Hipotezleri	2
1.5. Alt Hipotezleri	2
1.6. Araştırmanın Varsayımları	2
1.7. Araştırmanın Sinirliıkları.....	3

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Çözme Genel Bilgiler.....	4
2.2. Problem Çözme Aşamaları	7
2.3. Sosyal Problem Çözme.....	8
2.4. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar.....	9
2.3.1. Beş faktörlü sosyal problem çözme modeli.....	9
2.3.2. İlişkisel problem çözme modeli.....	9
2.3.3. Alex osborn'un problem çözme kuramı	11
2.3.4. Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli.....	12
2.3.5. Yaşamla ilgili sorunları çözmek için bilgi işleme modeli	13
2.3.6. Thomas gordon ve problem çözme modeli	14
2.3.7. Spivack ve shure'nin kişilerarası problem çözme modeli	15
2.3.8. Problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalar	16
2.4. Duygu Tanımı Ve Yapısı.....	23

2.5. Duygu Düzenleme	26
2.5.1.1.Gross ve duygu düzenleme süreci	25
2.5.1.2.Gratz ve roemer'e göre duygu düzenleme süreci	26
2.5.1.3.Koole ve duygu düzenleme süreci	26
2.5.1. Duygu düzenleme stratejileri.....	28
2.5.2. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri.....	32
2.5.3. Olumlu duyguları düzenleme yöntemleri	33
2.5.4. Ergenlik dönemi ve duygu düzenleme	34
2.5.5. Duygu düzenleme becerilerine yönelik geliştirilmiş programlar	35
2.5.6. Duygu düzenleme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar.....	37

 C NC  BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli Ve Araştırma �rneklemi	41
3.2. Araştırma Evreni.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.4. Kişisel Bilgi Formu	41
3.5. Araştırma Verileri.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

BULGULAR.....	43
TARTIşMA VE SONUÇ.....	65
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	66
KAYNAKLAR	67

KISALTMALAR

s	:	Sayfa
S	:	Sayı
No	:	Numara
Akt	:	Aktaran
Ort	:	Ortalama
Ddö	:	Duygu düzenleme Ölçeği
Pçbö	:	Problem Çözme Becerisi Ölçeği
Ss	:	Standart sapma
Spss	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma örneklemini bireylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	37
Tablo 2. Araştırma örnekleminin yaş değişkenine göre dağılımı	37
Tablo 3. Çalışma örnekleminin yaşam yeri değişkenine göre dağılımı	37
Tablo 4. Araştırma örnekleminin medeni durum değişkenine göre dağılımı.....	38
Tablo 5. Araştırma örnekleminin kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı	38
Tablo 6. Araştırma örnekleminin ailenin sosyal ve ekonomik durum değişkenine göre dağılımı	38
Tablo 7. Araştırma örnekleminin babanın eğitim yeterlik değişkenine göre dağılımı	39
Tablo 8. Araştırma örnekleminin annenin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı	39
Tablo 9. Araştırma örnekleminin eğitim yeterlilik değişkenine göre dağılımı	39
Tablo 10. Duygu düzenleme ve problem çözme becerileri testi puanlarının cinsiyet açısından bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırma sonuçları	40
Tablo 11. Katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri testi puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine dair pearson korelasyon analizi sonuçları.....	40
Tablo 12. Duygu düzenleme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları.....	41
Tablo 13. Problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları	41

ÖNSÖZ

Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları cinsiyet ve yaş farklılıkları açısından duyguları düzenlemekten ve sorunlarını çözmekten çözüme kavuşturmak Becerilerini ve bunu duygusal davranışlarına aktarabilen dürtü düzenleme becerilerine sahiptirler. Problem çözme becerileri ve duygular arasındaki ilişki Tanımlamayı hedeflediğim çalışmamın bu alana katkı sağlamasını temenni ediyorum. Literatüre katkı sağlama düşüncesiyle gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada, Birçok kişiden destek dahildir Her şeyden önce çalışmamın tamamlanmasında emek ve zamanını harcayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ayten ERDOĞAN' sorumluluklarımı üstlenerek, yanımda olan ve beni destekleyen kıymetli annem ve kardeşlerime, beni yalnız bırakmayan dostlarıma ve en yakın arkadaşım Sarmed çok teşekkür ederim

GİRİŞ

Duygular, bireylerin davranışlarındaki önemli rolü nedeniyle kişiliğin hayati yönlerinden biridir. Bu önemden yola çıkarak, duygular konusu - özellikle olumsuz olanlar - dikkatlerini duyguları ve bunların oluşum nedenlerini tanımlamaya odaklayan James-Lang, Cannon-Bard, Shaktroger ve diğerleri gibi psikologlar tarafından büyük ilgi görmüştür. Fizyolojik ve bilişsel teoriler gibi çeşitli teoriler fizyolojik, bilişsel ve çevresel faktörlerin rolüne odaklanarak duygularla ilişkili faktörleri formüle etmişlerdir.

Daha sonra, duygularımızın ifadesini nasıl düzenlediğimize ve onları nasıl etkilediğimize ve bu önemli ve hayati yönü psikolojik ve fiziksel sağlığımızı koruyacak şekilde nasıl yöneteceğimize, duyguyu ve ortaya çıkış nedenleri gibi başka alanlarda çalışmalar ortaya çıktı. Duygusal tepkilerimizin seviyelerini belirlemeye yönelik duygusal düzenleme stratejileriyle ve duyguların en önemli özelliklerinden biri olan "uyum sağlama yeteneklerinden" ilgili alanlar çalışmalarda öne çıkmaya başladı (Gross ve Thompson, 2007).

Duygusal düzenleme stratejileri, ruh sağlığı ile ilişkisi nedeniyle bireylerin yaşam evrelerinde büyük önem taşımaktadır. Özellikle ergenlerde duyguları düzenlemek için birçok yol denemeye zorlayan yoğunluk, dalgalanma gibi duygusal değişikliklerin özel bir yeri olduğunu görüyoruz.

Duygusal düzenleme stratejileri, bireylerin ruhsal olarak dengeli ve mutlu yaşamasında özel bir öneme sahiptir. Aynı şekilde kişilerde problem çözme becerilerinin düzeyinin yeterliliği ve etkin olması bireylerin ruhsal olarak dengeli ve mutlu yaşamasında özel bir öneme sahiptir. Her problem bir duyguyu tetikler ve duyguların organizasyonu problemin çözümünde etkili bir faktördür. Son zamanlarda duygusal düzenleme stratejileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Alanyazında duygusal düzenleme stratejileri ile problem çözme becerilerinin cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediğini araştıran çalışma sayısı kısıtlıdır. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin duygularını düzenleme ve problem çözme becerilerinin cinsiyet farklılıkları açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Araştırmanın Problemi

Gençler toplumun umudu ve geleceğidir ve onlarla birlikte ilerleme ve refah, üniversite öğrencileri gençlik gruplarından biridir ve toplumun önemli bir parçasıdır. Duygular, bireyin kişilerarası uyumluluğunda ve hayattan zevk alması gibi birçok açıdan ruh sağlığında önemli bir role sahiptir. Duygusal düzenlemenin hayatın farklı alanlarında büyük önemi vardır. Duyguların düzenleme becerileri kişilerin genel olarak özel ve sosyal hayatta başarılı olmasında etkili olduğu için, duygusal organizasyon eksikliği, bireyleri toplumda daha izole ve ilgisiz, daha az etkili hale getirerek, bireylerin karşılaştıkları sorunları ve baskıları çözmede uyumsuz kaçış yöntemlerini kullanmalarına ve örgütlenmede başarısızlıklara neden olabilmektedir. Duygunun düzenleme sorunları birçok psikolojik rahatsızlıkta görülmektedir. Duygu düzenleme, ruhsal bozuklukların ve sorunların oluşumundaki etkisi nedeniyle psikoloji alandaki en önemli modern kavramlardan biridir. Duyguların düzenlenmesi ile problem çözme becerilerinin ilişkisini ve duygu düzenleme ve problem çözme becerilerindeki sorunlar için risk faktörlerini belirlemek ruhsal sorunların anlaşılmasında ve tedavisinde katkılar sağlayacaktır.

Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin cinsiyet farklılıkları açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Mevcut çalışmanın sorunu, aşağıdaki sorulara cevap vermek amacıyla belirlenmektedir:

1-Her iki cinsiyetten araştırma örnekleminde duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mı?

2- Duygu düzenlemede "erkek ve kadın" cinsiyet farklılıkları var mıdır?

3- Problem çözme becerilerinde iki cinsiyet (kadın ve erkek) arasında farklılıklar var mı?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır.

Ek olarak, duygu düzenleme ve problem çözüme becerilerinin sosyo-demografik diğer değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversite öğrencilerinde yaşları itibari ile ve genel olarak ailelerinden ayrı yaşama sürecini başlatan dönemde bulduklarından duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu kişilik özelliklerine, algılanan ebeveyn tutumlarına ve şimdiki yaşlarına kadar hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yere göre yaşadıkları problemler çeşitlenecektir. Bu nedenle sosyo-demografik değişkenler de dikkate alınarak problem çözüme ve duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olabileceği bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Konu, literatüre kazandırılması açısından önemlidir. Yapılan araştırma öğrencilerin mevcut durumunu da ortaya koyacağından yeni çalışmalara öncü olabileceği ve kaynaklık edebileceği değerlendirilmektedir.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ile problem çözüme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.5. Alt Hipotezleri

1- Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme yaşa göre farklılaşmaktadır.

2-Üniversite öğrencilerinde problem çözüme becerileri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

3-Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ve problem çözüme becerileri arasında ilişki bulunmaktadır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1- Üniversite öğrencileri için duyguları düzenleme ve problem çözüme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

2- Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencileri arasında problem çözme konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3- Sosyodemografik değişkenlere göre duygusal düzenleme stratejilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

4- Sosyodemografik değişkenlere göre problem çözmeye istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırmanın evreni İstanbul İlinde eğitim gören üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Araştırmanın örneklemini İstanbul İlinde eğitim gören üniversite öğrencileri ile sınırlıdır.

3- Araştırmada elde edilen veriler Sosyodemografik Veri Formu, duygu düzenleme Ölçeği- problem çözme becerilerinin Ölçeği verileriyle sınırlıdır.

4- Araştırma bulguları, kullanılan istatistiksel analizlerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Çözme Genel Bilgiler

Geçmişten günümüze problem çözme kavramını inceleyen psikoloji alanındaki araştırmacıların bu kavrama farklı bakış açılarına sahip oldukları ve bunun doğal bir sonucu olarak farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Problem çözme literatüründe yer alan çalışmalar, problem çözme kavramının tanımlanması açısından iki genel başlık altında toplanmıştır.

İlki 1950'lerde ve 1960'larda "psikolojik uyum çerçevesiyle ilgisi olmayan laboratuvar çalışmaları" ile ilgili iken, ikincisi "uygulamalı problem çözme" kavramının ortaya çıkmaya başladığı araştırmalarla ilgilidir (Funke, 1995). Psikolojik uyum kavramı bir bağlama oturtulmalıdır.

Davranış kuramcılarında Skinner (1974) problem çözme sürecini, Gestalt yaklaşımının açıklamalarının yanı sıra laboratuvar deneyleri ile "öğrenmeye" değer bir kavram olarak ortaya koymuştur (Heppner, Reeder ve Larson, 1983, s.537). Newell ve arkadaşları deneylerinde, problem çözme yöntemlerini ve stratejilerini tanımlamak için bireylerden problem çözme sırasında iç düşünce ve duygularını aynı anda analiz ederek (iç gözlem) düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerini ve ifade etmelerini istemiştir.

1950' ve 1960'larda yapılan araştırmalar muhtemelen problem çözme kavramının neredeyse "öğrenme ve yaratıcılık" kavramına eşdeğer olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak laboratuvar araştırmalarıyla elde edilen bu sonuçların laboratuvar dışındaki problemleri çözme sürecine genellenemeyeceği anlaşıldığında, bireysel problemleri çözme sürecinin psikolojik boyutuna daha fazla odaklanması gerekmektedir. gerçek hayat ortaya çıktı. 1960-1970 yıllarının psikolojik uyumu bağlamında. Bununla birlikte, laboratuvar araştırması, son 20 yıldaki gerçek problem çözme çalışmaları için bir başlangıç noktası olarak yararlıdır (Funke, 1995). 1960'larda ve 1970'lerde, farklı araştırmacılar, problem çözme sürecini tanımlamak için daha çok kişisel psikolojik süreçlere odaklanarak uygulamalı problem çözme kavramı üzerinde

çalışmaya başladılar. Sonuç olarak, uygulamalı problem çözme kavramı üzerine yapılan araştırmalar genel olarak iki kısma ayrılmaktadır. sorun giderme, gerekli veya gerekli olanın nasıl tamamlanacağı gibi çalışmalardır (D' Zurilla ve Goldfried, 1971, s.107).

Bu konuyla ilgili 1960'lar ve 1970'lerde yapılan ilk çalışmalardan biri Spivack ve arkadaşlarının "beceriler, bilişsel ve düşünce süreçleri" olarak gördükleri "kişilerarası bilişsel problem çözme" kavramı üzerine yaptığı araştırmadır. Kişilerarası bilişsel problem çözme kavramı beş farklı aşamadan oluşur: sorunlara duyarlılık, araçlar ve hedefler hakkında düşünme, alternatif çözümler hakkında düşünme, nedensel düşünme, sonuç odaklı düşünme (McGuire, 2001, s.210).

Shure ve Spivack, 1970'lerde çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için başlattıkları kişilerarası bilişsel problem çözme kavramı üzerine çalışmalarını 1992 yılında bir program kitapçığında "Problemleri Çözebilirim: ICPS" başlığı altında yürüttüler. Shure ve Spivack (1979, s.89) tarafından sunulan Problem Çözebilirim "programı, anaokulundan ilkokula kadar farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler için hazırlanan üç ayrı programdan oluşmakta ve programlar" bilişsel yaklaşım "ilkelerine göre oluşturulmaktadır (Öğülmüş, 2004). Shure ve Spivack'in (1979, s.90) kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı esas olarak çocukların eğitimi alanında geçerlidir ve eğitici içeriğe sahiptir (Heppner ve Lee, 2002).

Uygulamalı problem çözme kavramının kavramsallaştırılması üzerine yapılan en eski çalışmalardan bir diğeri, D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) beş aşamalı problem çözme yaklaşımıdır. İnsanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sosyal sorunlarla başa çıkmada yol gösterici üslup ve problem çözme tarzlarını belirlemek amacıyla 1971 yılında kurulan D 'Zurilla ve Goldfried, bir dönüm noktası olarak görülüyor. Bu yaklaşımı kullanarak sorunları çözmek için atılan beş adım; problemin genel yönelimi, problemin tanımı ve formülasyonu, alternatiflerin oluşturulması, karar verme ve değerlendirme. D 'Zurilla ve Nezu (2007) tarafından bu beş aşamalı yaklaşım, farklı zamanlarda geliştirilmiştir. Problem çözme becerileri eğitiminin geliştirilmesinde bir öncü olarak da değerlidir (D' Zurilla, Chang ve Sanna, 2003, s.424).

Aslında problem çözme kavramı, en başından beri danışmanlık psikolojisi, klinik psikoloji ve ebeveynlik eğitimi alanlarında sıkça çalışılmıştır (D' Zurilla ve

Nezu, 1987, s.463). Sıcaklık göz önüne alındığında, problem çözme kavramının kişisel problem çözme algısı veya problem çözme becerileri, sosyal problem çözme ve problem çözme gibi farklı tanımları olduğu unutulmamalıdır (Heppner vd., 1983, s.540).Ancak bu tanımlar arasında sosyal problem çözme kavramı diğerlerine göre daha kapsamlı olduğu için daha çok tercih edilmektedir (Heppner ve Petersen, 1982, s.66). Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma, D 'Zurilla ve Goldfried tarafından oluşturulan `` Sosyal Problem Çözme Becerileri' 'veya `` Sosyal Problem Çözme Becerileri Eğitim Müdahale Programı"na dayanmaktadır. daha sonra birkaç kez revize edildi. Bu, D 'Zurilla ve diğerleri tarafından oluşturulan "beş boyutlu sosyal problem çözme modeline" dayanan araştırmanın teorik temelidir (Heppner vd., 1983, s.545). D 'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares'e göre sosyal problem çözme, "birisinin günlük hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmanın etkili yollarını bulmak için yarattığı bilişsel-davranışsal bir süreçtir" (D' Zurilla ve Nezu, 1987, s.464).

Problem çözme sürecinde ikinci önemli kavram çözümdür. Çözüm, belirli bir problem durumunda kullanılan problem çözme sürecinin bir sonucu olarak belirli bir duruma bağlı bilişsel veya davranışsal bir başa çıkma veya tepki modelidir.

2.2. Problem Çözme Aşamaları

Sosyal problem tanımı, ortaya çıkan gerçek problemlerle durumlara cevap veren bir kavramdır. Sosyal Sorun, D'Zurilla'nın dört gün boyunca oluşturulacak kimliğe bürünme davranışı seçeneklerini seçmesine izin vermekte ve önümüzdeki sorunla uyum sağlayıp sağlayamayacaklarını veya devam edip etmeyeceklerini görmek adına geliştirmişlerdir (Cüceloğlu, 1993).

Günlük yaşamda karşılaştığımız sorunlar uzun vadeli, kısa vadeli, basit veya karmaşıktır; ekonomik, duygusal ve fiziksel vb. Gibi çok çeşitli özelliklere sahip olabilir. Ek olarak, bu farklı sorunlar birleşerek daha karmaşık sorunlar haline gelebilir. Bu noktada sorunların çözümleri, sorunun türüne ve karmaşıklığına bağlı olarak değişebilir. Başka bir deyişle, bazı problemler mantıksal olarak çözülebilirken, diğerlerini çözmek için duygusal olgunlaşma gerekli olabilir. Bazıları için olayları yeni bir algı biçiminde görmek gerekli olabilir D' Zurilla ve Nezu, 1987, s.468).

Bu görüşe göre sosyal problem çözme, bir kişinin birçok stresli durumla etkili bir şekilde başa çıkma yeteneğini artıran bilinçli, gerçekçi, zorlayıcı ve hedefe yönelik

bir başa çıkma sürecidir. Bu tanımlara göre uyum kavramı problem çözmeyi içermektedir. Özellikle başa çıkma stilleri çok çeşitlidir ve etkili başa çıkma tarzlarından biri problem çözmedir (D' Zurilla ve Nezu, 1987, s.469).

Bu noktada çoğu insan günlük yaşamda karşılaşılan sosyal problem durumlarında etkili başa çıkma stilleri gösteremeyebilir.

Bu nedenle tavsiye arayan çoğu müşteri rastgele problemleri çözmek için farklı yaklaşımlar dener (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

Ancak sorunları çözmek için sistematik bir yöntem izlenmelidir. Bunlar, belirli adımların listelendiği sorun giderme adımlarıdır. D 'Zurilla ve Nezu'ya göre sosyal problem çözme süreci (Egan, 1975).

1. Soruna yönelim: sorunun olumlu yönelim, sorunun olumsuz yönelimi
2. Problemin tanımı ve formülasyonu (problemin tanımı ve formüle edilmesi),
3. Alternatifler oluşturma,
4. Karar verme,
5. Beş ardışık aşamadan oluşur: çözümün uygulanması ve doğrulanması.

Ancak sosyal problem çözme süreci, birbiri ardına problem çözme adımlarından geçilerek kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir süreç değildir. Bu beş aşamalı süreci etkileyen birkaç faktör vardır. Bunlar, kişinin algılama tarzı, tutumları, duyguları ve sorunu değerlendirme tarzı ve becerileri gibi çeşitli faktörlerdir. Bu faktörler, problemleri çözme ve önleme sürecini kolaylaştırma işlevine sahip olabilir (D' Zurilla ve Nezu, 2001). Bu nedenle sosyal problem çözme becerileri eğitiminde bireylerin problem çözme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri tanıması ve “yeni düşünme, eyleme geçme ve davranış biçimleri” kazanması için “sosyal problem çözme becerisi” kazanmaya çalışılır.

2.3. Sosyal Problem Çözme

D'Zurilla ve Nezu Araştırmada kullanılan "sosyal sorun" kavramı ile gündelik hayatın sorunları ifade etmektedirler; Bunu, "bireyin hedeflerine ve özlemlerine ulaşmasını engelleyen herhangi bir gerçek mücadele" olarak tanımlamaktadırlar. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere; Okulda, evde veya işte, yani sosyal iletişimin olduğu

yerlerde bireylerin istek ve amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen sağlık sorunları veya dolaylı sorunlardır. Toplumun bu genel bozulmasına neden olan ve her bireyi etkileyen toplumsal sorunlardır (D' Zurilla ve Nezu, 2007).

2.4. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar

Literatüre baktığımızda, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve insanları sosyal sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmek için ne yapacakları konusunda eğiten modeller olduğunu görüyoruz. Başarıyı sağlayacak rol model veya yol haritalarının becerilerini öğreterek bireylerin sosyal sorunların çözümünde daha başarılı olacağı belirtilmektedir. Bu modellerden bazıları aşağıda gösterilmiştir.

2.3.1. Beş faktörlü sosyal problem çözme modeli

Bu alandaki araştırmaların çoğu, D'Zurilla ve Goldfried tarafından oluşturulan ve daha sonra D'Zurilla, Nezu ve Olivares tarafından geliştirilen modele dayanmaktadır. Sosyal problem çözme, bireyin, çiftin veya grubun günlük hayatta karşılaşılan belirli problemlere etkili çözümler bulmaya veya keşfetmeye çalıştığı bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanır. Burada "sosyal" sıfatı, doğal sosyal ortamda ortaya çıkan ve bireylerin baş etme işlevini etkileyen sorunlarla başa çıkma çabalarını vurgulamak için kullanılmıştır. Bu nedenle, sosyal problem çözme modeli kişisel sorunları (örneğin duygusal, davranışsal, zihinsel veya sağlık sorunları), kişisel olmayan sorunları (örneğin yetersiz mali kaynaklar), kişilerarası sorunları (örneğin evlilik çatışmaları, aile çatışmaları) ve sorunları içerir (D'Zurilla, Nezu ve Olivares, 2004).

2.3.2. İlişkisel problem çözme modeli

Spivack ve diğerlerinin Can Solve Problems (IWP) modeli. İki genel bölümden oluşur: problem çözme becerilerinin öğretilmesi ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi. İlk bölüm üç aşamadan oluşur: kelime öğretimi, kişinin duygularını ve başkalarının duygularını tanıması ve başkalarının bakış açısını dikkate alma. 2. Bölüm, çeşitli çözümlere yönelik beyin fırtınası yapmayı, her çözümün olası sonuçlarını incelemeyi ve hangi çözümü seçeceğinize karar vermeyi ve üç temel problem çözme becerisini test etmeyi içeren üç aşamalı bir süreçtir (Frauenknecht ve Black, 2004). Kişilerarası bilişsel problem çözme yaklaşımı veya "Sorunları çözebilirim (sorunları

çözebilirim)", Shure ve Spivack (1982, s.341) tarafından okul öncesi, anaokulu ve ortaokul öğrencileri sağlamak için oluşturulmuştur. problem çözme. Beceriler. . BSF programında ön problem çözme becerileri ve problem çözme becerileri 'oyun' olarak tasarlanan derslerle öğrencilere öğretilmektedir (Frauenknecht ve Black, 2004).

BSC yaklaşımında çocuklar, kişilerarası problemleri çözmek için dili nasıl kullanacakları, empati kuracakları ve alternatif çözümler hakkında nasıl düşünecekleri ve sınıfta üst bilişsel unsurları nasıl uygulayacakları gibi becerileri öğrenmeye çalışırlar (Frauenknecht ve Black, 2004).

Bu modelin temel amacı, çocukların problem çözme sürecinde "ne düşüneceklerini" değil, "nasıl" düşüneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu model, çocukların sorunlar hakkında düşünmelerine ve konular hakkında kendi fikirlerini ifade etmelerine olanak tanır. BSF programının bölümleri ve her bölümde yapılması gerekenler hakkında gerekli bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Bölüm 1: Ön Koşullu Problem Çözme Becerilerini Kazanma: Kelime öğretimi ve duygu tanıma iki bölümden oluşur: kendisi ve diğerleri. Kelime öğretimi bölümünde, kişilerarası sorunlarla karşılaşıldığında, daha önce öğretilen bu kelimeleri kullanarak olayın seyrini açıklamaya çalışıyoruz. Eğitim programı altı çift kelimeyi öğretmekle başlar. Bu kelime çiftleri "eşit / değil ve / veya bazıları / tümü, önce / sonra, şimdi / sonra, aynı / farklı" dır. Ön problem çözme becerilerinin bir parçası olarak öğretilen diğer bir unsur, kişinin ve diğerlerinin duygularını anlama ve doğru bir şekilde tanımlama yeteneğidir ve buna "duyarlılık eğitimi" denilebilir. Bu amaçla çocuklar, başkalarının ne hissettiğiyle ilgili duyguların tanınması ve adlandırılmasının yanı sıra temel duyguları da öğrenirler (Frauenknecht ve Black, 2004; Öğülmüş, 2004).

Bölüm 2: Problem Çözme Becerilerini Öğretme: Bu bölümde, üç farklı düşünme becerisi öğretilmektedir: Etkili problem çözme becerileri kazanmak için alternatif çözümler üzerinde düşünme, Sonuç hakkında düşünme ve karar verme hakkında düşünme. Alternatif çözümler düşünme aşamasında çocuklardan karşılaştıkları bir sorunu çözmeleri ve buldukları çözümün etkili ve iyi bir çözüm olmadığını anlamaları istenir.

Sonucu hesaba katan yansıtma aşamasında, her bir çözümün olası sonuçlarını dikkate almayı ve değerlendirmeyi öğreniriz. Sonucu düşünme fikrinin gelişmesiyle

birlikte çocukların "nedensel ilişkiyi" anlama yetenekleri artar. Örneğin, çocuklara başkalarındaki davranışlarının duygu ve düşüncelerine odaklanmalarına izin verildiğinde, "neden-neden ilişkisi" bağlamında hangi alternatif çözümün hangi sonuca yol açacağına dair tahminlerde bulunmaları istenir. . "Ne olabilir?", "Bunu yaparken nasıl hissedebilirdi?" böyle sorular sorulur. Amaç, çocukları çözümlerin olası sonuçları hakkında düşünmeye teşvik etmektir (Frauenknecht ve Black, 2004; Öğülmüş, 2004).

2.3.3. Alex osborn'un problem çözme kuramı

Osborn'a göre, yaratıcı problem çözme süreci ideal olarak üç süreçten oluşur. Gerçeği Bulmak Fikri Bulmak Çözümü Bulmak Gerçeği Bulmak: Bu, problemi tanımlamayı ve hazırlamayı gerektirir. Sorunu belirlemek, sorunu keşfetmek ve bildirmektir. Hazırlık, uygun verilerin toplanmasını ve analizini içerir (Sağkal, 2015; Bilgin, 2017. s.230).

Fikir bulun: Fikir üretmek ve geliştirmek gereklidir. Düşünce eğitimi bir kılavuздur ve bu bölüm olası geçici fikirleri önerir. Bir çözüm bulun: Bu aşamada bir değerlendirme ve seçim gereklidir. Bu, geçici çözümlerin değerlendirme, test veya başka yollarla doğrulanmasıdır. Seçim, nihai sonuca karar vermektir. Yaratıcı problem çözme süreci bir düşünceyle bitmez. Ancak üretilen düşüncelerden en etkili olanı sonuca ulaşmak için özenle denenir; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları "mükemmel çözümü" ve "nihai çözümü" engeller. Bu nedenle yeni bir sorun ortaya çıktı. Orijinal sürece geri dönmek ve problem tanımlanmalıdır.. Daha sonra yeni fikirler üretmek için değerlendirme kriterleri belirleyerek aynı süreci tekrarlanmalıdır (Sezen, 2015).

2.3.4. Bandura'nın problem çözme ve kendine yeterlik modeli

Sonuç almak için öz yeterlik ve verimlilik kavramlarıyla başa çıkma sürecini açıkladı. Öz yeterlik, insanların problem çözmedeki başarılarını nasıl algıladıklarını ifade eder. Yani problem çözmede kendini başarılı olarak tanımlayan bireyler, çözüm üretme noktasına kadar daha aktif hareket etmektedir (Özenç İra ve Çelebi Öncü, 2017, s.35).

İyi bir deneyim ve genel olarak sosyal çevre, öz-yeterlik algısının şekillenmesinde büyük rol oynar. Diğer bir deyişle, erken çocukluk döneminden itibaren aile desteği alanların olumlu öz-yeterlik algısı, hayatın sonraki dönemlerinde kişilerarası ilişkileri etkilemektedir. Bu nedenle, erken sosyal ilişki deneyimlerinin olumlu öz-yeterliği desteklemesi önemlidir. Bireyleri başlamaya motive eden ana faktörlerden biri, hedeflere ulaşma arzusudur. Bu bağlamda sonuçlara ulaşmanın etkinliği, çevresel faktörleri düzenleyerek belirlenen hedeflere ulaşma olasılığını tanımlar (Saygılı, 2000).

Bandura, insanların sorunlar ortaya çıktığında bir çözüm bulmak için ne yapacaklarını bildiklerini ve belirsiz sorunlu durumlarda daha çok etkilendiklerini ve daha sık olduklarını söylüyor. Bandura'ya göre insanların becerilere yönelik beklentileri hem davranışı hem de uyum arayışını etkiler. İnsanların kendi yeteneklerine olan inancının gücü, muhtemelen stresli durumlarla baş etmeye çalışıp çalışmayacaklarını belirler. Bu başlangıç seviyesinde, kişisel kapasitelerinin algısı davranışsal seçimlerini etkiler. Sınavlarda problem çözme becerileri ile öz yeterlik arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel araştırmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Bu nedenle Heppner, problem çözme becerilerini teorik olarak Bandura öz-yeterlik modeline dayandırır (Eggen ve Kauchak, 2004).

2.3.5. Yaşamla ilgili sorunları çözmek için bilgi işleme modeli

BIM iki ana unsurdan oluşur. Zihinsel yapılar ve bilişsel süreçler. Öğrenme, bireye ait bu yapıların ve süreçlerin sonunda gerçekleşir. Şekil 1'de görüldüğü gibi ilk unsuru oluşturan yapılar duyuşsal kayıt, işleyen bellek ve uzun süreli bellektir. Bu yapılarda farklı yerlerde depolanan bilgilerin bir yerden başka bir yere aktarılması için kullanılan bilişsel süreçlere süreçler denir. Organizasyonu etkileyen ana süreçler dikkat, algılama, kodlama ve depolama, tekrarlama, hatırlama ve geri çağırma'dır. Bilgi işleme sürecindeki ilk adım duyuşsal kayıttır. Çevresel uyaranlar duyu organları tarafından algılanır. Bu uyaranların çok büyük bir kapasiteye sahip olan duyu diskinin deposunda kayıt edilebilmesi için kişinin dikkatini gelen uyaranlara odaklamasına gerek yoktur. Kendiliğinden olur. Duyu organları sürekli çalıştığı için duyuşsal kayda ulaşan bilgilerin çoğu atılır. Aksi takdirde bu depo gereksiz uyarılarla dolacak ve yeni uyarılara yer kalmayacaktır. Bu nedenle anlık bellek olarak da adlandırılır. Dikkat ve algılama süreçleri, uyaranların ikinci durağı olan ve aynı zamanda çalışma belleği

olarak da adlandırılan kısa süreli bellekte hangi bilgilerin duyulara aktarılacağını belirler. Kısa süreli hafıza kapasitesi ve bilgi saklama süresi sınırlıdır. Bu problemlerin üstesinden gelmek için tekrarlama ve segmentasyon gibi süreçler kullanılabilir. Ancak incelenmeyen, tekrarlanan, organize edilmeyen, bir şekilde var olan zihinsel örüntüyle ilişkilendirilmeyen, yani zahmetsizce uzun süreli belleğe ve uzun süreli belleğe kodlanamayan bilgiler unutulmaktadır. Şifrelenmiş bilgiler uzun süreli bellekte uzun süre saklanabilir. Uzun süreli hafıza kapasitesi sonsuzdur (Dündar, 2009).

Bilgilerin bu bellekte saklandığı sürenin uzunluğu, bilgilerin nasıl saklandığına bağlı olarak değişir. İyi organize edilmiş, doğru kodlanmış ve en uygun şekilde yerleştirilmiş bilgiler daha hızlı depolanır. Uzun süreli hafıza genellikle üçe ayrılır (Görgen, 1999, s.54). Bunlar epizodik hafıza, anlamsal hafıza ve prosedürel hafızadır. İlkokulda olduğunuz ilk gün, hayatınızda en çok utandığınız zaman ve en mutlu gününüz gibi kişisel yaşam olayları hatırlanır. Anlamsal bellek, bilgilerin diyagramlar ve önerme ağları şeklinde depolandığı, kavramlar, genellemeler ve kurallar gibi genel bilgilerin yer aldığı bölümdür. Hesaplamalı bellek, araba kullanmak, yüzmek ve dışarıda yemek yemek gibi şeyler yapmak için gereken adımların sırayla depolandığı yerdir (Gredler, 1992).

2.3.6. Thomas gordon ve problem çözme modeli

Bu model Gordon tarafından geliştirilmiştir, bu modelin amacı ebeveyn-çocuk ilişkisinin nasıl olması gerektiğini açıklamasıdır. Anne babaların çocuklarını yetiştirmelerine yardımcı olmak ve çocukları ile yaşadıkları sorunlara etkili çözümler geliştirmelerinde onlara rehberlik etmektir (Gordon, 2002).

Gordon'a göre, çocukların davranışlarına yönelik ebeveyn tutumlarını suçlamak ve manipüle etmek iflasa yol açar. Bu nedenle ebeveynler etkili iletişim becerilerini kullanmalı, uzlaşmacı tavırlar sergilemeli ve her iki tarafı da tatmin edecek çözümler geliştirmelidir. Gordon, ebeveynlerin, kişisel dillerini kullanmalarına rağmen çocuklarıyla olan sorunları çözemedikleri zaman Altı Adımlı Problem Çözme Yöntemini kullanmalarını önerdi. Süreçte izlenecek adımlar aşağıdaki gibidir (Gordon, 2002).Çocukta sorun var ise (örneğin, çocuk okuldaki arkadaşına kızılıyorsa), ebeveynler sorunu çözmek yerine çocuğa sorunu çözmede yardım etmelidir. Sorun ebeveynlerin sorunuysa (mesela, çocuk evde sürekli gürültü yapıyorsa ve ebeveynler

bu sesten çok rahatsızsa), o zaman ebeveynler çocuğa sorunu nasıl gördüklerini ifade etmek için kendilerini kullanmalıdır (Gordon, 2002).

Problemin tanımlanması: Soruna neden olan olay veya davranışın tüm yönlerinin ifade edildiği bölümdür. Sorun her iki tarafta ise çocukların katılımı esastır.

Çözüm üretilir: Çocuğun herhangi bir rehberlik veya yargılama olmaksızın fikirlerini ifade edebileceği ortamlar hazırlanarak birçok çözümün üretildiği kısımdır.

Çözümlerin değerlendirilmesi: karşılıklı olarak oluşturulan çözümlerin değerlendirilerek elemenden geçirildiği bölümdür.

En iyi çözüme karar verilmesi: Elenen çözüm önerilerinden sonra her iki tarafında yararına oluşacak olan çözüme karar verilmesi.

Çıkan sonucun karar aşaması: Alınan kararın uygulanmasının aşamalarının değerlendirildiği bölümdür.

Değerlendirme için çözümün uygulanmasının izlenmesi: Seçilen çözüm yönteminin her iki tarafın da memnuniyetini yarattığı bölümdür. Süreç olumsuz ise başka bir çözüme karar verilebilir.

2.3.7. Spivack ve Shure'nin kişilerarası problem çözme modeli

Spivack ve Shure esas olarak çocuklara odaklandı. Araştırması, kişilerarası ilişkilerin başarısızlığının düşünce süreçleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, arkadaşlarıyla sorunları olan çocukların, bunları çözmenin birden fazla doğru yolu olduğunu düşünememeleri ve tahmin edememeleri, davranışlarının olası sonuçları "sorunun ana nedenleri"dir. ilişkilerde. Bu bağlamda "Sorunları çözebilirim" eğitim programı, çocukların kendi düşünme süreçlerini ve kişilerarası ilişkilerde başarı sağlayacak düşünme becerilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Erken çocukluk eğitim programını uygulamanın temel amacı, erken müdahale mantığı ile olumsuz gelişimsel sorunları önlemektir. Programın eğitim süreci ile çocuklar problemlerle karşılaştıklarında ne düşüneceklerini değil, hangi düşünce süreçlerini kullanacaklarını öğrenirler (Öğülmüş, 2004). Programda öğretilen becerilerle çocukların akranlarıyla ilişkilerinde sosyal uyumu artırıcı davranışlar benimseyecekleri önerilmiştir. Konuyla ilgili çalışmalarda savunulan bakış açısını

destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca araştırmalar, edinilen becerilerin kalıcılığını koruduğunu göstermiştir (Kargı, 2009).

2.3.8. Problem çözme ile ilgili yapılan araştırmalar

Ang (2003, s.5) Sekiz haftalık sosyal problem çözme eğitiminin ortalama olarak 14 ila 15 yaşları arasındaki 105 gençte saldırgan davranış üzerindeki etkisini inceledi. Araştırmanın deney grubu 58 genç suçludan ve 47 genç suçludan oluşan kontrol grubundan oluşuyordu. Çalışmalarında veri toplama aracı olarak; Deneklerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için bir saldırganlık anketi kullanıldı. Araştırmanın deneysel sürecinde uygulanan sosyal problem çözme becerileri eğitim programının içeriği, saldırgan olmayan, anti-sosyal, saldırgan olmayan ve saldırgan olmayan ergenlerden farklı olarak oluşturulmuştur. Araştırmada sosyal problem çözme becerilerine yönelik uygulanan eğitimde ele alınan temel noktalar; Empati, çevresel ve sosyal ipuçlarını dikkate alma, başkalarının niyetlerini gerçekçi bir şekilde yorumlama, başkalarının görüşlerini anlama ve sorunları çözme yeteneğidir. Bu becerilerin öğrenilmesinde oyun, hikâye, rol oynama ve grup tartışması teknikleri kullanılmıştır.

Beth-Harris ve Franklin (2003, s.71) okul temelli bir bilişsel-davranışçı grup müdahale programının ergenlerin sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini 14-18 yaş arası toplam 85 ergen anne üzerinde araştırmıştır. Araştırmada ergenlerin problem çözme becerilerini ölçmek için Sosyal Problem Çözme Envanterinin alt ölçeklerinden Akılcı Problem Çözme alt ölçeği kullanılmıştır. Problem odaklı ergenlerin başa çıkma davranışlarını ölçmek için Probleme Dayalı Ergen Yönlendirme Ölçeği; Üç alt ölçek - (özerklik) ve optimizasyon, sosyal desteği geliştirme ve aile sorunlarını çözme - kullanılmıştır. Araştırma deneysel bir tasarım çalışması olup ölçümler ön test, son test ve 30 günlük izleme ölçümleri şeklinde alınmıştır. Araştırma, sosyal öğrenme teorisi, hesaplamalı adaptasyon teorisi ve problem çözme modeli çerçevesinde hazırlanan bilişsel-davranışçı müdahale programı temel alınarak hazırlanmıştır (D' Zurilla ve Nezu, 1987, s.470). Müdahale programı haftada sekiz adet bir saatlik seanstan oluşmaktadır. Sekiz seanslık programın ilk iki seansında grup kuralları ve kişisel hedefler oluşturma süreci vurgulandı. Kalan dört seansta üyeler kişisel hedeflerini belirlemeye devam ettiler. Bu bağlamda, katılımcıların hedeflerini belirlemek için en az iki süreci takip etmelerine yardımcı olunmuştur: eğitim, kişisel

ilişkiler, ebeveynlik ve iş arama. Yedinci oturumda, başarılar veya görevler gözden geçirildi ve ulaşılabilir olanlar netleştirildi. Son oturumda ise grup oturumlarının gözden geçirilme süreci ve hedeflere ulaşılmasını engelleyen faktörler tartışıldı.

Araştırma sonucunda; Problem merkezli başa çıkma becerileri ve akılcı problem çözme becerileri açısından deney ve kontrol gruplarının son kriterleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan müdahale programının sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Hemphill ve Littlefield, 2001, s.823)

Araştırmada ölçme araçları olarak Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CBCL) ve Öğretmen Rapor Formu (TRF) kullanılmıştır. Deneysel müdahale seansları (4 ila 8 kişilik gruplar halinde) 8 ila 10 seans arasında sürmüştür ve her seans ortalama 1,5 saat sürmüştür. Öğretmen grubuyla sadece iki oturum gerçekleştirildi. Çalışmanın her çalışma grubunda ulaşılması gereken hedefler ve müdahale programının içeriği farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sonuç olarak, grupların hedefleri ve uygulanan müdahale programlarının içeriği aşağıdaki gibidir;

Birinci grup olan “çocuk ve ergen grubu”nda amaç, problemleri davranışları dışsallaştırmak ve sosyal problem çözme becerilerini arttırmaktır.

İkinci grup olan “ebeveyn grubu”nun amacı, ebeveynlerin çocuklarının sorunlu davranışlarını sergilemesidir.

Çocuklarını dışarıdan temin ederken, karşılaştıkları sorunların nedenleri, yani hastalık ve nedenleri hakkında gerekli bilgileri edinir.

Çocuklarının durumuyla ilgili akılcı olmayan düşüncelerin ve olumsuz algıların farkında olur ve onları olumlu hale getirir,

Sosyal izolasyon, depresyon, atılganlığın azalması, düşük benlik saygısı, evlilik sorunları, ebeveynlik güçlükleri gibi kişisel zorlukların farkında olurlar.

Çocukların eğitiminde davranış değişikliği ilkelerini uygulayabilmek,

Kişisel kaynaklarını tanımlarını ve daha etkin bir şekilde baş etmelerini sağlamak.

Bu grupta uygulanan deneysel müdahale programının içeriği genellikle bilişsel davranışçı terapi ve aile terapisindeki temel becerileri ve danışmanlık becerilerini

içerir. Üçüncü grubu oluşturan “çocuk ve ebeveyn grubu”nda çocuklar ve ebeveynleri aynı grubun parçasıydı. Bu grubun amacı, ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirmek, problem çözmede iş birliği yapmak ve birbirlerine karşı daha hoşgörülü olmaktır. Eşler, “ebeveyn destek grubu” olan dördüncü gruba katıldı, ancak ebeveynler ve çocuklar dahil edilmedi. Bu grubun amacı, her eşin aile meselelerine bakış açısını anlamasını sağlamak ve çocuk yetiştirmede birbirlerine destek olmalarına yardımcı olmaktır. Beşinci grup, "öğretim grubu", ev ve okul arasındaki bağlantıyı kurmak için uygulamaya konulan program hakkında bilgilendirildi. Programın genel amacı ve kullanılan teknikler hakkında bilgi verildikten sonra, öğretmenler sorunlu dış kaynak kullanma davranışları ve nelerin üstesinden gelebilecekleri konusunda eğitildi. Araştırma sonucunda uygulanan deneysel müdahaleler sonucunda çocuk ve ergenlerin evdeki sorunlu davranışlarının azalması durumunda sosyal becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Hemphill ve Littlefield (2006, s.329) Problemlili dışsallaştırma davranışları olan 5-11 ve 12-14 yaşlarındaki 106 çocuk ve aileleri için bilişsel davranışçı terapiye dayalı kısa süreli bir müdahale programı uyguladılar.

Çalışmanın çalışma grubu çocuklar ve ergenler ile ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma, birinci grup “çocuk ve ergen grubu”, ikinci grup “ebeveyn” ve üçüncü grup “çocuklar ve ebeveynleri” olmak üzere üç ayrı grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (CCDS), Çocuk Yetiştirme Uygulamaları Anketi, Beck Depresyon Envanteri, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi: Çocuk Davranışında Algılanan Güçlük (Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi: Çocuk Davranışında Algılanan Zorluk) ve Yaşam Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Deneysel müdahale seansları (4 ila 8 kişilik gruplar halinde) 8 ila 10 seans arasında sürmüştü ve her seans ortalama 1,5 saat sürmüştür. Çalışmanın her çalışma grubunda ulaşılması gereken hedefler ve müdahale programının içeriği farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sonuç olarak, grupların hedefleri ve uygulanan müdahale programlarının içeriği aşağıdaki gibidir; Araştırmadaki ilk grup olan “çocuk ve ergen grubu” öfke yönetimini ve sosyal problem çözme uygulamalarını geliştirmeye yönelik uygulamaları içermektedir.

İkinci grup, "ebeveyn grubu", kişisel, ailevi ve ilişki sorunlarını çözmeyi amaçlayan ebeveynlik becerileri ve uygulamalarına yönelik eğitimi içerir. Üçüncü grupta, “çocuklar ve ebeveynleri grubu” çocukları ve ebeveynleri arasındaki etkileşimi

geliştirmeye yönelik uygulamaları içermektedir. Çalışma sonucunda çocuk ve ergenlerin evde problemlili dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarında azalma görülmüştür.

Problem çözme becerilerini değerlendirirken konuyla ilgili çok sayıda betimsel çalışma varken uygulamalı araştırmanın sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Alanyazındaki uygulamalı araştırmalar incelendiğinde akılcı olmayan inançlar ile problem çözme becerileri, sürekli kaygı, akılcı karar verme, çatışma çözme, akademik, sosyal ve duygusal beceriler, duygusal zekâ, depresyon, kaygı ve umutsuzluk arasındaki ilişki incelenmektedir. Mesleki eğitimde problem çözmeyi geliştirmeyi amaçlar.

Söylemez (2002), 15-17 yaşları arasındaki 16 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada, problem çözme becerileri eğitiminin problem çözme becerilerinin kazanılmasına etkisini test etmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna sekiz öğrenci katılmıştır (Söylemez, 2002)

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine grup seçimi sırasında Problem Çözme Envanteri (PSI) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda öğrenci atanmış ve bunlar PSI değeri yüksek, yani problem çözme becerisi zayıf olan öğrencilerden seçilmiştir. Deney grubuna uygulanan teknik eğitim haftada bir, toplamda 50 dakikalık 8 seans gerçekleştirilmiş ise kontrol grubu öğrencilerine teknik eğitim verilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında problem çözme becerileri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen temel sonuç, ergenlerin problem çözme becerilerinin mesleki eğitim yoluyla geliştirilebileceğidir. Bu nedenle problem çözme becerilerine uygulanan eğitim, problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Çivitci, 2005, s.59)

Capri ve Gökçakan, üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akılcı duygusal davranış terapisine dayalı bir grupta psikolojik danışmanlığın öğrencilerin problem çözme algılarına etkisini araştırmışlardır (Çapri ve Gökçakan, 2008, s.135) Deney grubuna uygulanan deneysel müdahale programında ADBT'nin temel ilkeleri, temel felsefe ve ABC öğretimi, soru-cevap, egzersiz, kendini izleme, düşünmeyi bırakma, irrasyonel inançların araştırılması, irrasyonel inançların belirlenmesi, irrasyonel ayrımcılık, rasyonel inançlar yer almıştır. . öğretir. Mantıksız inançların

tartışılması, mantıksız inançların mantıksız reddi, bilişsel yeniden yapılandırma, bilişsel ve davranışsal görevler, davranış değişikliği, destek, sosyalleşme, cesaretlendirme, risk alma, kendini açma, tatmin, modelleme, doğrudan ve dolaylı müdahale, gözlem, mizahi geri bildirim teknikleri.

Ortakale (2008), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerine uygulanan akılcı davranış eğitiminin, öğrencilerin akılcı olmayan düşünce, duygu ve davranışlarını azaltma ve akılcı davranışın artması ve gelişmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma çalışma grubu, 15'i deney ve kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişsel Bozukluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna Akılcı Davranış Eğitimi verilirken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda akılcı davranış eğitimi programının öğrencilerin akılcı davranışlarını artırmada ve akılcı olmayan düşünmeyi azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin 5 ay boyunca uygulanan izleme testi ölçütlerinde devam ettiği görülmüştür.

Armağan-Yıldız (2007) ebeveynler üzerinde yaptığı araştırmasında ebeveynlik problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlamış ve bu programın problem çözme davranışları üzerindeki etkisini test etmiştir. Araştırma deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir (Yıldız, 2003)

Uygulanan müdahale programının içeriği genellikle ebeveynlerin probleme yönelik olup olmadığı, soruna yönelik genel tutumları, etkili iletişim becerilerini kullanıp kullanmadıkları, aile ilişkileri farkındalığı, ebeveynlik tutumları ve ebeveyn tutumlarıdır. Üst düzey düşünme süreçleri, karar verme ve çatışma çözme stratejileri becerilerini kullanır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik programın ebeveynlerin problem çözme becerilerini artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Azak, 2015)

Serin (2014), heterojen gruplarda üstbilişsel sorgulamaya dayalı eğitimin problem çözme başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma çalışma grubu, 96 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler kalitatif ve kantitatif yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmacının planladığı üstbilişsel sorgulamaya dayalı eğitim programı deney

grubu-1'e uygulanırken, deney grubu-2'ye başka bir grupla çalışma tekniği olan birlikte öğrenme tekniğine uyarlanmış bir eğitim programı uygulanmıştır Kontrol grubunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği program çerçevesinde derslere devam edildi. Nicel araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen matematiksel problemlerden oluşan bir değerlendirme testi ile toplanırken, testin mevcut problemlerinin gözlem ve sürdürme yoluyla güçlü yansıtma yöntemi kullanılarak çözülmesi ile nitel veriler elde edilmiştir. bu süreçte araştırmacı tarafından. Verilerin analizi sonucunda deney grubu-1'deki öğrencilerin ölçme testinde her iki gruptan daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca problem çözümede başarılı olan öğrencilerin üstbiliş becerilerini daha çok kullandıkları görülmüştür.

Yıldız (2014), ilköğretim matematik eğitimi adayları arasında yaptığı çalışmada problemlerle çalışmaların hem problem oluşturma becerileri hem de üstbilişsel farkındalık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Problem görselleştirme ve bilgi formu”, “Üstbilişsel farkındalık envanteri” ve “Problem etkililik testi” kullanılmıştır (Yıldız, 2014). Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri alınmış ve bu konudaki bilgi ve deneyimleri belirlenmiş ve test edilmiştir. Daha sonra son bir yılda ve farklı branşlarda başlangıç eğitiminde bulunan öğretmenlerden deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubu başlangıç eğitiminde olan öğretmenlere geçen yıl döşeme egzersizleri verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda problem belirleme konusunda eğitim veren öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu ancak deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını artırmaya ve disiplin becerilerini geliştirmeye yönelik problemlerle çalışmalar belirlenmiştir.

2.4. Duygu tanımı ve yapısı

İnsanlar duyguları hakkında doğrudan bilgiye sahip olsalar da onları tanımlamaya çalışmak şaşkıncı derecede zordur. Bu sorun, duygunun olağanüstü çeşitlilikte tepkileri ifade etmesinden kaynaklanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Duygu tanımı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen, çeşitli fikirler için farklı evrimsel, somatik ve bilişsel teoriler için farklı model ve yaklaşımlarla duyguların doğası ve işlevi hakkında birçok bilimsel soru gündeme getirilmiştir

(Lindsey ve Colwell, 2003.s.39). Şu anda duyguların fizyolojik ve biyolojik yönlerini ve bunların beden ve beynin diğer durumlarıyla ilişkisini inceleyen birçok makale var. Duygular, merkezi ve otonom sinir sistemlerinin fizyolojik tepkilerini ve biyoloji, duyarlılık, düzenleme gibi faaliyetler için gerekli olan belirli zihinsel süreçleri içerdiğinden, sosyal bir yapıya sahip, psikolojik ve sosyal faktörlerle birlikte ortaya çıkan ve sosyal önemi vardır. Duygular, genellikle ruh hali, kişilik ve mizaç ile ilişkilendirilen öznel deneyimlerdir. İnsanların farklı duyguları olduğunu düşünüyoruz. Bu kategorilerden en önemlileri, hayvanlarla paylaşıldığına inanılan ve temel duygular olarak adlandırılan doğuştan gelen biyolojik duygulardır (Mauss, Cook ve Gross, 2007. s.698).

Buradaki fikir, temel biyolojik duyguların insanların ve diğer türlerin kültürlerinde bulunma olasılığının daha yüksek olduğu, diğer duyguların ise kültürden kültüre farklılık gösterme ve türe özgü olma olasılığının daha yüksek olduğu yönündedir. Charles Darwin (1809-82) tarafından 1872'de ifade edilen bu hipotez, 1960'larda Paul Ekman tarafından ele alındı ve çeşitli kültürel karşılaştırmalı çalışmalarla desteklenmiştir (Ochsner ve Gross, 2005, s.242).

İnsan yaşamında duygular, birey için neyin doğru olduğu hakkında bilgi sağlar. Bireyin karar verme sürecinde de etkilidir. Kişinin çevreden kaynaklanabilecek herhangi bir durumla başa çıkmasına da yardımcı olur. (Kraaij ve Garnefski, 2019, s.56). Duygular, birçok işleve hizmet ettikleri için çoğu bilim insanının dikkatini çekmiştir. Psikolojide temel düşünce; Alışkanlıklar, algılar, anılar ve duygular maddeden daha işlevseldir. Biliş, algılama ve öğrenme, iletişim ve hatta akılcı karar verme gibi günlük görevleri etkileyen duygu, insanların günlük deneyimlerinin de merkezinde yer alır. Duyguları anlamaya yönelik beyin araştırmalarının en önemli bulgularından biri, bize duygusal psikolojiyi öğretmeleridir. Çok sayıda nörogörüntüleme çalışması, duygusal tepkiselliğin ve duygusal düzenlemenin anatomik modeline katkıda bulunmuştur (Ochsner ve Gross, 2005, s.246).

Evrimsel psikologlar, duyguyu motivasyonel bir durum veya kişisel bir eğilim olarak tanımladılar ve duyguların, insanların yaşamdaki zamanlara ve içgüdülere uyum sağlamasına yardımcı olduğunu iddia ettiler. Korkuyu kaçınma davranışıyla ve öfkeyi saldırgan davranışla ilişkilendirdiler. Ek olarak, duygular motive edici bir

anlamda işlevseldir; algı ve düşünce davranışının anlamı için bir rehber olabilir (Izard, 2002, s.796)

Olumlu ve olumsuz duygular, uyaran-tepki ilişkisinde yaklaşım-kaçış modelinden farklı durumlar yaratabilir. Olumsuz duygular olumlu olmayan bir eğilime katkıda bulunurken, daha hızlı bir tepki süreci, olumlu duygular, bireyi uyarıcı olmadan keşfetmeye, yaklaşmaya ve öğrenmeye motive eder. Lazarus (1991) duyguları ikiye ayırdı. Hedefe ulaşmayan olumsuz duygular: üzüntü, kıskançlık, kızgınlık, suçluluk, utanç, öfke, kaygı ve korku.

Goleman (2002), duyguların farklı ve farklı şekillerde değişim veya dönüşüm geçirdiğini ve birçok ismin verilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca duygu çeşitliliğinin, bu duyguları tanımlayan ve kelimelerle ifade edilemeyen kelimelerden bile daha fazlası olduğunu söyledi. Goleman duyguları kategorize ettiğinde bunları şu şekilde ifade eder:

Korku: sanrı, kaygı, kaygı, gerginlik, şüphe, kafa karışıklığı, uyanıklık, ajitasyon, pişmanlık, tereddüt, ajitasyon, terör, korku; Patolojik olduğunda panik ve fobi,

Öfke: Hareket, öfke, öfke, yorgunluk, öfke, öfke, öfke, öfke, sinirlilik, öfke, düşmanlık ve patolojik nefret ve şiddet.

Üzüntü: Üzüntü, acı, neşesizlik, melankoli, üzüntü, kendine acıma, yalnızlık, umutsuzluk, can sıkıntısı ve patolojik olduklarında şiddetli depresyon,

Zevk: coşku, mutluluk, tatmin, rahatlama, neşe, zevk, zevk, şehvetli zevk, gurur, heyecan, coşku, tatmin, kapris ve dinçlik.

Aşk: arkadaşlık, kabul, nezaket, güven, sadakat, özel ilgi, sevgi, aşırı tutku

Sürpriz: merak, şok, şaşkınlık, şaşkınlık,

İğrenme: aşağılama, aşağılama, aşağılama, nefret, tiksinti, iğrenme, nefret

Utanç: utanç, suçluluk, pişmanlık, hayal kırıklığı, üzüntü, aşağılama, pişmanlık ve ıstırap vb.

Duyguları temel olarak sınıflandıran Power ve Dalgleish (2008), bir duygunun temel anlayışında farklı kültürler açısından farklılıklar varken, temel duyguların daha

açık ve evrensel olduğunu ve bunları beş temel duygu olarak sınıflandırdığını belirtmişlerdir (Goleman, 2002). Bunlar;

1. Huzur, belirli bir hedefe ulaşarak veya zafere doğru ilerleyerek gerçekleşir.
2. Yas, hedef durumda veya devletin amaçlanan konumunda olanın gerçek veya olası olmayan kaybı veya başarısızlığı nedeniyle oluşur.
3. Korku, hedeflere veya değerlere ya da kişinin kendisine yönelik fiziksel veya sosyal bir tehdit olduğunda ortaya çıkar.
4. Değerlendirilecek amaç veya durum herhangi bir nedenle hayal kırıklığına uğradığında ve hayal kırıklığına uğradığında öfke ortaya çıkar.

İğrenme, hedef durumda veya değerlendirilen durumda ve bir bireyin, bir nesnenin veya bir düşüncenin kendisinin tiksintisinde ortaya çıkar (Power ve Dalgleish, 2015).

Ancak Power ve Dalgleish (2008), bu temel duygular temelinde daha karmaşık duyguların oluştuğunu iddia etmektedir. Örneğin; temel üzüntü ruh halinin kederi, sıkıntı ve korku kaygısı; öfke, kıskançlık ve öfkeyi küçümseme; sevgi ve neşe gibi diğer duyguların mutluluktan geldiğini iddia ediyorlar (Power, 2010).

2.5. Duygu düzenleme

Tarih boyunca duygular, yıkıcı ve spesifik olmayan aktivasyon durumları olarak görülmüştür. Daha yeni analizler, duygunun işlevlerini vurgulamaktadır. Duygular farklı adaptasyon sorunlarına hitap etse de bireyi hızlı motor tepkilere hazırlar, organizma ve çevre arasında devam eden uyum hakkında bilgi sağlar ve genellikle karar vermeyi kolaylaştırır. Duyguların içsel işlevlerine ek olarak sosyal işlevleri de vardır ve bize başkalarının davranışsal niyetlerini anlatır (Joormann ve Stanton, 2016. s.35).

Duyguların nasıl hissettiğimizde ve çevremizdeki dünyaya nasıl tepki verdiğimizde oynadığı büyük rol göz önüne alındığında, duyguların kendilerinin değerlendirmelerin hedefi haline gelmesi şaşırtıcı değildir (Joormann ve Stanton, 2016. s.49). Duygu düzenleme üzerine yapılan güncel araştırmalar, insanların pasif hissetmek yerine onlara tepki göstererek duygularını düzenlemeye ve değiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir (Ochsner ve Gross, 2005, s.249). Duygular, çok çeşitli

koşullar altında hayatta kalmamızı sağlamak için geliştirilmiş olasılık sistemlerine dayandığından her zaman "doğru" değildir. Duyguların işlevlerinden biri, bir olay veya uyaran kişisel olarak önemli olduğunda ve dikkat gerektirdiğinde veya bizi eyleme hazırlanmaya zorladığında devam eden davranışı bozmaktır (Williams, Bargh, Nocera ve Gray, 2009, s. 847). Gün boyunca, insanlar duygusal olarak uyarıcı birçok bilgiyle hareketlenir. Medyadaki ayrıntılar, yoğun sokaklar ve aile hayatı kişinin duygusal yaşamını etkileme potansiyeline sahiptir. İnsanları hedeflerinin ilerleyişi hakkında bilgilendirmek ve dikte etmenin başka bir yerde olması gerektiğini vurgulamak gibi duyguların önemli işlevleri olsa da insanlar genellikle yoğun, ezici veya rahatsız edici duygusal durumları düzenlemeye çalışırlar. Duygular genellikle çevrenin temel yönlerine dikkat çekebilir, duygusal alımları optimize edebilir, karar vermeyi ayarlayabilir, davranışsal tepkiler hazırlayabilir, sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilir ve periyodik hafızayı artırabilir. Bununla birlikte, duygular, özellikle belirli bir durum için yanlış türde, yoğunlukta veya süreye sahip olduklarında zararlı ve yardımcı olabilir. Böyle zamanlarda duygularımızı düzenlemeye çalışabiliriz. Duyguların belirli durumlarda organize edilebileceği ve düzenlenmesi gerektiği şeklindeki bu temel fikir, yüzyıllar boyunca büyük dünya geleneklerinin her birinde iyi temsil edilmiştir (Gross, 2013).

Gross (2002, s.281), duyguların düzenlenmesi üzerine araştırma için kavramsal bir çerçeve sağlamak amacıyla, duygu yaratma sürecinin her aşamasında duyguların nasıl düzenlenebileceğini belirten bir süreç modeli önermiştir. Araştırmacılar, bu çerçeveyi kullanarak, duygusal üretim sürecinde nispeten erken yaşta duyguların bilişsel düzenlenmesi için girişimlerin, nesil sürecinin sonraki aşamalarında göreceli davranışsal düzenlemeden daha etkili olup olmadığını araştırdılar. Sonuçlar, deneysel olarak indüklenen olumsuz duygusal desteğin duygusal ifadeyi etkili bir şekilde azalttığını, öznel duyguları azaltmada etkili olmadığını ve artan fizyolojik tepki ve hafıza bozukluğuna yol açtığını göstermektedir (Gross 2002, s.290).

Bazı araştırmalar, insanların bilinçaltında duygularını düzenleyebileceğini öne sürüyor, ancak bazı araştırmalar, insanların duygularını kontrol etmeye çalışırken çoğu zaman başarısız olduklarını gösteriyor (Dennis, 2007, s.200).

Aynı şekilde, korelasyonel çalışmaların sonuçları, tipik duygu bastırma kullanımının daha olumsuz ruh hali, daha düşük kişilerarası işlevsellik ve daha yüksek

psikopatoloji seviyeleri ile ilişkili olduğunu gösterirken, depresyon, depresyon, yeniden değerlendirme, depresyon ve depresyon için bunun tersi geçerlidir (Mauss vd., 2007. s.711).

2.5.1. Duygu düzenleme stratejileri

Duygusal düzenlemenin yapısı ilk olarak, tüm duyguları etkileyen süreçleri veya dinamikleri destekleyen ayrık duygular arasındaki farklılıkları maskeleyen bir çerçevenin parçası olarak gelişim literatüründe tanıtıldı (Gross, 1998, s.275).

Bugün, pediatrik ve yetişkin literatüründe gelişmeye devam ediyor. Bireyler olumlu ve olumsuz duygularını artırabilir, sürdürebilir veya azaltabilir. Mevcut araştırmalar, duyguları düzenleme süreçleri arasında önemli farklılıklar olabileceğini göstermektedir.

James Gross'un modelinde, duyguları düzenlemek, bir bireyin duyguları hakkında kararlar vermeyi ve ürettikleri duyguları ne zaman, nerede ve nasıl hissedeceklerini bilmeyi içerir (Thompson, 1991, s.269). Bu temele dayalı olarak duyguları düzenlemek için beş farklı strateji vardır. Bunlar;

Medya seçimi

Çevre organizasyonu

Dikkatin yoğunlaşması

Bilişsel değişim

Cevabı uyarlanması

Kişi bu stratejilerden birini veya birkaçını kullanabilir (Gross, 2013). 1990'ların sonlarında, James Gross duygu dinamiklerini kavramsallaştırdığında ve / veya buna yol açan durumları değiştirmek için duygusal düzenleme stratejilerinin kullanımını kavramsallaştırdığında, duygu düzenleme çalışması popülerlik kazandı. Bu temel araştırma yaklaşımına ek olarak, psikopatolojide duyguların düzenlenmesi üzerine yapılan çalışmalar, belirtilerle olan ilişkilerine göre uyarlanabilir ve uyumsuz stratejiler arasında bir farklılaşmaya yol açmıştır (Gross, 2013).

Bireylerin duygusal tepkileri, içinde yaşadıkları çevre ile ilgilidir, bu nedenle değişime uyum sağlayamayan bazı duygular mevcut durumla tutarlı değilse, bireylerin

duygularını çevreye uyarlaması gerekir. Bireylerin duygularını kontrol edebilmelerinin farklı yolları yüzyıllardır araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bununla birlikte, duyguların düzenlenmesi ancak son zamanlarda bağımsız bir alan haline geldi. İlk günlerden beri, bu alandaki temel soru, duyguları düzenlemenin farklı tarzlarının farklı sonuçlara sahip olup olmadığı olmuştur (Chen, 2016, s.160).

İnsanlar her zaman ruh hallerini ve duygularını kendi kendini kontrol etme bağıışıklığı olarak görmez ve bunları değiştirmek için çeşitli teknikler kullanır (Parkinson ve Totterdell, 1999, s.277).

2.5.1.1. *Gross ve duygu düzenleme süreci*

Gross'un (1998, s.271) duygusal düzenleme modeli, üretim sürecine dayanmaktadır. Bir duygu ilk olarak iç ve dış uyaranlarla yapılan birkaç değerlendirmeden sonra hissedilir (1998, s.286). Bu uyarıcılar birçok yönden değerlendirilse de psikolojik ve davranışsal tepkiler oluşur (1998, s.299).

- Süreç öncesi odaklı duygu düzenleme stratejisi:

Bu strateji, duygusal bir sonucu olan davranışlar söz konusu olduğunda, duygusal tepki eğilimi ortaya çıkmadan önce kullanılır. Bu süreç, iç ve dış durumların duygusal olarak düzenlenmesini içerir. Örneğin birey, belirli duyguları harekete geçiren veya belirli bir olayı hissetmek için yeni bir zihinsel ortam yaratan bir ortamda olabilir. Diğer bir deyişle, herhangi bir duygusal uyaran karşısında, değerlendirme aşamasında ayarlamalar yapılabilir ve tepki öncesinde değişiklikler yapılabilir (Gross ve Muñoz, 1995, s.151).

- Tepkiye dayalı duygu düzenleme stratejisi:

Duygusal tepki sürecinden ve duyguların ortaya çıkmasından sonra kullanılır. Duygular burada her zaman aktiftir ve kişisel tepki eğilimi düzenlenir. Örneğin korku gibi bir duyguda, olumsuz olmasına rağmen gülme, gerçekçi olmayan bir tepkinin arkasına saklanma, gerçek duyguyu yansıtmama gibi olumsuz duygular (Gross ve Muñoz, 1995, s.165).

Olumsuz duyguların psikolojik ve sosyal yönler üzerindeki olumsuz etkileri çeşitli gevşeme egzersizleri, alkol, sigara vb. Bu nedenlerden dolayı. Etkilendi. Tüketiminizi azaltın. Bu nedenle, madde kullanımına yönelmek veya hatta aşırı yeme

eğilimine sahip olmak, reaksiyon modifikasyon teknikleri olarak kabul edilebilir. Bu iki sürece örnek olarak, işyerinde bir kişinin istemediği bir kişi varsa, önce bu endişe verici durumu çözmek için olası yolları düşünürler. Daha sonra olası çözümlerden birine odaklanır ve hedeflenen çözüm için fikirler geliştirir. Bu düşünce değişikliklerine göre hareket ettiğinizde, olası çözüme ulaşılmış olabilir ve ajitasyon ortadan kalkabilir. Bu süreçte ilk olarak ön işleme stratejileri tartışılır. Reaksiyondan sonra beklenen sonuçlara ulaşılmazsa, yeni reaksiyonlar yeniden değerlendirilir ve bir reaksiyon modifikasyon stratejisi uygulanır. Araştırmalar, ön işleme stratejilerinin yanıt odaklı stratejilerden daha tutarlı ve işlevsel olduğunu göstermektedir.

2.5.1.2. Gratz ve roemer'e göre duygu düzenleme süreci

Yaşanan duyguların farkında olmanın ve duyguları kavrayabilmenin duygu düzenleme sürecinde önemli bir etkisi vardır. Bu yaklaşıma göre duygu düzenleme belli adımlar ile gerçekleşmektedir:

Duyguların fark edildikten sonra anlaşılması

Duyguların kabul edilmesi

İstenmeyen duygularla karşılaşıldığında dürtüye dayalı davranışları kontrol altına alabilme ve istenen yönde davranış sergilemek için kullanma

Duygu düzenlemeye dair stratejileri aktif bir şekilde kullanmak

Yukarıdaki evreler, uyumsal işlevler için önemlidir. Birisinin veya birkaçının gerçekleşmemesi, duyguların düzenlenmesinde güçlükler oluşturmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004, s.41).

2.5.1.3. Koole ve duygu düzenleme süreci

Koole'nin yaklaşımında duyguların düzenlenmesindeki süreç hem halihazırda hissedilen hem de daha önce hissedilmiş olan duyguların genel bir düzenlemesini içermektedir. Bu çerçevede kişi, hissi reaksiyonu yeniden biçimlendirmek için dikkatini davranışsal ve bilişsel reaksiyonlara odaklandırarak etkin bir gayret içinde olmaktadır. Buna ek olarak, kişilerin ilk hissi reaksiyonları duygusal anlamda hassasiyetlerini; ikinci hissi reaksiyonlarının da duygularını düzenlediklerini göstermektedir. Bu model, kişilerin hislerini düzenleme noktasında sıkıntı yaşadıklarında bu duygulardan uzaklaşmak istedikleri halde istenmeyen hislerle

karşılaşmaları ve bu düzensizliğin devamlılığı halinde ciddi manada psikopatolojik sorunların da oluşabileceğini ortaya koymaktadır (Koole, 2009, s.4).

Koole duygu düzenlemede bireylerin verdiği ilk hissi tepkilerin denge ögesi olarak fonksiyonel olduğunu ifade etmiştir (Koole, 2009, s.34). His düzenlemesini esas olarak fonksiyonsuzlaştıran hususun da duygusal tepkiden önce temelde duyumsanan öteki hislerin hassas bir biçimde fark edilmesiyle gerçekleştiğini bildirmektedir. Buna ek olarak, Koole (2009, s.40), duygu düzenlemede öz düzenlemenin etkisinin bulunduğunu da belirtmektedir.

2.5.2. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri

Kişi doğduğu andan itibaren dış dünya ile etkileşime girer ve böylece dış dünya ile bilgi alışverişi gerçekleşir. Bu bilgi alışverişi kişinin duygularını etkiler, kişi duygularına göre hareket eder ve iletişim devam eder. Duyguların bilişsel düzenlenmesi, duygusal olarak uyarıcı bilginin bilinçli ve bilişsel olarak işlenmesi olarak tanımlanır (Thompson, 1994, s.40). Duyguların biliş yoluyla yönetilmesi olarak da tanımlanabilecek bilişsel duyguların düzenlenmesi, duyguların düzenlenmesi genel kavramının bir parçası olarak kabul edilmektedir. Duyguların biliş yoluyla düzenlenmesi, ayrılmaz bir şekilde insan yaşamıyla bağlantılıdır ve insanların stresli yaşam deneyimlerinden sonra duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olur.

Örneğin, olumsuz bir olay yaşarken, kişi kendisini suçlamaya, başkalarını suçlamaya veya durumu yeniden değerlendirmeye meyilli olabilir. Biliş tarafından geliştirilen düşünce ve duyguları düzenleme yeteneği evrensel olmasına rağmen, yaşam deneyimleri, olayları ve stresörlere yanıt olarak duygu düzenlemenin etkinliklerinde ve içeriğinde önemli bireysel farklılıklar vardır. Birbirinin yerine kullanılacak duyguların uyarlanması ve düzenlenmesinin birçok tanımı vardır. Düzenleyici süreçler, her iki kavramsal yapı için de merkezi bir rol oynar. Bilişsel duyguların düzenlenmesi kavramsal olarak bilişsel uyumla yakından ilgilidir. İki kavramsallaştırma arasındaki önemli fark, problem merkezli adaptasyon ve duygu merkezli adaptasyon boyutlarının bilişsel ve davranışsal bir karışımı içermesi, duyguların bilişsel düzenlenmesi kavramının ise düşünce, duygu ve davranışın ifade edildiği varsayımına dayanmasıdır (Garnefski ve Kraaij, 2007, s.141).

Bu anlamda bilişsel duyguların düzenlenmesi, uyum stratejilerinin bilişsel boyutları dikkate alınarak ve yeniden düzenlenerek tanımlanmasıdır. Bilişsel duyguların düzenlenmesi, farklı biyolojik, sosyal, davranışsal süreçlerin yanı sıra bilinçli ve bilinçsiz bilişsel süreçleri ifade eder (Garnefski ve Kraaij, 2007, s.145). Bu nedenle bilişsel duyguların düzenlenmesi davranışsal stratejilerden ayrı olarak kavramsallaştırılmıştır. Bilişsel duyguların düzenlenmesi, bilişsel veya davranışsal düzenlemenin tek bir boyutuna odaklanmanın önemini vurguladı ve bilişlerin davranış üzerindeki etkisi bir öncelik olduğu için bilişsel boyuta odaklanmayı önerdi (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001, s.1311). Örneğin, duygular fizyolojik olarak artan kalp atış hızı, artan solunum hızı (veya nefes darlığı), terleme veya duygusal uyarılma ile düzenlenir. Bağırma, ağlamak veya geri çekilmek, strese tepki olarak ortaya çıkan duygularla başa çıkmak için davranışsal tepkilerdir. Bilişsel duyguları düzenleme stratejileri iki gruba ayrılır: uyarlanabilir (uyarlanabilir) ve uyarlanabilir olmayan (uyumsuz) başa çıkma stratejileri olarak (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001, s.1311).

Uyarlanabilir başa çıkma stratejileri arasında olumlu yeniden değerlendirme, olumlu yeniden odaklanma, perspektif oluşturma, yeniden odaklanma planlaması, kabul; Uyarlanmayan başa çıkma stratejilerine ruminasyon, felaket, kendini suçlama ve başkalarını suçlama denir. Bu 9 strateji, teorik ve deneysel temelde farklı boyutları vurgular ve her strateji, kişinin tehdit edici veya stresli yaşam deneyimleri sonucunda ne düşündüğünü ifade eder (Garnefski ve Kraaij, 2007, s.148).

2.5.3. Olumlu duyguları düzenleme yöntemleri

Duyguları düzenleme sürecinde genel olarak psikoloji ile ilgilenen kişiler, insanların duygularını düzenleme arzusunun zevki arttırmak ve acıdan kaçmak olduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda kişi, duyguları düzenleme sürecini genel bir amaç olarak kullanmaya motive olur. Psikolojik açıdan bu sürecin işlevselliğine bağlı olarak dikkat, biliş, duygular ve fiziksel etkiler gibi durumlar vardır ve en önemli işlevlerinden biri eğlence ihtiyacını karşılamak ve böylece hedeflenen eylemleri desteklemektir (Koole, 2009, s.41).

Araştırmalar, olumlu duyguların hem fiziksel hem de zihinsel olarak insan ruh sağlığı için çok önemli olduğunu gösteriyor. Bu bağlamda, olumlu duygular hastalık

yönetimi veya yoğun depresif durumlarla ilişkilendirilmiştir. Ek olarak, evlilikte veya çocuk-ebeveyn ilişkisinde daha yoğun olumlu duygular, sonraki süreçlerde daha az aşınma ve yıpranma ile ilişkilendirilmiştir (Gratz ve Roemer, 2004, s.41).

Larsen ve Prizmic (2008), duygusal refahı, zevk sağlayan şeyler yapmayı ve olumsuz duyguları düzenleyen veya en aza indirmeyi açıkladı. Gün içinde yaşadıkları olumlu durumlar hakkında hissettikleri olumlu duygular nedeniyle insanların mutluluğu artabilir. Araştırmalar, duygu düzenleme ile saldırganlık arasındaki ilişkide saldırgan tutum sergileyen çocuk ve ergenlerin, duygu düzenleme becerilerini saldırgan olmayan bireylere göre daha az kullandıklarını göstermektedir. Çocukların ve yetişkinlerin saldırgan duygularının başkaları tarafından daha fazla düzenlenmesini bekler. Bireyin hissettiği olumsuz duyguların düzenlenmesi, saldırganlığın azalmasına, yani tehdit edici bir durum ortaya çıktığında saldırgan kişiliğe sahip bireylerde azalmaya neden olabilir. Kişinin o dönemde hissettiği duygunun farkında olmak, olumsuz duyguların varlığını bilmek ve kabul etmek ve bu etkiye yönelik düzenleyici stratejiler geliştirmek sosyal uyumu da kolaylaştıracaktır.

2.5.4. Ergenlik dönemi ve duygu düzenleme

Güncel araştırmalar, duyguları düzenlemeyle ilgili benzer sorunların biz yaşlandıkça aynı kalıpta devam edebileceğini göstermektedir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006, s.155). Mesela Duy ve Yıldız Türk ergenlerle yaptıkları çalışmada duygu düzenleme uygulamalarının iç ve dış olmak üzere iki temel boyutu olduğunu ve işlevsel ve işlevsel olmayan olmak üzere iki genel kategoriye ayrılabilceğini göstermiştir (Duy ve Yıldız, 2014. s.23). Sonuçlar, içsel duyguları düzenlemenin işlevsel yöntemleri kategorisinin yaşam doyumu ve olumlu sosyal davranış ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ve işlevsel olmayan iç uygulamalar kategorisinin bozulma, dikkat, davranış sorunları ve akran sorunları ile olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Ergenlik, duyguların daha yoğun hissedildiği, risk alma eğiliminin duyguları düzenleme ihtiyacını artırdığı ve aynı zamanda duyguları düzenlemek için farklı yöntemlerin kullanılabilceği bir geçiş dönemidir. Araştırmalar, beyin yapısının bu süre zarfında öz kontrolü artırmak için gelişmeye devam ettiğini, ancak gelişimin henüz

tamamlanmadığını gösteriyor (Galvan, Hare, Parra, Penn, Voss, Glover ve Casey, 2006, s.6885).

McRae, Gross, Weber, Robertson, Sokol-Hessner, Ray ve diğerleri tarafından yapılan çalışma. (2012, s.11) ergen beyin yapılarının daha etkin bir şekilde yeniden değerlendirilmek üzere evrimleşmesine rağmen, ergenlerin bu aşamada hala tanışmanlığa ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Çalışmanın sonuçları, ergenlerin yetişkinler kadar yetkin olmasalar bile yeniden değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Ek olarak, ergenlik döneminde yüksek düzeyde olumsuz duygular ve düşük düzeyde bilişsel yeniden değerlendirme, depresyon ve anksiyete bozukluklarına yatkınlıkla ilişkilendirilmiştir (Carthy, Horesh, Apter, Edge ve Gross, 2010, s.384). Önceki çalışmalar, bastırmanın yaşla birlikte daha az kullanılabileceğini göstermektedir. Özetle, Batı kültürlerinde yapılan bu çalışmalar, ergenlerin yeniden değerlendirilmesinin hem olumlu hem de olumsuz sonuç değişkenleriyle tutarlı bir şekilde bastırma ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Gross ve John, 2003, s.348). Bununla birlikte, bu kalıp kültürel özelliklere ve cinsiyet rollerine bağlı olarak değişebilir (McRae vd., 2012 s.22).

2.5.5. Duygu düzenleme becerilerine yönelik geliştirilmiş programlar

Duygu düzenleme becerileri konusunda Türkiye'de yapılan grup eğitimi çalışmaları dikkate alınarak yapılan bir çalışmada, duyguların tanınması ve ifade edilmesi için hazırlanan bir psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, ifade etme yetenekleri, duygular ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal farkındalık değişkeninde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yıkılmaz ve Hamamcı (2011, s.54), akılcı bir duygusal eğitim programının lise öğrencilerinde akılcı olmayan inançlar ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediklerinde, verilen eğitimin öğrencilerin inançlarını ve problem çözme becerilerini azaltmada etkili olduğunu bulmuşlardır (Yıkılmaz ve Hamamcı 2011, s.65).

Stacie, Jennifer ve Patricia (2013, s.252). Geliştirdikleri programda duyguları düzenleme becerisi kazanmayı hedeflediler. Eğitim sonunda elde edilen istatistiksel sonuçlara göre duyguları düzenleme yöntemlerini kullanmayı öğrendiler ve stresli

durumları azaldı, duygusal farkındalık, etkin kullanma becerileri duyguların düzenlenmesi ve daha fazla duygusal açıklığın olumlu bir etkisi oldu. David ve Dobrea tarafından hazırlanan program, çocuklarda davranış sorunlarını azaltmayı amaçladı. Bu amaçla aileler 10 hafta Rasyonel Pozitif Ebeveynlik eğitimi aldı. Bu eğitimde ailelere duyguları düzenleme becerileri öğretilmiş ve bu aşamada bilişsel-davranışçı yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre programın etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Altunbaş (2014), üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme mükemmeliyetçi psikoeğitim programının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına ve mükemmeliyetçiliğin azalmasına etkisini incelemiştir. Sonuçlar mükemmeliyetçilikle baş etmeye yönelik psikoeğitim programının, öğrencilerin uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygularını düzenleme yöntemleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir Altunbaş (2014).

Karataş (2016), yapılandırılmış grup sanat terapisinin mutluluk, duygusal ifade ve zorlukları incelediği bir çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur (Karataş, 2016). 15-18 yaş arası ergenlerde duyguların ve psikiyatrik belirtilerin düzenlenmesi. Diğer bir deyişle, pozitif duygusal düşmanlık alt boyutu ve duygusal düzenleme zorluğu alt boyutunun psikiyatrik belirtilerinin hasta düzeyinde olumlu yönde ve duygusal boyutun altında azaldığı bildirilmiştir. Programdan yararlanan deney grubundaki öğrencilerin ifade gücü ve yakınlık alt boyutu artmıştır.

2.5.6. Duygu düzenleme gücü ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu başlık altında duygu düzenleme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik sıralama ile sunulmuştur.

Yıldız (2016 s.217), ergenler ile gerçekleştirdiği araştırmada yalnızlık ve pozitif olma arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünü incelemiş ve ergenlerin yalnızlık düzeylerindeki artışın, içsel ve işlevsel olarak duygu düzenlemesi yapamamalarına ve pozitif olma seviyelerinin düşmelerine neden olduğu sonucunu görmüştür (Yıldız, 2016 s.231).

Özyurt, Öztürk ve Akay (2017, s.611), anksiyete bozukluğu olan çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirdiği araştırmada, yüksek anksiyete seviyesine sahip çocukların

zayıf duygu düzenleme becerisine sahip olduğu ve duygusal değişkenlerinde artış olduğu görülmüştür. Bunun yanında anksiyete bozukluğu olan çocukların annelerinin kaygılı bağlanma özelliğine sahip olduğu ve çocukların anksiyete belirtileri arttıkça annelerin anksiyete duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüklerinin arttığı belirtilmiştir. (Özyurt vd., 2017. s. 615)

Özdoğan (2017), Adana ilinde yer alan sekiz lisedeki 776 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada, duygu düzenleme güçlüğü ile proaktif-reaktif saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı, ebeveyn erişilebilirliği ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada ergenlerin proaktif saldırganlık düzeyinin, hedef yönelimli davranış alt boyutları (duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim, dürtü kontrolünde ve negatif duygu deneyimlemede güçlük, duygusal tepki farkında lığına yetersizlik ve tepkilerim kabul edilmemesi, babaya duygusal erişim) ile açıklandığı görülmüştür. Bunun yanında reaktif saldırganlık düzeyinin ise dürtü kontrolünde güçlük, duygusal tepki farkındalığında yetersizlik, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve babaya duygusal erişim alt boyutları ile açıklandığı bulgulanmıştır.

Erduran Tekin (2017)'in Tekirdağ'da yer alan 335 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularına göre; ergenlerde duygu düzenlemenin cinsiyetler arası açıklık ve kabul etmeme, yaşlar arası dürtü alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunurken, kardeş ve babanın çalışma durumu değişkenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Bunun yanında duygu düzenlemenin dürtü, strateji ve açıklık alt boyutları ile ergenlerde algılanan anne baba tutumlarının da ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Şan, Köse, Özbaran, Bildik ve Aydın (2018, s.71), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada duygu düzenleme ve toplumsal biliş arasındaki ilişki incelenmiştir. Görsel ve sözel biliş testleri ile yüzdeki altı temel duyguyu tanımaları istenen çalışmada, DEHB olan ergenlerin duyguları ve korku duygusunu tanımalarının kontrol gruba göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur (Şan vd., 2018, s.71).

Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (2003, s.49), dört yaşlarındaki çocukların duygu düzenleme becerisi ve sosyal etkileşimine göre sosyal uyumunu araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal etkileşim ve duygu düzenleme becerisi düşük olduğunda

çocukların oyunlarda daha sıkılgan ve kaygılı davranışlar sergilediği bulunmuştur (Rubin vd., 2003, s.62).

Lindsey ve Colwell (2003. s.52), okul öncesi dönemdeki çocukların duyguları anlama becerisini incelemek için çocuklarla görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda, duyguları düzenleme ve duyguları anlama becerisi yüksek olan çocukların akranlarıyla daha iyi geçindiği bulunmuştur. Ayrıca duyguları anlama becerisi iyi olan çocukların fiziksel oyundan çok hayali oyunlar oynadığı bulunmuştur.

Mauss, Wilhelm ve Gross (2004, s.631)'un yaptığı araştırmada doğaçlama konuşma yöntemi ile incelenen yüksek ve düşük kaygı seviyesine sahip bireylerin kaygı bozukluklarının korku, kaygı ve endişe duygularının abartılması ve ifade edilememesi veya duyguların değiştirilememesi durumları ile duygu düzenleme süreçlerinin problemlili olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek kaygı seviyesine sahip bireylerine diğerlerine göre daha fazla fizyolojik uyarılma ve endişe yaşadıkları belirtilmiştir.

Conway'in (2005, s.334) yaptığı araştırmada saldırganlık duygu düzenleme becerileri ve cinsiyet açısından incelenmiş olup saldırganlık cinsiyetler arası fark gözetmediği, dışa yansıma şekli yönünden cinsiyetler arası fark olduğu ve fiziksel saldırganlığın duygu düzenleme stratejileri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, Shields (2006, s.1169), sosyo ekonomik seviyesi düşük olan okul öncesi kurumlarında 3-5 yaş aralığındaki çocukların duygusal becerilerini ve sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Duyguları tanıma becerisine yüz ifadeleri ile; duyguları anlama becerisine hikayedeki çocuğun ne hissettiği ile; duygu düzenlemelerine ise ölçekle bakılmıştır. Araştırma sonucunda, duyguları tanıma becerisinin duygu düzenlemede önemli olduğu; duyguları olumsuz ifade etmenin saldırgan davranışlar ile; duyguları düzenleme becerisinin sosyal becerilerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, Shields 2006, s.1170).

Bardeen, Tull, Stevens ve Gratz, (2014, s.415) ve arkadaşları (2014), kaygı ve duygu düzenleme güçlüklerini cinsiyet açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duyguların açıklığı ve anlaşılması konusunda kadınların daha zayıf olduğu ve böylece daha fazla kaygı yaşadığı; erkeklerin ise duyguyu engelledikleri için, duygu

düzenleme etkililiklerindeki farklılıklardan dolayı daha az kaygı yaşadıkları bulunmuştur (Tull, Stevens ve Gratz, 2014, s.418).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, bir örneklem, araştırma modeli ve verileri toplamak için kullanılan araçlar sunulmuştur. Bu araçların geçerlilik ve güvenilirliği ile araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplamak için kullanılan yöntem, veri analizinde kullanılan istatistiksel veriler ve çalışmanın süresi ile ilgili bilgiler vurgulanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli Ve Araştırma Örnekleme

Araştırmamız, anket modelinin bir alt yöntemi olan betimsel bir çalışma yani ilişkisel anket formudur. İlişkisel model, iki veya daha fazla değişken arasında bir değişiklik veya değişiklik olup olmadığını belirleyen bir araştırma modelidir. Bu yöntemde göre cinsiyet, anne eğitimi, babanın eğitim durumu gibi değişkenlere göre İstanbul'da Türk üniversitelerinde okuyan (18-24) (25-29) (30-35) yaşları arasında problem çözme becerileri ve duygu düzenleme becerilerinin dereceleri değişmektedir. erkek kardeşleri olup olmadığı, problem çözen, herhangi bir ilişki olup olmadığı kontrol edildi. Ayrıca beceri puanları yeteneği incelenmiştir.

3.2. Araştırma Evreni :

2021 yılında İstanbul ilindeki üniversitelerde okuyanlar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Öğrenci Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Problem çözme ve duygusal düzenleme becerileri ölçeği uygulandı.

3.4. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmamızda kullanılan kişisel bilgileri içeren kişisel bir form tarafımızca hazırlanmıştır. Modelde demografik değişkenleri içeren sorular kullanılmıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

3.5.1. Kişiler arası problem çözme ölçeği

Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği, Özdil ve Koruklu (2008) tarafından okul öncesi çocukların kişiler arası problem çözme durumlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek, Yıkıcı Problem Çözme ve Yapıcı Problem Çözme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Yıkıcı Problem Çözme alt boyutu 16 maddeden oluşurken, Yapıcı Problem Çözme alt boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği, dördümlü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Yıkıcı Problem Çözme alt boyutunda .95, Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda ise .83 'tir. Bu çalışmada ise Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

3.5.2. Duygu düzenleme ölçeği

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek, duyguların düzenlenmesini ve duygusal tepkiselliği değerlendirmektedir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu, çocuktaki olumsuz duygulanım eğilimini ve duygulardaki değişkenliği ölçerken, duygu düzenleme alt boyutu çocuğun duygularını ortama uygun bir şekilde ifade edebilme durumunu ölçer. Dördümlü likert tipinde olan Duygu Düzenleme Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı anne değerlendirmeleri sonucunda .75, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlaması için değişkenlik/olumsuzluk alt boyutuna yönelik maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır (Batum ve Yağmurlu, 2007). Çocukların ölçekten yüksek puan alması daha iyi duygu düzenleme becerisine sahip olduklarını gösterir (Erel, 2016). Bu çalışmada ise Duygu Düzenleme Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı öğretmen değerlendirmeleri sonucunda .85 olarak bulunmuştur.

3.6. Araştırma Verileri:

SPSS yazılımı ve bilgisayar ortamında istatistiksel olarak analiz edilir. Teknikler kullanılarak analiz edildi ve değerlendirildi. Çalışmada elde edilen sonuçları değerlendirirken istatistiksel analiz için SPSS 24.0 paket yazılımı kullanıldı. Kişisel bilgi formunda yer alan veriler Tanımlayıcı istatistikler dahildir. Verilerimizin tutarlılığını ölçmek için.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın sonuçlarına ulaşmak ve sorularını cevaplamak için lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilere 320 anket dağıtılmış ve yaklaşık %94'ü olmak üzere 300 anket elde edilmiştir. SPSS programı ve çalışmanın sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1. Çalışma örneklemini bireylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde %
Erkek	172	57.3 %
Kadın	128	% 42.7
Toplam	300	% 100

Bir önceki tablonun verilerinden araştırma örneklemindeki erkek sayısının 172 veya %57,3 olduğu, kadın sayısının %42,7 ile 128 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma örnekleminin yaş değişkenine göre dağılımı

Yaş	Sayı	Yüzde %
18-24	105	35 %
25-29	88	29.3 %
30-35	107	35.7 %
Toplam	300	% 100

Bir önceki tablonun verilerinden 18-24 yaş arası birey sayısının %35 ile 105'e, 25-29 yaş arası birey sayısının ise %29,3 ile 88'e ulaştığı anlaşılmaktadır. 107 yılında 30-35 yaşları arasında olanların sayısı %35,7 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma örnekleminin yaşam yeri değişkenine göre dağılımı

Yaşam yeri	Sayı	Yüzde %
yalnız	9	3 %
arkadaşımlla	10	3.3 %
aileyle	281	93.7 %
Toplam	300	% 100

önceki tablodaki verilerden araştırma örneklemindekiler arasında yalnız yaşayanların sayısının %3, arkadaşları ile birlikte yaşayanların sayısının %3,3 ve arkadaşlarının sayısının %10 olduğu anlaşılmaktadır. aile ile yaşamak %93,7 ile 281 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırma örnekleminin medeni durum değişkenine göre dağılımı

Sosyal durum	Sayı	Yüzde %
bekar	181	60.3 %
boşanmış	5	1.7 %
Dul	2	0.7 %
Evli	112	37.3 %
Toplam	300	% 100

Medeni duruma gelince, bekar statüye sahip olanların sayısının %60,3 ile 181, boşanmışların sayısının %1,7, dul sayısının ise 2 olduğu bir önceki tablonun verilerinden anlaşılmaktadır. %0,7 ve evli olanların sayısı 112 veya %37,3'e ulaştı ve aşağıdaki şekil bu sonuçları temsil ediyor.

Tablo 5. Araştırma örnekleminin kardeş sayısı değişkenine göre dağılımı

Kardeş sayısı	Sayı	Yüzde %
benim	9	3 %
İki kardeş	51	17 %
3 kardeş	53	17.7 %
4 kardeş veya daha fazla	187	62.3%
Toplam	300	% 100

Araştırma örneklemine üye olanların kardeş sayısı değişkenine gelince; kız kardeşi olmayanların sayısı %3, iki erkek kardeşi olanların sayısı ise %17, 51, 3 kardeşi olanların sayısı ise %17,7 ile 53'tür.

Tablo 6. Araştırma örnekleminin ailenin sosyal ve ekonomik durum değişkenine göre dağılımı

Durum	sayı	Yüzde %
Kötü	6	2 %
Orta	198	66 %
İyi	96	32 %
Toplam	300	% 100

Ailenin sosyo-ekonomik durumunu gösteren bir önceki tablonun verilerinden, kötü konumlandırılmış aile sayısının %6, orta düzeyli aile sayısının %66,198 ve iyi durumdaki ailelerin sayısı %32 ile 96'dır.

Tablo 7. Araştırma örnekleminin babanın eğitim yeterlik değişkenine göre dağılımı

Eğitim durumu	sayı	Yüzde %
İlköğretim	62	20.7 %
Lise	88	29.3 %
Lisans	150	50 %
Toplam	300	% 100

Babanın eğitim durumunu gösteren bir önceki tablodaki verilerden babaları ilköğretim sertifikası alanların sayısının %20,7 ile 62'ye, babaları ortaokul diploması alanların sayısının 88 olduğunu bulduk. %29,3 oranında ve sonunda 150 üniversite diploması alan baba sayısı %50 oranında görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma örnekleminin annenin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

Eğitim durumu	sayı	Yüzde%
İlköğretim	134	44.7 %
Lise	91	30.3 %
Lisans	75	25 %
Toplam	300	100 %

Annenin eğitim durumunu gösteren önceki tablonun verilerinden, anneleri ilköğretim sertifikası alan anne sayısının %44,7 ile 134'e, annesi ortaokul sertifikası alanların sayısının ise %44,7'ye ulaştığını görüyoruz. %30,3 ile 91 ve sonunda üniversite mezunu olan anne sayısının %25 ile 75 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Araştırma örnekleminin eğitim yeterlilik değişkenine göre dağılımı

Eğitim yeterlilik	sayı	Yüzde
Lisans	239	79.7 %
Yüksek Lisans	34	11.3 %
Doktora	13	4.3 %
cevap vermedi	14	4.7 %
Toplam	300	100 %

Araştırma örnekleminin üniversite yeterliliğine gelince, bir önceki tablodaki verilerden, lisans öğrencisi sayısının %79,7, yüksek lisans öğrencisi sayısının %11,3 ile 34, ve doktora derecesi için okuyan öğrenci sayısı 13 veya %4,3 iken, araştırma örnekleminin 14'ü akademik seviyelerine göre %4,7 artmıştır.

Tablo 10. Duygu düzenleme ve problem çözme becerileri testi puanların cinsiyet açısından bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırma sonuçları

Bağımlı değişken	cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Duygu düzenleme testi	Erkek	172	218.1534	24.61995	299	-1,170	.243
	Kadın	128	214.3871	31.04251			
Problem çözme becerileri testi	Erkek	172	212,543	23,4544	299	-1,876	.288
	Kadın	128	215,677	32,8760			

Analiz sonuçlarına göre, duygu düzenleme testi toplam puanları erkekler ($X=218.1534$, $SD=24.61995$) ve kadınlar ($X=214.3871$, $SD=31.04251$) arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(299) = -1,170$, $p > .05$]. diğer bir deyişle, erkeklerin duygu düzenleme testi toplam puanları kadın ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Analiz sonuçlarına göre, problem çözme becerileri testi toplam puanları erkekler ($X=212,543$, $SD=23,4544$) ve kadınlar ($X=215,677$, $SD=32,8760$) arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(299) = -1,876$, $p > .05$]. diğer bir deyişle, problem çözme becerileri testi toplam puanları kadın ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 11. Katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri testi puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine dair pearson korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Problem çözme becerileri
Duygu düzenleme r becerileri	.068
p	.243
N	300

Not. * $p < .05$, * $p < .01$.

Tabloda 13'te katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri testi puanları arasındaki bağlantıya yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları ortaya konmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri puanları arasında matematiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmemiştir ($p > .05$).

Tablo 12. Duygu düzenleme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Duygu düzenleme testi	18-25	47	7,8085	1,29612	4 299	3,654	.599
	26-35	202	7,6984	1,13073			
	36-45	51	7,8039	1,51023			
	Toplam	300	7,9621	1,39676			

Not. * $p < .05$, * $p < .01$.

Analiz sonuçlarına göre duygu düzenleme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 13. Problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Problem çözme testi	18-25	99	8,7085	0,29312	4 299	2,655	.321
	26-35	177	6,7984	0,43073			
	36-45	24	9,7039	0,41022			
	Toplam	300	8,9721	0,39679			

Not. * $p < .05$, * $p < .01$.

Analiz sonuçlarına göre problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada çözümlenen verilerin değerlendirilmesine, bulgulardan elde edilen sonuçların incelenmesine ve araştırma sürecinin genel görünümüne yer verilmiştir.

Araştırmanın temel amacı olan üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasında arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle ölçekler arasındaki ortalamaları ve standart sapmayı hesaplanmış, sonra da duygu düzenleme ölçeği ile problem çözme becerisi ölçeği değişkenlerinin ayrı ayrı demografik değişkenlerle ilgili analizleri yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Duygu düzenleme becerileri ile Problem Çözme Becerileri puanları arasında matematiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada katılımcıların duygu düzenleme ve problem çözme ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Demirci, Arslan ve Temel, 2020).

Regresyon analizi sonucunda duygu düzenleme becerileri ve problem çözme becerilerinin toplam varyansın %37'sini açıkladığı bulunmuştur. Ertan (2013) katılımcıların duygu düzenleme düzeyleri ile sorunla başa çıkma stratejisini kullanma düzeyleri ile sorunla başa çıkma stratejisi geliştirme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.. Yapılan bir araştırma sonucunda, Yüksek düzeyde duygusal düzenleme ile sosyal yalnızlığın düşük düzeyde prososyal ve duygusal becerilerle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. (Marryat, Thompson, Minnis ve Wilson, 2014, s.11). Bozkurt-Yükçü (2017), Yılmaz ve Tepeli (2013, s.117) katılımcıların duygularını anlama ve düzenleme becerilerinin artmasıyla birlikte problem çözme beceri puanlarının da arttığını bulmuşlardır.

Duygu düzenleme, kişinin duygusal tepkilerini izlemek, değiştirmek ve değerlendirmek için kullandıkları iç ve dış duygu düzenlemesidir; Bireylerin hangi duygulara sahip olduklarını, hangi durumlarda ne hissettiklerini, nasıl deneyimlediklerini ve duygularını onları etkileyen süreçler olarak ifade ettiklerini tanımlar. Çocukların çevreleriyle olumlu iletişim kurabilmeleri, kendilerinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlayabilmeleri, kişilerarası problem çözme becerileri için esastır (Demirci, Arslan ve Temel, 2020).

Problem çözme becerisi, belirsizlikler ile baş edebilme, iç ve dış etkenlere rağmen problem durumuna uygun ve esnek olarak cevap verebilme yeteneğidir Kişiler arası problem çözme becerisi, yaşam boyu süren ve erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gereken becerilerden biridir (Demirci vd., 2020).

Analiz sonuçlarına göre, duygu düzenleme testi ve problem çözme toplam puanları erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Diğer bir deyişle, erkeklerin Duygu Düzenleme ve problem çözme toplam puanları kadın ve erkekler arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada duygu düzenleme becerisi katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar çalışmamızla uyum göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde duygu düzenleme düzeyi ve kişilerarası problem çözme becerileri kızların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kızların duygu düzenleme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009, s.13; Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz, 2015, s.589). Toplumda kız ve erkek çocuklar için şekillenen cinsiyet rolleri göz önüne alındığında, kızların duygularını daha yoğun yaşayabildikleri, duygularını daha kolay ifade edebildikleri ve duygularını davranışlarıyla gösterebildikleri kültürel olarak kabul edilmektedir. Duygularını davranışlarıyla gösterme aşamasında sınırlı oldukları gözlemlenebilir. Dolayısıyla kız ve erkek katılımcıların duygu düzenleme düzeylerindeki anlamlı farklılığın cinsiyet rollerinin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Cinsiyet farklılıklarının en çok vurgulandığı alanlar ise sosyal gelişim, iletişim, duygusal gelişim ve davranış gibi etkileşim gerektiren alanlardır. Bu alanlar söz konusu olduğunda, çoğunlukla kadın ve erkek statüsüne göre önemli bir farklılık olması beklenmektedir. Ancak son dönemde değişen ve gelişen toplumsal yapı nedeniyle bu her zaman doğrulanmış bir sonuç değildir. Daha önce de vurgulandığı gibi, çocuklar artık kadın-erkek ayrımı yapmaksızın büyük oranda aynı ortama, eğitime, bilgiye erişim ve sosyalleşme deneyimine ve fırsatlara sahip. Bunun yanı sıra bu gelişmeler ve fırsatlar doğrultusunda anne baba ve öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumları da

azalmaktadır. Bu durum, geçmişten gelen toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki bariz farkı kapatma eğilimindedir. Araştırmanın veri toplama sürecinde çocuklarla bire bir uygulamalarda erkeklerden beklenen agresif tepkiler veya kızlardan daha agresif tepkiler genel olarak düşünüldüğü gibi kızlardan önemli ölçüde farklı değildi. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin okul öncesi eğitim kurumlarında kız ve erkek çocukların aynı müfredatı aynı ortamda almaları ve öğretmenlerin çocukların günlük hayatta yaşanan sosyal deneyimler konusunda farkındalıklarını artırmaları olduğu düşünülmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017).

Araştırmamızda duygu düzenleme puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi karşılaştırma sonuçları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmaya bulguları literatürde yapılmış bazı çalışmalarla uyum göstermektedir.

Duygu düzenleme becerisinin yaş ile ilişkili olmasına karşın bu araştırma sonucunda yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmayışının bir diğer sebebi ise duygu düzenleme becerisinde bireysel farklılıkların söz konusu olması ile açıklanabilir. Duygu düzenleme becerisi her ne kadar yaş ile ilişkilendirilmiş olsa da bunun yanı sıra mizaç gibi karakteristik özellikler, ebeveynlik, kültür gibi dışsal faktörler ve bireysel farklılıklar sebebiyle bu durum değişiklik gösterebilmektedir. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisinin gelişimi ağırlıklı olarak yaş ile ilişkilendiriliyor olsa da literatür bulguları tutarsızlık göstermektedir. Duygu düzenlemenin okul öncesi dönemde yaş ile birlikte değiştiğine ilişkin araştırmalar olduğu gibi yaşa göre farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Metin, 2010).

Söylemez (2002) yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 16 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, problem çözme beceri eğitiminin problem çözme becerilerinin kazanılmasındaki etkisini sınamıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında sekizer öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gruplara seçiminde öğrencilere Problem Çözme Envanteri (PÇE) uygulanmıştır. PÇE’ den yüksek alan yani problem çözme becerisi düşük olan öğrenciler arasından seçme yapılarak deney ve kontrol gruplarına eşit sayıda öğrenci atanmıştır. Deney grubuna uygulanan beceri eğitimi haftada 1 kez ve 50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak gerçekleştirilirken kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir beceri eğitimine tabii tutulmamışlardır. Beceri eğitimi

oturumları bittikten sonra deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerilerinde farklılaşma olup olmadığını görmek amacıyla her iki gruba da PÇE uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre problem çözme beceri puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen en temel bulgu ise ergenlerde problem çözme becerisinin, beceri eğitimi yoluyla geliştirebildiğinin görülmesidir. Sonuç olarak uygulanan problem çözme beceri eğitimi problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemiştir.

Çivitçi (2005, s.70) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Akılcı Duygusal Eğitimin öğrencilerin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma deney, plasebo ve kontrol gruplarının her birinde 17'şer öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Mantıkdışı İnançlar Ölçeği (Çivitçi, 2005, s.80) Çocuklar İçin Sürekli Kaygı Ölçeği (Özusta, 1993), Karar Stratejileri Ölçeği'nin Mantıklı Karar Verme alt ölçeği (Kuzgun, 1993) kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseninde, deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere 12 hafta süre ile Akılcı Duygusal Eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna, deney grubuyla eş zamanlı olarak kişilerarası ilişkileri konu alan bilgiler verilmiş; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney, plasebo ve kontrol gruplarına işlem öncesinde, işlem sonrasında ve işlemin tamamlanmasından üç ay sonra veri toplama araçları uygulanmıştır. Deney ve plasebo grubuna uygulanan müdahale programları, 40-50 dakikalık oturumlar şeklinde toplam 12 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada şu bulgular elde edilmiştir: Akılcı duygusal eğitim programı öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olmuş ve bu etki üç aylık izleme dönemi sonunda da devam etmiştir Akılcı duygusal eğitim programı öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerini azaltmada ve mantıklı karar verme düzeylerini arttırmada etkili olmamıştır.

Azak (2015, yaptığı nitel çalışmada öğrencilerin problem çözme sürecinde hangi stratejileri kullandıklarını ve bilişsel farkında lığın bu süreci nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıfta okuyan 15 öğrenci oluşturmaktadır ve bu öğrencilerin başarı düzeyleri birbirinden farklıdır. Uygulama aşamasında öğrencilerle beraber her hafta 2 adet problem çözülmüş ve araştırma

toplamda 5 hafta sürmüştür. Veriler her bir matematik probleminin çözüm işleminin ardından öğrenciler tarafından doldurulan düşünme formundan ve araştırmacı tarafından tutulan alan notlarından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin problem çözerken daha çok şekil çizme stratejini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca problemi çözmek için birçok yol düşünme, problem çözme sürecini izleme ve eğer gerekliyse düzenlemeler yapma ve bulunan sonucu doğruluk açısından değerlendirme gibi bilişsel farkındalığa ait davranışların stratejilerin doğru olarak kullanılabilmesi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2014), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada problem kurma çalışmalarının hem problem kurma becerisine hem de üst bilişsel farkındalık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Problem Kurma Görüş ve Bilgi Formu”, “Üst bilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Problem Kurma Beceri Testi” kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmış ve bu konudaki bilgi ve deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından son sınıfta ve farklı şubelerde okuyan öğretmen adaylarından deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına 7 hafta boyunca problem kurma çalışmalarıyla ilgili eğitim verilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının problem kurma çalışmalarına yönelik bilgi seviyelerinin yeterli olduğu ancak deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının hem konu ile ilgili becerisini geliştirdiği hem de üst bilişsel farkındalık düzeylerinde bir artış sağladığı saptanmıştır.

Özyurt vd., (2017, s.620), anksiyete bozukluğu olan çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirdiği araştırmada, yüksek anksiyete seviyesine sahip çocukların zayıf duygu düzenleme becerisine sahip olduğu ve duygusal değişkenlerinde artış olduğu görülmüştür. Bunun yanında anksiyete bozukluğu olan çocukların annelerinin kaygılı bağlanma özelliğine sahip olduğu ve çocukların anksiyete belirtileri arttıkça annelerin anksiyete duyarlılığı ve duygu düzenleme güçlüklerinin arttığı belirtilmiştir.

Özdoğan (2017), Adana ilinde yer alan sekiz lisedeki 776 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada, duygu düzenleme güçlüğü ile proaktif-reaktif saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı, ebeveyn erişilebilirliği ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada ergenlerin proaktif saldırganlık

düzeşinin, hedef yönelimli davranış alt boyutları (duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim, dürtü kontrolünde ve negatif duygu deneyimlemede güçlük, duygusal tepki farkında lığında yetersizlik ve tepkilerim kabul edilmemesi, babaya duygusal erişim) ile açıklandığı görülmüştür. Bunun yanında reaktif saldırganlık düzeyinin ise dürtü kontrolünde güçlük, duygusal tepki farkındalığında yetersizlik, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve babaya duygusal erişim alt boyutları ile açıklandığı bulgulanmıştır.

Conway (2005, s.339)' in yaptığı araştırmada saldırganlık duygu düzenleme becerileri ve cinsiyet açısından incelenmiş olup saldırganlık cinsiyetler arası fark gözetmediğı, dışa yansıma şekli yönünden cinsiyetler arası fark olduğı ve fiziksel saldırganlığın duygu düzenleme stratejileri ile ilişkili olduğı görülmüştür.

Miller vd., (2006, s.1192), sosyo ekonomik seviyesi düşük olan okul öncesi kurumlarında 3-5 yaş aralığındağı çocukların duygusal becerilerini ve sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Duyguları tanıma becerisine yüz ifadeleri ile; duyguları anlama becerisine hikayedeki çocuğun ne hissettiğı ile; duygu düzenlemelerine ise ölçekle bakılmıştır. Araştırma sonucunda, duyguları tanıma becerisinin duygu düzenlemede önemli olduğı; duyguları olumsuz ifade etmenin saldırgan davranışlar ile; duyguları düzenleme becerisinin sosyal becerilerle ilişkili olduğı bulunmuştur.

Bardeen vd., (2014, s.240), kaygı ve duygu düzenleme güçlüklerini cinsiyet açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duyguların açıklığı ve anlaşılması konusunda kadınların daha zayıf olduğı ve böylece daha fazla kaygı yaşadığı; erkeklerin ise duyguyu engelledikleri için, duygu düzenleme etkililiklerindeki farklılıklardan dolayı daha az kaygı yaşadıkları bulunmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin cinsiyet farklılıkları açısından karşılaştırılması bu araştırmanın amacı, problem çözme becerileri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Duygu düzenleme becerileri ile Problem Çözme Becerileri puanları arasında matematiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, duygu düzenleme testi ve problem çözme toplam puanları erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Araştırmamızda duygu düzenleme ve problem çözme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Üniversite öğrencilerinin duygusal ve duygusal konulara olan ilgilerini ve duygu düzenleme yöntemlerini artırarak, öğrencilerin problem çözme düzeylerini geliştirmek için çalışma sayısını arttırmak gerekir. Araştırma değişkenlerini inceleyen ve buna bağlı olarak cinsiyet değişkeninin duygusal düzenleme ve problem çözme stratejilerinden farklı örneklemelerin her biri üzerindeki etkisini daha da netleştirmek için daha geniş ölçekte daha boylamsal ve enine araştırmalar yapmak önerilir.

KAYNAKÇA

- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research/ Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 155-172.
- Altunbaş, G. (2014). Psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımına ve mükemmeliyetçi bilişlerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ang, R. (2003). Social problem-solving skills training: does it really work?, *Child Care in Practice*, 9 (1), 5-13.
- Azak, S. (2015). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözümede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışların belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bardeen, J. R., Tull, M. T., Stevens, E. N. ve Gratz, K. L. (2014). Exploring the relationship between positive and negative emotional avoidance and anxiety symptom severity: the moderating role of attentional control. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 415-420.
- Beth-Harris, M. ve Franklin, C.G. (2003), Effects of a cognitive-behavioral, schoolbased group intervention with mexican american pregnant and parenting adolescents, *Social Work Research*, 27, (2), 71-83.
- Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, M. (2017). Ergenin beş faktör kişilik özellikleri ile sosyal yetkinlik, bilişsel hatalar ve anne baba beş faktör kişilik özellikleri ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 230-250.
- Bozkurt Yükücü, Ş. U. H. E. D. A. (2017). Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT)' ye dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi algısına etkisi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, (1), 135-154.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D. ve Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 384-393.

- Chen, H. (2016). A theoretic review of emotion regulation. *Open Journal of Social Sciences*, 4(2), 147-160.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 59-80.
- Conway, A. M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 334-339.
- Cüceloğlu, D. (1993), *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- D' Zurilla, T. J. ve Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving anda coping, *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D' Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D' Zurilla, T. J. ve Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem Solving Inventory (SPSI), *Psychological Assessment, A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 156-163.
- D' Zurilla, T. J. ve Nezu, A.M. (2007), *Problem- solving therapy: A positive approach to clinical intervention*, third edition. Springer Publishing Company.
- D' Zurilla, T.J. ve Nezu, A. M. (1987). The Heppner and Krauskopf Approach: A model of personal problem solving or social skills. *The Counseling Psychologist*, 15 (3), 463-470.
- D' Zurilla, T.J. ve Nezu, A. M. (2001), *Problem solving therapies (Der.)*, handbook of cognitive behavioral therapies, second edition. K.S. Dobson (Ed.), Guilford Publications:New York.
- D' Zurilla, T.J., Chang, E.C. ve 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. ve Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- D'Zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. ve Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142-147.
- David, O. A. ve Dobrean, D. (2014). Program for child externalizing behavior: can an emotion regulation enhanced cognitive behavioral parent program be more effective than a standard one? *Journal Of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(2), 159-178.
- Davidson, J.E. ve Sternberg, R.J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge University Press.

- De Castro, B. O., Bosch, J.D., Veerman, J. W. ve Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys' social problem solving, *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 27, (2), 153-166.
- Demirci, Z. A., Arslan, E. ve Temel, M. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme ve Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 910-925.
- Demirtaş, Ö., Özdevecioğlu, M. ve Çapar, N. (2015). The relationship between cognitive emotion regulation and job stress: moderating role of social support. *Asian Social Science*, 11(12), 168-173.
- Dennis, T.A. (2007). Interactions between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation and Emotion*, 31, 200-207.
- Denollet, J., Nykliček, I. ve Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In *Emotion regulation*. Springer, Boston, MA.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5, 23-35.
- D'zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: theory and assessment*.
- Egan, G. (1975), *Psikolojik danışmaya giriş: Kişilerarası ilişkiler kurmada ve kişisel yardım hizmetini vermede sistematik bir model*. Akkoyun, F. (Ed.), Brooks/Cole Publishing Company, Monterey: California.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2004). *Educational psychology: Windows on classroom*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Erduran Tekin, Ö. (2017). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcılık düzeyleri ve duygu düzenleme süreçleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461420).
- Ertan, N. (2013). Okul öncesi çağıdaki çocukların "duygusal düzenleme" ve "baş etme stratejileri" arasındaki ilişkinin, "çaba sarf ederek kendini denetleme" aracılığıyla incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Frauenknecht, M. ve Black, D.R. (2004), *Problem solving training for children and adolescent*. In E. C. Chang, T.J. D' Zurilla, L. J., Sanna (Eds.), *Social problem solving: theory, research and training*, Washington, DC: American Psychological Association.

- Fridlund, A. J. (1994). Human facial expression: An evolutionary view. San Diego, CA, US: Academic P
- Funke, J. (1995), Experimental Research on Complex Problem Solving. In P. A. Frensch, J. Funke (Ed.), Complex Problem solving: The European Perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galvan, A., Hare, T. A., Parra, C. E., Penn, J., Voss, H., Glover, G. ve Casey, J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *The Journal of Neuroscience*, 26, 6885-6892.
- Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Goleman, D. (2002). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir. Seçkin Yüksel, B. (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2002). Etkili anababa eğitimi. Aksay, E. (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Görgeç, İ. (1999). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme ve bellek. *Milli Eğitim*, (141), 54-57
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assesment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gredler, M. E. (1992). Learning and instruction-Theory into practice. New York: Macmillan Publishing.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation/ An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation, in *Handbook of Emotions*, Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. ve Barrett. L.F (Edss.).New York, NY: Guilford
- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.

- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations, in *Handbook of Emotion Regulation*, J. J. Gross (Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Haga, S. M., Kraft, P. ve Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10, 271-291
- Hemphill, S. ve Littlefield, L. (2001). Evaluation of a short-term group therapy program for children with behavior problems and their parents, *Behavior Research and Therapy*, 39, 823-841.
- Hemphill, S.A. ve Littlefield, L. (2006). Child and family predictors of therapy outcome for children with behavioral and emotional problems, *Child Psychiatry and Human Development*, 36, (3), 329-349.
- Heppner, P. P. ve Lee, D. G. (2002), Problem solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory, *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P. P., Reeder, B. L. ve Larson, L. M. (1983). Cognitive variables associated with personal problem-solving appraisal: Implications for counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 30, 537-545.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. ve Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: a review of 20 years of research using the problem solving inventory, *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796.
- Joormann, J. ve Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35-49
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). Psychometric properties of the Turkish adaptation of the emotion regulation checklist. *Çocuk ve Gençlik Ruh*

Sağlığı Dergisi/Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 16(1), 13-20.

- Karataş, E. (2016). Yapılandırılmış grup sanat terapisi programının 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin mutluluk düzeyleri duygularını ifade etme eğilimleri, duygu düzenleme güçlükleri ve psikiyatrik belirtilerine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Kargı, E. (2009). Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition And Emotion*, 23(1), 4 – 41.
- Koole, S. L. ve Rothermund, K. (2011). I feel better but I don't know why: The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition And Emotion*, 25(3), 389- 399.
- Kraaij, V. ve Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.
- Kratz, A. L., Davis, M. C., Zautra, A. J., ve Tennen, H. (2009). Emotions. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology*. Malden, Ma: Blackwell Publishing.
- Kuzgun, Y. (1993). Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu, VII. ulusal psikoloji bilimsel çalışmaları: Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2006). Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko- eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Larsen, R. J. ve Prizmic, Z. (2008). Regulation of emotional well-being: overcoming the hedonic treadmill. In M. Eid, R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lindsey, E. W. ve Colwell M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and ponical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-52.
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H. ve Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool

- aged children: a population based survey of kindergarten staff. *BMC psychology*, 2(1), 1-11.
- Mauss, I. B., Cook, C. L. ve Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(5), 698-711
- Mauss, I., Wilhelm, F. ve Gross, J. (2004). Is there less to social anxiety than meets the eye? *Cognition and Emotion*, 18(5), 631-642.
- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications, *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 210-235.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Gabrielli, J. D. E. ve Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents, and young adults. *Scan*, 7, 11-22.
- Metin İ. (2010). The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation: Koç University;
- Miller, A. L., Fine S. E., Gouley K. K., Seifer R., Dickstein S. ve Shields A. (2006). Showing and telling about emotions: interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in head start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Ochsner, K. ve Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Öğülmüş, S. (2004), Ben sorun çözebilirim: kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Ortakale, Y. (2008), Akılcı davranış eğitimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdil, G. ve Koruklu, N.Ö. (2008). Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Aydın.
- Özdil, G. ve Koruklu, N.Ö. (2008). Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Aydın.
- Özdoğan, A. Ç. (2017). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.

- Özenç İra, G. ve Çelebi Öncü, E. (2017). Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algılarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 6(1), 35-49.
- Özusta, Ş. (1993). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri'nin uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, G., Öztürk, Y. ve Akay, A. (2017). Relation of emotion regulation and empathy skills with maternal emotion regulation and attachment in children diagnosed with ADHD. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(6), 611-620.
- Parkinson, B. ve Totterdell, P. (1999). Classifying affect regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Power, M. (2010). *Emotion-focused cognitive therapy*. John Wiley & Sons.
- Power, M. ve Dalgleish, T. (2015). *Cognition and emotion: From order to disorder*. Psychology press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Sağkal, A.S. (2015). Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şan, E., Köse, S., Özbaran, B., Bildik, T. ve Aydın, C. (2018). DEHB'li ergenlerde toplumsal biliş ve duygu düzenleme. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 71-79.
- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şengül, S. ve Işık, S.C. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin "Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri"ne ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 93-127.
- Serin, M.K. (2014). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sezen, B. (2015). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitiminin ergenlerin kişiler arası problem çözme ve öfke düzeylerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(2), 89-94.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341.
- Silk, J.S., Steinberg, L. ve Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869-1880
- Söylemez, S. (2002). Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stacie M., Jennifer L. ve Patricia C., (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation, *Research In Human Development*, 10(3), 252–272.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı. Bilgiyi işleme kuramı. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Thompson, R. A., (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269–307.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 59 (23), 25-52
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598.
- Williams, L. E., Bargh, J. A., Nocera, C. C. ve Gray, J. R. (2009). The unconscious regulation of emotion/ Nonconscious reappraisal goals modulate emotional reactivity. *Emotion*, 9(6), 847-854.
- Yazgan İ. B., Bilgin, M. ve Kılıç A., M. (2012). Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıkılmaz, M. ve Hamamcı, Z. (2011). Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve algılanan problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (35), 54-65.
- Yıldız, M. A. (2016). Multiple mediation of emotion regulation strategies in the relationship between loneliness and positivity in adolescents. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 217-231.

Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Yıldız, Z. (2014). Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2,117-130.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. ve Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27, 155-168.



