

# Ortaokul öğrencilerinde sosyal sorun çözme becerilerinin değerlendirilmesi: Araç-amaç sorun çözme prosedürü Türkçe uyarlaması<sup>1</sup>

Gökhan Arslantürk <sup>2</sup>, Dinçkan Harput <sup>3</sup>

<sup>2</sup> Psikoloji Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya/Türkiye.

<sup>3</sup> Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri/Türkiye.

## ÖZET

Kişilerarası sorunların başarıyla çözümü, insan hayatını ve sosyal ilişkilerini etkileyen önemli bir beceridir. Erken yaşlardan itibaren toplumsallaşma sürecinde gelişen bu beceride sorunun nasıl ele alındığı, çözüme ulaşmayı engelleyen etkenlerin tanınması ve çözüm seçeneklerinin oluşturulması, amaca giden doğru eylemin yerinde ve zamanında gerçekleştirilmesi önemlidir. Araç-amaç mantığını yansıtan bu düşünce biçimi, sosyal sorun çözme becerisi için kritiktir. Bu beceriyi ölçen önemli bir performans testi olan araç-amaç sosyal sorun çözme prosedürü, dört yarım bırakılmış hikâyeden oluşmaktadır. Katılımcıların verilen sona uygun biçimde hikâyeleri tamamlamaları istenmektedir. Yanıtlar, çözüme engel etkenlerin tanınması, etkili çözüm yollarının kullanılması, etkisiz çözüm girişimlerinden kaçınma gibi ölçütler üzerinden puanlanmaktadır. Bu çalışma ile araç amaç sosyal sorun çözme prosedürü, hem ergenlerde kullanılmaya uygun bir forma dönüştürülmüş hem de Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Bu çalışmada biri pilot çalışma olmak üzere iki çalışma yapılmıştır. İlk çalışmanın katılımcıları, 12-14 yaş arası 35 kız ve 35 erkek olmak üzere toplamda 70 ortaokul öğrencisinden müteşekkildir. İkinci çalışma ise yaklaşık 9 ay sonra ilk çalışmaya katılmayan 12-14 yaş arası 64 kız ve 48 erkek olmak üzere 112 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her iki çalışmada hem puanlayıcılar arası tutarlılığa hem de ölçüt bağıntılı ve eş zamanlığı geçerliliğine bakılmıştır. Bulgular, araç-amaç sosyal sorun çözme prosedürünün Türk kültüründe, ergen örneklem için geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

## ANAHTAR KELİMELER

Araç-amaç düşünme, sosyal sorun çözme, meps, kişiler arası sorun çözme, sosyal gelişim.

## Assessment of social problem-solving skills in secondary school students: The Turkish adaptation of the means-ends problem-solving procedure

### ABSTRACT

Successfully resolving interpersonal problems is an essential skill that influences individuals' lives and social relationships. In terms of this skill, which develops in the process of socialization from early ages, knowing how the problem is handled and the obstacles to reach a solution, generating solution options, acting goal-directed, in place, and on time are important. This mode of thinking, reflecting the means-ends logic, is critical for social problem-solving skills. The means-ends social problem-solving procedure, a significant performance test assessing this skill, comprises four unfinished stories. Participants are asked to complete the stories in accordance with the given ending. The answers are scored based on criteria such as recognizing the obstacles to the solution, using effective solutions, and avoiding ineffective solutions. This study's means-ends social

<sup>1</sup> Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu, Karar No:2021/18. Çalışmanın kullanılabilmesi için makaleye atıf vermek yeterlidir, ayrıca izin alınmasına gerek yoktur.

**Atf:** Arslantürk, G., & Harput, D. (2024). Ortaokul öğrencilerinde sosyal sorun çözme becerilerinin değerlendirilmesi: Araç-amaç sorun çözme prosedürü Türkçe uyarlaması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 138-151. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1260612>

problem-solving procedure was usable for adolescent samples and adapted to Turkish. Two studies were conducted, one of which was a pilot study. The first study included 70 secondary school students aged 12 to 14, comprising 35 girls and 35 boys. The second study involved 112 students aged 12 to 14, including 64 girls and 48 boys, who were not part of the first study and were recruited after approximately 9 months. In both studies, both the inter-rater consistency and the criterion-related and concurrent validity were examined. The findings show that the means-ends social problem-solving procedure is a valid measurement instrument for adolescent samples in Turkish culture.

#### KEYWORDS

Means-ends thinking, social problem solving, meps, interpersonal problem solving, social development.

## Giriş

Problem çözme kavramı, esas anlamı itibarıyla matematiksel ya da mantıksal bir dizi işlem gerçekleştirilmeye karşılık gelse de günlük yaşamdaki karşılaşılan çeşitli sorunları aşmak için de kullanılmaktadır. Aynı zamanda bilişsel bir kapasiteyi gerektirmesi yönüyle iki durum arasında güçlü bağlantılar olsa da günlük yaşamdaki sorunlar doğası gereği sosyal bir süreci ifade etmektedir. Bu açıdan kavramın "sorun çözme" olarak kullanımı bu günlük kullanımı daha fazla yansıtmaktadır.

Yaşam boyu gelişim bakış açısıyla sorun çözme, gelişimin her aşamasında sosyal ilişkiler açısından önemli bir beceridir (Soylu ve Pala, 2018). Sorun çözmenin sosyal yönünü vurgulayan kişilerarası sorun çözme, kişilerarası bilişsel sorun çözme ya da sosyal sorun çözme gibi farklı terimlerle ifade edilebilen bu kavram psikolojik sağlık açısından da oldukça önemlidir. Zira, günlük yaşamda karşılaşılan sorun ve çatışmalarla etkin biçimde başa çıkmayı sağlayarak kişiler arası işlevselliği artırır (Shure ve Spivack, 1982). Klinik örneklemelerde sosyal sorun çözme becerisini inceleyen çalışmalar psikolojik sorunlara sosyal sorunları çözme becerisinin bozulmasının eşlik ettiğini göstermektedir. Öyle ki intihar girişimleri ve kendine zarar verici davranışların çözülemeyen sorunlardan kaçma ya da bir tür yanlış sorun çözme girişimi olduğu düşünülebilir (Linehan ve ark., 1987).

Kişilerarası sorun çözme üzerine alan yazını gözden geçiren Jayanthi ve Friend (1992) sorun çözme sürecine dair modellerin yaygın olarak vurguladığı beş aşamaya dikkat çekmektedir. Bunlar sorunun belirlenmesi, çözüm seçeneklerinin oluşturulması, makul çözüme karar verme, çözümü uygulama ve sonuçların değerlendirilmesidir. Dolayısıyla sürecin bilişsel becerileri vurguladığı çok açıktır. Bu durum bilişsel gelişim sürecine önem kazandırmaktadır.

Sosyal sorun çözme yeteneğindeki bireysel farklılıklar erken çocukluktan itibaren gözlenebilir (Shure ve Spivack, 1982). Bunun yanında sosyal sorun çözme öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir ve erken yaşlarda bu amaçla yürütülen müdahale programları (ör. Dinçer ve Güneysu, 1997; Ridley ve Vaughn, 1983; Vaughn ve ark., 1984) çocukların kişilerarası sorunlarını çözme becerileri açısından olumlu sonuçlar bildirmektedir. Çocukların kişilerarası ilişkilerinde yaşadığı sorun ve çatışmalarını çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla müdahale programlarının oluşturulmasıyla ilgilenen araştırmacılar arasında Shure ve Spivack öne çıkmaktadır (Ör. Shure, 1993; 2001; Shure ve Spivack, 1979; 1982). Araştırmacılar, çözüm için uygun seçeneklerin planlanması, çözümün önündeki engeller, bu engellerin kaldırılması, hedefe giden yolda uygun araçların kullanılması gibi bir takım bilişsel etkinliklerin çocukların kişiler arası çatışmalarını çözme becerilerinin önemli bileşenleri olduğunu düşünerek bu şekilde sorunun kavramsallaştırılması sürecine araç-amaç düşünme (means-ends thinking) adını vermişlerdir (Shure ve Spivack, 1972). Shure ve Spivack'a (1972, s. 348) göre araç-amaç düşünme kısaca "belirli bir amaca ulaşmak için araçları adım adım dikkatlice planlama yeteneğidir".

Araç-amaç sorun çözmenin gelişimini inceleyen çalışmalar, bu becerinin normal gelişim seyirinde 6 aylıktan 10 aylığa kadarki süreçte tek adımlı işlemlerden birkaç adımlı sorun çözme görevlerini başarmaya doğru bir seyir izlediğini bildirmektedir. Prematüre doğum gibi durumlarda ise bu gelişimsel süreç zarar görebilmektedir (Cunha ve ark., 2018). Yaşamın ilk yıllarında araç-amaç sorun çözme becerisini inceleyen bu gelişim çalışmaları, bebeklerin

uzaktaki bir nesneye erişebilmek için nesnenin üzerinde durduğu havluyu çekmek ya da zemini döndürmek gibi araçsal davranışlarını ölçümde temel almaktadır (Babik ve ark., 2019; Cunha ve ark., 2018; Cunha ve ark., 2021). Oysa yaşamın ilerleyen yıllarında toplumsallaşma süreçleri ile birlikte bireylerin sosyal sorunları da karmaşıklaşmaktadır. Bu doğrultuda, araç-amaç düşünme yeteneğinin gelişimini izlemek ve bu beceriyi geliştirmeye dönük müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmek güvenilir bir ölçme aracını gerekli kılmaktadır. Sosyal sorun çözümede araç-amaç düşünmenin değerlendirilmesine yönelik kullanılan ölçüm yöntemi Platt ve Spivack (1975) tarafından yayınlanan kılavuzda aktarıldığı üzere Spivack ve Levine (1963) tarafından geliştirilen Araç-Amaç Sorun Çözme (MEPS: Means-Ends Problem Solving) prosedürüdür (Johnston ve ark., 1985). Diğer bir tarifile MEPS, "sorun çözme biçimlerinin etkililiğini değerlendirmek için geliştirilen bir performans ölçümüdür" (Hasegawa, Yoshida ve ark. 2015, s. 136). Schneider ve Yoshida (1988) öğrenme güclüğü olan ve olmayan ergen öğrencilerin sosyal sorun çözme becerileri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelemek amacıyla Platt ve Spivack (1975, 1977) tarafından tarif edilen beş farklı kişiler arası sorun çözme ölçümünü kullanmışlar ve bunların dördü öğrenme güçlü yaşayanların daha düşük sorun çözme becerileri olduğu sonucunu göstermiştir. Bu dört test arasında ayırt ediciliği yüksek olanlardan biri de MEPS prosedürüdür.

Birçok araştırmacı MEPS prosedürünü farklı yaş gruplarında kişiler arası sorun çözme becerisini geliştirmek için uyarlamıştır. Ergen ve genç yetişkinler (Arie ve ark., 2008), üniversite öğrencileri (Zemore ve Dell, 1983), yaşlılar (Howat ve Davidson, 2002) ya da daha geniş yaş aralıklarındaki örneklerde (Linehan ve ark., 1987) yürütülen birçok çalışma için MEPS prosedürünün gözden geçirilmiş sürümlerine rastlamak mümkündür. Bazı araştırmalarda örneklem ya da zaman kısıtlılıkları MEPS prosedürünün kısaltılması (verilen senaryo sayısının azaltılması) ya da gözden geçirilmiş puanlama yöntemleri kullanılması gibi uyarlamalara yönlendirmiştir (Ör. Howat ve Davidson, 2002; Linehan ve ark., 1987).

Bu çalışmada ergen örneklemde sosyal sorun çözme becerisinin ölçümü amacıyla güvenilir bir ölçüm aracı elde etmek için MEPS'in Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

## MEPS Testi

MEPS yukarıda da değinildiği gibi sosyal sorun çözümede araç-amaç düşünme biçimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen, çeşitli sürümleri olmakla birlikte, genel olarak katılımcıya bir hikâyenin başının ve sonunun verildiği ve katılımcının hikayedeki sorunu istenilen sona uygun biçimde çözümlenmesine yönelik tamamlamasını gerektiren bir ölçme aracıdır. Testte katılımcıların yanıtları; çözüm için kullanılan etkili stratejiler, etkisiz stratejiler, engeller ve engellerin çözümü gibi ölçütler göz önüne alınarak en az iki puanlayıcı tarafından 1'den 7'ye kadar likert tipi derecelendirme ile puanlanarak sosyal sorun çözme becerisi puanı elde edilir.

Klinik, sağlıklı, ergen, çocuk, yetişkin farklı özelliklere sahip örneklemde uyarlanabilmesi ya da çalışmanın niteliğine göre değiştirilmiş sürümleri oluşturulabilmesi nedeniyle esnek bir ölçüm aracı olan MEPS için aynı zamanda birçok çalışma tarafından yüksek güvenilirlik değerleri bildirilmiştir. MEPS'in güvenilirlik düzeyini belirlemek için tercih edilen parametre genellikle puanlayıcılar arası korelasyondur ve çalışmaların birçoğu bu gösterge açısından oldukça yüksek uyum düzeyi bildirmektedirler. Örneğin Mitchell ve Madigan (1984) .85; Howat ve Davidson (2002) .90; Arie ve arkadaşları (2008) ise .91-.92 gibi puanlayıcılar arası korelasyon değerleri bildirmektedirler. Özgün çalışmalardan Shure ve Spivack'ın (1972) çalışmasında da iki puanlayıcı arasında %91'lik bir uyumdan söz edilmektedir. Söz konusu çalışmalar açısından ölçüm yönteminin güvenilirliğini etkileyen etkenler arasında yapılan uyarlama ve puanlama prosedürlerinin açık ve net olması oldukça önemlidir. Bunun bir göstergesi olarak da puanlayıcılar arası uyum, elde edilen değerlendirmelerin puanlayıcılardan değil gözlemlenen uyarıcının özelliklerinden kaynaklandığı ifade eder (DeVellis, 2017). Bu amaçla öncelikli olarak test prosedürünün ve yönergesinin açıklık, anlaşılabilirlik ve tutarlılık yönünden değerlendirilmesi ve gözlemciler arası korelasyonun ölçülmesi amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür. Yaklaşık 9 ay sonra farklı puanlayıcılar ile testi tekrarlamak, ölçüt bağıntılı ve eş zamanlı geçerlilik

parametrelerini de ekleyerek güvenilirlik değerlendirmelerinin kapsamını genişletmek amacıyla ikinci bir tekrar çalışması gerçekleştirilmiştir.

## Çalışma 1

### Yöntem

#### Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kayseri ili merkezinde bulunan bir ortaokulda, 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim görmekte olan 12-14 yaş aralığındaki 35 kız ve 35 erkek 70 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okul, araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Türkçe düzeyleri ve kültürel farklılıkların etkisinin önüne geçilmesi adına yalnızca Türk öğrencilerden veri toplanmış, aynı okulda öğrenim görmekte olan göçmen öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

#### Prosedür

Öncelikle ilgili yazının taranması sonucunda Marx ve arkadaşları (1992) ile Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema'nın (1995) çalışmalarında kullandıkları; Hasegawa ve arkadaşları (2016) tarafından Japon kültürüne uyarlanan MEPS prosedürünün Türkçe uyarlama açısından daha uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Dört senaryodan oluşan kısa sürüm olması, Japonca'ya uyarlanırken yapılan değişikliklerin Türk kültürü açısından da uygun olması bu tercihte etkili olmuştur. Akira Hasegawa ile iletişime geçilmiş ve kendisinden Japonca sürümün kılavuzu ve senaryoları temin edilmiştir (Akira Hasegawa ile kişisel iletişim, 01.04.2018). Aynı zamanda Hasegawa'nın önerisi doğrultusunda Sonja Lyubomirsky ile de iletişime geçilmiş (Sonja Lyubomirsky ile kişisel iletişim, 02.04.2018) ve temin edilen iki MEPS sürümü karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Akira Hasegawa'dan uygulama hakkında ayrıntılı bilgi alınmış, önerileri ve Türkçe kılavuz hazırlanırken tereddüt oluşturan noktalarda görüşleri sorulmuştur (Akira Hasegawa ile kişisel iletişim, 12.04.2018). Akabinde üniversite öğrencileri örnekleme için kullanılan bu sürümdeki senaryolar, ortaokul öğrencileri için basitleştirilerek uyarlanmış ve iki gözlemci tarafından çeviri ve içerik yönünden denetlenmiştir. Gözlemcilerin dil ve anlaşılabilirlik açısından önerileri dikkate alınmış, metinlerin ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu yönündeki görüşleri ile de senaryolara son şekli verilmiştir. Senaryolar nihai halini aldıktan sonra uygulama için gerekli izin ve etik onaylar alınmış ve veli bilgilendirilmiş rızası olan öğrenciler ders saati dışında gönüllü olarak uygulama için boş bir sınıfa toplanmış, yönergeler öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde sözlü olarak, açık ve anlaşılır bir dille aktarılmış ve bir öğretmen uygulama boyunca öğrencilere eşlik ederek sorularını cevaplandırmıştır. Öğrenciler, senaryoları yazılı olarak tamamlamışlardır.

Puanlama aşamasına geçmeden önce Hasegawa'dan gelen önerilerle uygulamada güvenilirliği ve puanlayıcılar arasında standardizasyonu sağlamak için Türkçe MEPS kılavuzu hazırlanmış ve puanlama ölçütleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. İki puanlayıcı asıl puanlama işlemine geçmeden önce deneme uygulaması yapmış ve ölçütleri uygulamalı olarak denemişlerdir. Ardından, her iki puanlayıcı da kılavuzu dikkatlice okumuş ve öğrencilerin yanıtları birbirinden bağımsız olarak puanlanmıştır.

### Sonuç

İstatistiksel analizler, SPSS 20 paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle örneklemin sosyal sorun çözme becerileri açısından ortalama puanlarını yansıtan tanımlayıcı istatistikleri şu şekildedir:

**Tablo 1** Birinci çalışmaya ait tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	SS	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık
Senaryo 1	70	3,66	1,32	1	7	6	-0,32

Senaryo 2	70	3,89	1,54	1	7	6	0,51
Senaryo 3	70	3,89	1,65	1	7	6	-0,03
Senaryo 4	70	3,87	1,78	1	7	6	-0,10
Toplam	70	3,83	0,98	1,5	5,75	4,25	-0,17

MEPS performans testinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla iki puanlayıcı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon analizlerinden elde edilen bulgular anlamlı ilişkiler bildirmektedir. Her bir senaryo için elde edilen korelasyon değerleri sırasıyla .74, .87, .83 ve .80'dir. Ayrıca toplam puan için bu değer .87'dir.

Oluşturulan kılavuzun tutarlılığa katkı sağladığı ve gözlemciler arası korelasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Temel düzeyde soruların puanlanması nesnel ölçütlere dayanmaktadır.

## Çalışma 2

### Yöntem

Pilot çalışmadan elde edilen tutarlı sonuçlar ile MEPS testinin gerek ölçüt bağıntılı geçerliğini değerlendirmek gerekse çalışma amacını bilmeyen farklı puanlayıcılar ile nesnel değerlendirme düzeyini tekrar ölçmek için ikinci bir uygulama yapılmıştır. Aynı okulda eğitim öğretim dönemini takip eden dönemde benzer prosedürler izlenerek veri toplanmıştır.

### Katılımcılar

İkinci çalışmada da pilot çalışmanın yapıldığı aynı ortaokulda izleyen bir sonraki dönemde - yaklaşık 9 ay sonra- pilot çalışmaya katılmamış olan farklı öğrenciler yer almıştır. 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim görmekte olan 12-14 yaş aralığındaki 64 kız ve 48 erkek 112 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bununla birlikte MEPS hikayelerini yanıtlamayan 8 öğrenci analize dahil edilmemiş, kalan 104 (60 kız, 44 erkek) öğrenci üzerinden analizler yürütülmüştür. Yine ilk çalışmada olduğu gibi yalnızca Türk öğrenciler çalışmaya dahil edilmiş, göçmen öğrencilerden veri toplanmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Yukarıda bilgileri sunulan MEPS Testi dışında ölçüt bağıntılı geçerlik için öğretmen değerlendirmeleri ve eş zamanlı geçerlilik için Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Formu (Tr-SSÇE-G-K) kullanılmıştır.

**Öğretmen değerlendirmeleri:** MEPS testi ile elde edilen sosyal sorun çözme puanlarına dayanak ölçüt olarak öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulayıcı tarafından MEPS mantığının temelinde olan sosyal sorun çözmenin ne olduğu öğretmenlere anlatılmış ve öğrencilerini sosyal sorun çözme becerileri açısından 100 üzerinden puanlamaları istenmiştir.

**Tr-SSÇE-G-K:** Uzun formu 52 maddeden oluşan ve D'Zurilla ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Eskin ve Aycan (2009) tarafından yapılmıştır. Kısa Form; olumlu sorun yönelimi, negatif sorun yönelimi, akılcı sorun çözme tarzı, dürtüsel-dikkatsiz sorun çözme ve kaçınan sorun çözme tarzı olmak üzere her biri 5 madde ile ölçülen beş boyuttan ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .62 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar artıkça daha iyi sorun çözme becerisi anlamına gelmektedir.

## Bulgular

İkinci çalışmanın istatistiksel analizleri de SPSS 20 paket programı yardımıyla yürütülmüştür. MEPS'i oluşturan dört senaryodan her birine, toplam puana ve geçerlilik için kullanılan puanlara dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2** İkinci çalışmaya ait tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	SS	Min.	Max.	Ranj	Çarpıklık
Öğretmen Değerlendirmesi	104	73.50	19.12	40	100	60	-.33
MEPS*							
Senaryo 1	104	4.63	1.65	1	7	6	-.23
Senaryo 2	104	3.47	1.27	1	6.5	5.50	.47
Senaryo 3	104	3.73	1.64	0	7	7	-.43
Senaryo 4	104	3.48	1.91	0	7	7	-.02
MEPS Toplam	104	3.83	1.07	1.5	6.5	5	-.09
SSÇE ve Alt testler							
Olumlu sorun yönelimi	104	12.78	4.06	3	20	17	-.25
Negatif sorun yönelimi	104	7.14	5.10	0	20	20	.53
Akılcı sorun çözme tarzı	104	13.13	4.26	2	20	18	-.29
Dürtüsel-özensiz sorun çözme tarzı	104	5.38	3.39	0	16	16	.65
Kaçıngan sorun çözme tarzı	104	3.35	3.33	0	18	18	1.84
Sosyal Sorun Çözme Toplam	104	14.01	2.81	5.20	20	14.8	-.56

\*Puanlayıcı ortalamalarını yansıtmaktadır

### Korelasyon katsayıları

Öncelikle puanlayıcılar arası korelasyonlara bakıldığında dört senaryo için sırasıyla korelasyon değerleri .66, .68, .75 ve .70 olarak bulunmuştur. Toplam puan içinse .81'dir. Bu doğrultuda MEPS puanı olarak iki puanlayıcının ortalaması alınmıştır. Sosyal sorun çözme becerisinin ilişkili tüm ölçümleri arasındaki korelasyon değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3** Korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5	6	7
1. Senaryo 1	1						
2. Senaryo 2	.12	1					
3. Senaryo 3	.28**	.28**	1				
4. Senaryo 4	.38**	.15	.31**	1			
5. MEPS genel	.67**	.51**	.71**	.73**	1		
6. Öğretmen Değerlendirmeleri	.11	.20*	.18	.15	.24*	1	
7. SSÇE	.03	.13	.20*	.20*	.22*	.22*	1

\* p<.05 \*\* p<.01

Korelasyon analizleri MEPS genel puanının öğretmenler tarafından yapılan sosyal sorun çözme becerisi değerlendirmeleri ile ( $r = .24$ ) ve SSÇE ile ( $r = .22$ ) anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

### Tartışma

Analizlerden elde edilen bulgular, ilgili alan yazında sosyal sorun çözme becerisinin ölçümü için sıklıkla kullanılan iki ölçüm biçiminden biri olan MEPS prosedürünün Türk kültüründe de kullanılabileceğini düşündürmektedir. Diğer ölçüm aracı olan ve bu çalışmada da eş zamanlı geçerlilik ölçütü olarak yararlanılan SSÇE, öz bildirim dayalı olarak sosyal sorun çözme becerisinin beş boyutunu ölçerken MEPS genellikle kişiler arası sorun çözme becerisinin ölçümü için kullanılan bir performans testi olarak ele alınmaktadır (Hasegawa ve ark., 2016). Önceki çalışmalarda MEPS ve SSÇE'nin anlamlı ilişki bildirmediği ya da çok zayıf ilişki içinde olduğu görülmesine karşılık (bk. Hasegawa, Hattori ve ark., 2015; Hasegawa ve ark., 2016) bu çalışmada bulunan anlamlı ilişki, ölçme araçları arasında sözü edilen farklılıklar göz önüne alındığında önemlidir.

Sosyal sorun çözme becerisinin ölçümü için kullanılan diğer ölçme araçlarından farklı olarak MEPS, bu beceriye özel bir düşünme biçimine odaklanmaktadır. Bir diğer deyişle MEPS'in ölçmeyi amaçladığı şey bu becerinin önemli bir parçası olan araç-amaç düşünme biçimidir. Bu

bilişsel beceri; sorunu da içeren sosyal durumu doğru yorumlayabilmeyi, harekete geçmenin önünde duran potansiyel engellere ilişkin bir içgörü edinebilmeyi, uygun seçenekler oluşturmayı ve doğru zamanda, doğru biçimde harekete geçmeye ilişkin farkındalık sahibi olmayı içermektedir (Barone ve arkadaşları, 1991). Bu becerinin sosyal sorun çözmenin diğer ölçümleri ile olan tutarlılığı ve uyumu hem MEPS'in sosyal sorun çözme becerisinin ölçümünde uygun bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini hem de bu becerinin araç-amaç düşünme biçimi ile olan ilişkisini doğrulamaktadır. Bunun yanında MEPS prosedürünü diğer ölçme araçlarından ayıran kısım ise bir performans testi olmasıdır. Böylelikle yanıtlayıcıların teste olan dikkatlerini artırmak ve ölçümün dolaylı olarak alınması yoluyla sosyal istenirlik sorununu azaltmak mümkün olabilmektedir.

Gerek pilot çalışmada gerekse ikinci çalışmada puanlayıcılar arası uyumun kabul edilebilir oranlarda elde edilmesi temel olarak puanlama öncesi eğitim ve kılavuza bağlı kalma ile sağlanması mümkün bir durumdur. Performans testinin görece öznel değerlendirmeye açık olmasının getireceği sorunların bu yolla en aza indirilebileceği kanaati oluşmuştur.

Sosyal sorun çözme becerisinin önemli bir parçası olan bir düşünme biçimi üzerinden bu becerinin ölçülmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte bu çalışma ile ergenlik döneminde tekabül eden ortaokul öğrencilerinde kullanılabilir hale getirilmesinin alandaki gelişimsel çalışmalara da önemli katkısı olacağını düşünmekteyiz. Zira farklı kültürlerdeki MEPS uygulamaları genel olarak üniversite öğrencileri örneklemelerinde yürütülmüş ve bu örneklemeye uygun uyarlamalar yapılmıştır. Bununla birlikte de benzer senaryolar üzerinden yetişkin bireylerin sosyal sorun çözme becerisinin ölçümüne yönelik bir Türkçe uyarlama yapılması da gelecek çalışmalar için yararlı olacaktır. Ayrıca, MEPS'in kültürel uyarlamalarının artması ile kültürler arası çalışmaların yürütülebileceği düşünülmektedir.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmada 1. Yazar %60, 2. Yazar ise %40 oranında katkı sağlamıştır

## .Çıkar Çatışması Beyanı

"Ortaokul Öğrencilerinde Sosyal Sorun Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi: Araç-Amaç Sorun Çözme Prosedürü Türkçe Uyarlaması" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Arie, M., Apter, A., Orbach, I., Yefet, Y., & Zalsman, G. (2008). Autobiographical memory, interpersonal problem solving, and suicidal behavior in adolescent inpatients. *Comprehensive Psychiatry*, 49(1), 22-29.
- Babik, I., Cunha, A. B., Ross, S. M., Logan, S. W., Galloway, J. C., & Lobo, M. A. (2019). Means-end problem solving in infancy: Development, emergence of intentionality, and transfer of knowledge. *Developmental Psychobiology*, 61(2), 191-202.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology*, 19(2), 207-225.
- Cunha, A. B., Babik, I., Ross, S. M., Logan, S. W., Galloway, J. C., Clary, E. & Lobo, M. A. (2018). Prematurity may negatively impact means-end problem-solving across the first two years of life. *Research in Developmental Disabilities*, 81, 24-36.
- Cunha, A. B., Babik, I., Koziol, N. A., Hsu, L. Y., Nord, J., Harbourne, R. T., ... & Lobo, M. A. (2021). A novel means-end problem-solving assessment tool for early intervention: evaluation of validity, reliability, and sensitivity. *Pediatric Physical Therapy*, 33(1), 2-9.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. T. Totan). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Dinçer, C. ve Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem -solving training on the acquisition of interpersonal problem-solving skills by 5-year-old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Manual for the Social Problem Solving Inventory-Revised (SPSI-R). North Tonawanda: Multi-Health Systems
- Eskin, M., & Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 1-10.
- Hasegawa, A., Hattori, Y., Nishimura, H., & Tanno, Y. (2015). Prospective associations of depressive rumination and social problem solving with depression: A 6-Month Longitudinal Study. *Psychological Reports*, 116(3), 870–888.
- Hasegawa, A., Nishimura, H., Mastuda, Y., Kunisato, Y., Morimoto, H., & Adachi, M. (2016). Is trait rumination associated with the ability to generate effective problem-solving strategies? utilizing two versions of the means-ends problem-solving test. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(1), 14–30.
- Hasegawa, A., Yoshida, T., Hattori, Y., Nishimura, H., Morimoto, H. ve Tanno, Y. (2015). Depressive rumination and social problem-solving in Japanese university students. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 29(2), 134-152.
- Howat, S. ve Davidson, K. (2002). Parasuicidal behaviour and interpersonal problem solving performance in older adults. *British Journal of Clinical Psychology*, 41(4), 375-386.
- Jayanthi, M. ve Friend, M. (1992). Interpersonal problem solving: A selective literature review to guide practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), 39-53.
- Johnston, J. C., Healey, K. N. ve Tracey-Magid, D. (1985). Drama and interpersonal problem solving: A dynamic interplay for adolescent groups. *Child Care Quarterly*, 14(4), 238-247.
- Linehan, M. M., Camper, P., Chiles, J. A., Strosahl, K. ve Shearin, E. (1987). Interpersonal problem solving and parasuicide. *Cognitive Therapy and Research*, 11(1), 1-12.
- Lyubomirsky, S. ve Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 176–190.
- Marx, E. M., Williams, J. M. G. ve Claridge, G. C. (1992). Depression and social problem solving. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 78–86.
- Mitchell, J. E. ve Madigan, R. J. (1984). The effects of induced elation and depression on interpersonal problem-solving. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 277-285.
- Mott, P. ve Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18(2), 127-141.
- Platt, J. J. ve Spivack, G. (1975). *Manual for the means-ends problem-solving procedure (MEPS): A measure of interpersonal cognitive problem-solving skills*. Philadelphia: Hahnemann Community Health/Mental Retardation Center, Department of Health Services.
- Platt, J. ve Spivack, G. (1977). *Measures of interpersonal cognitive problem-solving: A manual*. Philadelphia: Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center, Department of Mental Health Sciences.
- Platt, J. J. ve Spivack, G. (1972). Problem-solving thinking of psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(1), 148–151.
- Ridley, C. A. ve Vaughn, S. R. (1983). The effects of a preschool problem-solving program on interpersonal behavior. *Child Care Quarterly*, 12(3), 222-230.
- Schneider, M. ve Yoshida, R. K. (1988). Interpersonal problem-solving skills and classroom behavioral adjustment in learning-disabled adolescents and comparison peers. *Journal of School Psychology*, 26(1), 25-34.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64.
- Shure, M. B. (2001) I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem-solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1979) Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children, *Journal of Clinical Child 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), 341-356.
- Shure, M. B. ve Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment, and social class among elementary-school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38(3), 348-353.
- Soylu, C. ve Pala, F. C. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 290-301.
- Vaughn, S. R., Ridley, C. A. ve Bullock, D. D. (1984). Interpersonal problem-solving skills training with aggressive young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(3), 213-223.
- Yoon, K. L. ve Joormann, J. (2012). Is timing everything? Sequential effects of rumination and distraction on interpersonal problem-solving. *Cognitive Therapy and Research*, 36(3), 165-172.
- Zemore, R. ve Dell, L. W. (1983). Interpersonal problem-solving skills and depression-proneness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 231-235.

## Meps Prosedürü Puanlama Kılavuzu

1. Puanlamaya geçmeden önce her bir senaryoya verilen örneklemedeki tüm cevapları okuyun (Katılımcıların tüm senaryolara verilen yanıtlarını okuyarak bir diğer katılımcının kağıdına geçmek bir yanlışlık oluşturabilir. Bu nedenle bir senaryoya verilen tüm cevapları gözden geçirip ikinci senaryoya geçmek gerekmektedir).
2. Etkili stratejiler puanlanırken örneklemede verilen yanıtlar göz önüne alınarak göreceli bir puanlama tercih edilmelidir.
3. Tüm cevaplar okunduktan sonra hangi stratejilerin sıklıkla kullanıldığı belirlenip ortak kabul edilen stratejiler 4 puan kabul edilebilir. Ayrıca örneklemedeki tüm cevapları okumak ne tür stratejilerin 1, 4 ya da 7 olarak puanlanacağını belirlemede ve puanları kalibre etmede yarar sağlayacaktır.
4. Örneklemede verilen cevaplar arasında bu yönergede yer almayan etkili ya da etkisiz stratejilerle çözüm önündeki engeller belirlenip ilgili kategorilere eklenebilir.
5. Puanlama yapılırken ilgili sorunun çözümünde ve verilen hedefe ulaşmada kullanılan etkili ve etkisiz yolların tümü dikkate alınmalıdır. Ayrıca sorunun çözümünde var olan engellerin tespit edilmesi ve doğrudan çözüme gitmese de bu engellerin kaldırılmasına dönük etkili çözüm yolları da puanlamada dikkate alınmalıdır.
6. Puanlamada bu yönergede yer alan çözüm kategorilerinden yararlanın. Etkisiz yollara başvurulmaksızın birden fazla etkili stratejinin bir arada kullanımı ya da özgün bir etkili stratejinin ustalıklı kullanımı 7 olarak puanlanırken; etkili çözüm yollarını kullanmaksızın etkisiz çözüm yollarının kullanılmış olması 1 olarak puanlanmaktadır.
7. Yanıtların ifade ediliş biçimini puanlamada dikkate almamaya çalışın.
8. Aynı stratejinin farklı ifadeleri ya da aynı yoldan ilerleyen farklı çözüm biçimleri tek bir strateji olarak değerlendirilmelidir.
9. Bir katılımcının tüm senaryolarını bir kerede puanlamak yerine her senaryo için tüm katılımcıları puanlamak şeklinde bir sıra izlenmelidir.
10. Lütfen değerlendirmenizi yaparken aşağıdaki ölçeği kullanın:

1      2      3      4      5      6      7

(1 = hiç etkili değil; 4 = orta derecede etkili; 7 = son derece etkili)

### Hikâye 1

Okuldaki bir arkadaşının sana uzak durduğunu fark ettin. Sana neden soğuk davrandığını bilmiyorsun. Onunla sohbet etmeyi ve vakit geçirmeyi çok seviyorsun. Yeniden onunla aranı düzelttiğinde hikâye biter.

#### Etkili çözüm yolları:

1. Arkadaşının rahatsız olmasını gerektirecek ne yapmış olabileceğini düşünmek

2. Yeniden konuşmaya geçmeden önce ne yapabileceğini, nasıl konuşması gerektiğini ya da ne söylemesi gerektiğini tasarlamaya çalışmak ya da sakin olmaya çalışarak konuşmaya hazırlanma
3. Gerçekten senden kaçındığından emin olmak amacıyla onunla bir araya gelmek için çaba göstermek ve ona karşı dostça yaklaşılmaya çalışmak
4. Onunla görüşmek için girişimde bulunma (görüşmek amacıyla önce telefonla arayabilir)
5. Sorunu onunla konuşmak adına taktiksel yaklaşmak. Örneğin, "Neden benden kaçırıyorsun?" demek yerine "Yanlış bir şey mi var?" ya da "son zamanlarda birlikte fazla zaman geçirmedik", "seni üzecek bir şey mi yaptım?" gibi sorularla yaklaşmak
6. Sorunu açıkça konuşmak, ne yaptığını ve neden yaptığını açıkça ifade etmek
7. Yaptığı şeyin kasıtlı olmadığını ifade etmek ve uygun durumda özür dilemek
8. Sorunun nasıl çözüleceğini konuşmak ve gerekli durumlarda davranışını değiştireceğini ya da geri adım atacağını bildirmek
9. Yeniden arkadaşlığı güçlendirecek bir şey söylemek (ör. onun arkadaşlığına ne kadar değer verdiğinizi, arkadaşınızla birlikte ne kadar zaman geçirmeniz gerektiğini ya da arkadaşından ne kadar hoşlandığını bildirmek).
10. Meselenin nedenini anlayıp bunu çözmek için arkadaşının hoşuna gidecek bir şey yapmak
11. Sorunu çözdükten sonra da sıcak ve samimi iletişimi sürdürerek aradaki bağı güçlendirmeye çalışmak

#### Etkisiz yollar:

1. Kendi kendine sorunun nedenlerini aramak ve olumsuz yüklemeler yapmak
2. Olumsuz duygu ifadeleri (ağlama, üzülmeye, öfke, kırgınlık vs.)
3. Bir şey yapmadan karşı tarafı beklemek
4. Arkadaşından kaçınma ya da duyarsız davranma
5. Sorundan kaçınmak için farklı davranışlara yönelme (Müzik dinleme, spor yapma vb.)
6. Arkadaşının neden soğuk davrandığını bir başkasından öğrenmeye çalışma
7. Ne yapması gerektiğine ilişkin tavsiye arama (ör. başka bir arkadaş ya da ebeveyn)
8. Telefonda arayarak ya da yazılaşarak sorunu görüşmeye çalışma
9. Arkadaşıyla konuşurken sorumluluk kabul etmeme, onu suçlama, ondan yakınma, tartışma, eleştirme ya da havalı bir şekilde davranma vb.
10. Sorunun asla çözülemeyeceğine ilişkin düşünceler
11. Üçüncü şahıslara arkadaşını kötülemek ya da kendini haklı çıkarmaya çalışmak

#### Engeller

1. Arkadaşın soğuk ya da uzak davranması ya da konuşmak istememesi
2. Dostça yaklaşmanın işe yaramaması
3. Sorunu çözme veya arkadaşla yüzleşmeyi zorlaştıran olumsuz duygular hissetmek (örneğin öfke, üzüntü, kırgınlık vb.)
4. Arkadaşlıktaki temel veya geçmiş sorunlar

#### Hikâye 2

Öğretmenin böyle gidersen sınıfı geçemezsin diyerek seni uyardı. Sınıfta kalmak senin için kötü olurdu. Sınıfı geçtiğinde ve kendi başarından memnun olduğunda hikâye biter.

#### Etkili çözüm yolları:

1. Öncelikle neden başarısız olduğunu ve neyi yanlış yaptığını düşünmek (Örneğin, kavramsal bir sorunu olup olmadığını, ödevini yapıp yapmadığını ya da yeterince çalışıp çalışmadığını düşünmek)
2. Öğretmen ile başarısızlığının nedenleri ya da çözüm yolları konusunda konuşmaya çalışmak

3. Öğretme sınıfı geçmek için neler yapabileceğini sormak (konuyu daha iyi anlamak için etkili çalışma yöntemlerini danışmak, fazladan bir şans ya da notunu artırmak için bir ev ödevi istemek gibi)
4. Sorunu düzeltmek için davranışını değiştirmek (ör. daha fazla çalışmak, ek ders almak, dersten alıkoyan şeylerle uğraşmayı azaltmak ya da fazladan ödev hazırlamak vb.)

#### Etkisiz yollar:

1. Olası başarısızlığınızın anlamları ve sonuçları hakkında kafa yormak (ör., kendinden şüphe duymak, kendine acıma, geleceğe yönelik olumsuz beklentiler, olumsuz benlik değerlendirmeleri vb.)
2. Olumsuz duygu ifadeleri (ağlama, üzülme, panik, hüsrans vs.)
3. Konuyla ilgisi olmayan biriyle konuşmaya çalışmak (ör. ebeveynler, arkadaşlar vs.)
4. Davranışı değiştirmek yerine düşünceyi değiştirmek (kendisinin iyi olduğuna inanmak, kendini teselli etmek, başarısızlığın üzmemesini sağlamak ya da batıl yollarla başarıyı aramak)
5. Başka yollardan sorunu çözmeye çalışmak (mümkünse dersi değiştirmek, okulu değiştirmek gibi)
6. Yardımı reddetme ya da öğretmeni kandırmaya, etkilemeye çalışmak

#### Engeller

1. Öğretmen yardım etmez ve ilgilenmez.
2. Öğretmenler konuşmaya engel olumsuz duygular hissetmek (örneğin, üzgün olma, sinirlenme ya da utanma vb.).
3. Kendine güvenmeme ya da yeterince iyi olmadığını düşünmek gibi olumsuz hisler

### Hikâye 3

Yeni bir kursa sonradan katıldın ve kimseyi tanıımıyorsun. Kurstaki diğer öğrenciler ise birbirlerini tanıyorlar. Kurstaki öğretmen çiftler halinde bir ödev hazırlamanızı istedi. Ödev arkadaşınızı kendiniz bulacaksınız. Bulamazsanız kurstan başarısız olursunuz. Ödev arkadaşı olarak seçtiğin kişi bunu kabul ettiğinde hikâye biter.

#### Etkili çözüm yolları:

1. Birlikte çalışacağı kişiye karar vermeden önce genel bir gözlem yapma ya da tanıma çabası
2. Diğerleri önünde kendini tanıtmak, sohbet etmeye çalışmak ve diğerleri ile olan mesafeyi azaltmaya çalışmak
3. Öğretmenin ödevi duyurduğu ortamda ödevle ilişkin genel bir konuşma yapmak, diğerleriyle ödev hakkında konuşmaya çalışmak, planlama yapmak
4. Diğerlerinin iletişim bilgilerini edinmek
5. Birlikte çalışmak istediği biriyle selamlaşmak ve konuşmaya çalışmak
6. Ödev konusu için hazırlık yapıp (okumak, materyal toplamak vb.) bu şekilde birine birlikte çalışmayı teklif etmek
7. İş birliği yapmak istediği kişiye neden onunla çalışmak istediğini söyle (ör. "ödevin bu bölümünde sen daha iyisin.")
8. İş birliği yapmak istediği kişiye teşvik edici konuşma yapmak (ör. ona güvenebileceğini söylemek)

#### Etkisiz yollar:

1. Pasif bir şekilde birinin teklif etmesini beklemek
2. Ödev arkadaşı bulamadığı için başkalarını suçlamak (ör. diğerlerini ya da öğretmeni)
3. Birlikte çalışmayı teklif ederken buyurgan olmak ve tek taraflı davranmak
4. Ödev yapmaktan vazgeçmek
5. Olumsuz duygu ifadeleri (ağlama, üzülme, panik, hüsrans, öfke, kibir vs.)
6. İlgisiz kişilerden yardım isteme (ebeveyn, kurs dışı arkadaş ya da öğretmen)

7. Birlikte çalışmak istediği kişiyle doğrudan konuyu açmadan sohbeti uzatma
8. Eş seçiminden aşırı seçici ya da dışlayıcı olmak

### Engeller

1. Herkesin birbirini tanıyor olması
2. Kurstaki öğrenci sayısının tek sayı olması yani diğer herkesin birbiriyle eşleşmesi nedeniyle açıkta kalmak
3. Sosyal olarak içe dönüklük, yeni ilişkiler kurmakta zorlanan bir yapı
4. İş birliği yapmak istediği öğrencilerin reddetmesi

### Hikâye 4

Sınıf içinde bazı arkadaşlarının tartıştı. Öğretmenin senin arabulucu olmanı istedi. Yeniden arkadaşlarının arasını düzelttiğinde hikâye biter.

### Etkili çözüm yolları:

1. Arkadaşlarına birlikte konuşmayı teklif etmek
2. Tartışmanın nedenlerini anlamaya çalışmak
3. Ayrı ayrı ikisiyle de görüşerek öncelikle sorunun nedenlerini anlamaya çalışmak
4. Arkadaşlarının birbirleriyle konuşmasını sağlamak
5. Aralarındaki iletişimde yanlış anlaşılan noktaları onlara anlatmaya çalışmak
6. İkisinin de memnun olabileceği orta bir çözüm bulmak
7. İkisine de birbirlerinden özür dilemesini teklif etmek
8. Aralarındaki arkadaşlığın önemini hatırlatmak

### Etkisiz yollar:

1. Aralarında yargılayıcı davranmak, haklıyı haksızı tespit etmeye çalışmak, suçlayıcı ifadeler kullanmak
2. Görevden kaçınmak
3. Birinden yana taraf olmak
4. Öğretmene şikâyet etmek ya da dışarıdan birinden (ebeveyn ya da üçüncü bir kişi) yardım istemek
5. Kendi başlarına bırakarak pasif bir biçimde çözülmesini beklemek

### Engeller

1. Arkadaşlar inatçı olabilirler
2. Birbirlerini çok kırmış ya da şiddet uygulamış olabilirler
3. Arabulucu olmak için yeterince sosyal hissetmemek, utangaç olmak

### Örnek Puanlama:

1. Örneklemde en sık başvurulan etkili çözümün basitçe ve etkisiz yollar olmaksızın uygulanışı:4
2. Bu ortalama çözüm yolunun ustaca ve yüksek farkındalıkla (etkisiz yollar olmaksızın uygulanışı: 5
3. Etkisiz bir yol içermeksizin; bir özgün etkili yolun kusursuz ve ustaca uygulanması veya birkaç etkili yolun bir bütünlük ve uyum içinde kullanılması veya engellerin farkına varılıp adım adım bunların çözülerek sonuca gidilmesi:7
4. Madde 3'teki durumlarda küçük kusurların olması (örn farkındalık eksikliği): 5 veya 6
5. Hiçbir etkili strateji olmaksızın etkisiz yolların kullanılması: 1
6. Etkisiz yolların yanı sıra etkili bir yola ilişkin umut verici yanıtlar ya da engellerin farkındalık veya buna ilişkin adım: 2
7. Madde 1'deki duruma eşlik eden küçük kusurlar (tam olarak etkisiz strateji olmasa da soru işareti uyandıran durumlar): 3
8. Madde 3'teki başarılı stratejilerin yanında açıkça bir veya birkaç etkisiz stratejinin kullanımı: 2 veya 3

## Nesneliği artırmak için öneriler:

Mümkün olan koşullarda aşağıdaki hususların sağlanmasının olası hata ve yanlılıkları azaltması beklenmektedir:

- Bir ön deneme yapıp puanlayıcıların değerlendirmelerini karşılaştırmaları
- Puanlayıcı sayısının artması
- Performans puanı olarak puanlayıcıların ortalamalarının kullanılması
- Puanlayıcıların konu hakkında uzman kişilerden oluşması

## Extended Abstract (Genişletilmiş Özet)

Social problem-solving skills are very important for psychological health because they increase interpersonal functioning by effectively coping with problems and conflicts encountered in daily life (Shure & Spivack, 1982). The five stages commonly emphasized by interpersonal problem-solving models are identifying the problem, generating solution options, deciding on a reasonable solution, applying the solution, and evaluating the results (Jayanthi & Friend, 1992). Therefore, when problem-solving is mentioned, cognitive skills are emphasized. Shure and Spivack (1972), on the other hand, suggested important components for social problem-solving skills such as planning suitable options for a solution, obstacles to solution, removing these obstacles, and using appropriate tools on the way to the goal. They refer to the problem-solving process that proceeds with these components as means-ends thinking. According to Shure and Spivack (1972, p. 348), means-ends thinking is "the ability to carefully plan the means step by step to achieve a certain end".

Monitoring the development of means-ends thinking ability and evaluating the effectiveness of intervention programs to improve this skill require a reliable measurement tool. The measurement method used to evaluate means-ends thinking in social problem solving is the Means-Ends Problem Solving (MEPS) procedure developed by Spivack and Levine (1963), as cited in the guide published by Platt and Spivack (1975) (Johnston et al., 1985). In other words, MEPS is "a performance measure developed to assess the effectiveness of problemsolving styles" (Hasegawa, Yoshida et al., 2015b, p. 136).

In various studies, the MEPS procedure has been adapted to measure or improve interpersonal problem-solving ability for different age groups. There are revised versions of the MEPS procedure in many studies conducted with samples of adolescents and young adults (Arie et al., 2008), college students (Zemore & Dell, 1983), the elderly (Howat & Davidson, 2002), or wider age ranges (Linehan et al., 1987). In some studies, sampling or time constraints led to adaptations such as shortening the MEPS procedure (reducing the number of scenarios given) or using revised scoring methods (e.g., Howat & Davidson, 2002; Linehan et al., 1987). This study aimed to adapt MEPS to Turkish culture to obtain a reliable measurement tool for measuring social problem-solving skills in young adolescents.

### Method

A pilot study was initially conducted to assess the test procedure's clarity, comprehensibility, and consistency and to determine the inter-rater correlation. Subsequently, a second study was conducted approximately 9 months later, involving different raters, to further examine the reliability by including criterion-related and concurrent validity parameters.

The participants of the first study consisted of 70 students, 35 girls and 35 boys, aged 12-14, studying at a secondary school in the city center of Kayseri, which is affiliated with the Ministry of National Education of Turkey. The second study was also conducted in the same school, approximately 9 months later, with 112 students, 64 girls and 48 boys, aged 12-14 years, who did not participate in the first study. However, 8 students who did not answer the MEPS stories were not included in the analysis, and analyses were conducted with 104 students (60 female, 44 male).

Upon finalizing the scenarios, necessary permissions and ethical approvals were obtained for the application. The students with the informed consent of the parents were voluntarily gathered in an empty classroom outside the class hours, the instructions were conveyed orally, in a clear and understandable language in accordance with the level of the students.

In the second study, apart from the MEPS Test, teacher evaluations were utilized for assessing criterion-related validity, and the Turkish Short Form of Revised Social Problem-Solving Inventory (Tr-SPSI-R; Eskin & Aycan, 2009) was employed for concurrent validity.

### Results

In the first study, the correlation values between the two raters for each scenario were .74, .87, .83, and .80, respectively. In addition, this value for the total score is .87. For the second study, these values are .66, .68, .75, and .70 for the scenarios, respectively, and .81 for the total score. Also, MEPS scores were significantly correlated with teachers' assessments of social problem-solving skills ( $r = .24$ ) and Tr-SPSI-R ( $r = .22$ ).

### Discussion

Compared to other measurement tools, one distinctive aspect of the MEPS procedure is that it functions as a performance test. This characteristic enhances the respondents' engagement and helps minimize the social desirability problem associated with indirect measurements.

Measuring means-ends thinking ability, an important component of social problem-solving skills, is quite important in adolescents. Because MEPS studies in different cultures were generally carried out in the samples of university students, adaptations were made in accordance with this sample. Thus, since this study makes the MEPS procedure usable for students in early adolescence, it will contribute significantly to developmental studies. Additionally, cross-cultural studies can be carried out with the increase in cultural adaptations of MEPS.