

9-11 Yaşındaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları

Age and Gender Differences in Social Problem Solving Skills of 9-11 year-old children

Meziyet ARI**, E. Helin YABAN****

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Problem Çözme Testi Türkçe formunun 9-11 yaşındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli bir araç olup olmadığının sınanması ve 9-11 yaş grubundaki çocukların (144 çocuk; 72 erkek ve 72 kız) sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş yönünden incelenmesidir. Testin Türkçe formu, test-tekrar test, yargıcı tutarlığı ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı açısından değerlendirilmiş ve sonuçlar, Sosyal Problem Çözme Testi'nin ele alınan yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için uygun bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yaşa ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler, nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında kızların erkeklere göre daha fazla çözüm ürettiklerini göstermiştir. Ayrıca, 10 ve 11 yaşındaki çocukların, 9 yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında, nesne edinme durumunda daha fazla çözüm üretebildikleri, 11 yaşındaki çocukların nesne edinmeye ilişkin olarak daha fazla farklı strateji kullanabildikleri ve problemin çözümü başarısız olduğunda problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Sonuç olarak, SPÇT'nin güvenilir ve geçerli olduğuna ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete ve yaşa bağlı olarak farklılaşabildiğine kanıtlar sunan bulguların, sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesine ve ileride yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme becerileri, orta çocukluk, güvenilirlik.

Abstract

The purpose of this research was to test the reliability and validity of Social Problem Solving Skills Test Turkish Form within 9 to 11 years old children, and also to investigate social problem solving skills of children (144 children; 72 boys and 72 girls) with regard to age and sex. The Turkish form was evaluated with the analyses of test-retest, inter-rater consistency, and internal consistency coefficients. For content validity, three experts' opinions were consulted. Results showed that Social Problem Solving Skills Test Turkish Form is a reliable test, evaluating social problem solving skills of children aged 9 to 11 years. Assessments in relation to sex and age showed that, girls produce more solutions than boys for object acquisition and friendship initiation issues. Additionally, 10-11 aged children produce more solutions in object acquisition issues and 11 aged children use more varied strategies about object acquisition, and if the strategy for solving the problem fails, be more successful with producing new strategies with respect to 9 years old children. In conclusion, it was thought that the results that presented evidence for reliability of Social Problem Solving Test and for age and gender differences in social problem solving skills elucidate assessment of social problem solving skills and future research on this topic.

Keywords: Social problem solving skills, middle childhood, reliability

* Prof. Dr. Meziyet Arı, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

** Araş. Gör. E. Helin YABAN, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü e posta: hyaban@hacettepe.edu.tr

Summary

Purpose

Defined as systematic thinking skills to solve the problems which child encountered in daily life, social problem solving skills (Shure, & Spivack, 1982) play a key role in social competence (Asher, & Dodge, 1986; Coie, & Dodge, 1998; Parker, & Asher, 1993; Rubin, Burgess, & Coplan, 2002). The purpose of this research was to test the reliability and validity of Social Problem Solving Skills Test Turkish Form within 9 to 11 years old children, and also investigate social problem solving skills of children (144 children; 72 boys and 72 girls) with regard to sex and age.

Results

Internal consistency analysis, retest application and inter-judge agreement consistency analyses were conducted for assessing the reliability of social problem solving skills test, which applied to 144 participants in elementary schools. Three experts' opinion was consulted for assessing content validity. Accordingly, Cronbach's alpha coefficients founded as .84 for total number of categories, as .89 for total number of different categories, as .85 for total relevancy scores, as .83 for total flexibility scores. In addition, test material was tested via giving to the same students in two week interval. Pearson correlation coefficients obtained for test-retest values were .51 for total number of categories, .57 for total number of different categories, .60 for relevancy scores, and .68 for flexibility scores. Additionally, paired samples t test results showed that there was no significant differences between two time points. With regard to evaluations of judge agreement consistency, correlations between two raters evaluations were calculated as .77 for total number of categories, .80 for total number of different categories, .94 for relevancy scores, and .94 for flexibility scores. Overall, the SPST-R content validity was supported by the feedback from the raters.

Analyses for assessing if social problem skills differed according to the sex and age or not showed that girls' object acquisition (15.74, SH= .37) and friendship initiation scores (6.52, SH= .22) are higher, as compared with boys' object acquisition (14.19, SH= .37) and friendship initiation (5.67, SH= .22) scores. Results also showed that 9 years old children's object acquisition scores (13.8, SH= .46) are lower than 10 and 11 years old children's object acquisition scores (15.61, SH= .46; 15.46, SH= .45, respectively), and 11 years old children's different category scores about object acquisition scores (6.20, SH= .22; respectively) are higher than 9 years old children's scores (4.99, SH= .23). Additionally, 9 year old children's total flexibility scores (12.78, SH= .74) found higher, as compared with 11 years old children's flexibility scores (15.01, SH= .72; respectively).

Discussion

Evaluations indicate that social problem solving skills test is reliable and valid. Results are consistent with previous studies (Goodman, Brogan, Lynch, & Fielding, 1993; Malik, Balda, & Punia, 2006; Pettit, Dodge, & Brown, 1988; Waschbusch, Walsh, Andrade, King, & Carrey, 2007). Also, results that number of categories which girls develop in object acquisition and friendship initiation situations are higher than boys' number of categories, shows consistency with previous research findings (Barbarasch, 1997; Crombie, & Gold, 2001; Fraser & et. al., 2005). This finding can be explained by earlier development of girls, relative to boys. Accordingly, earlier development of girls led them to evaluate situations in causative and rational terms, to approach truth more objectively, and to analysis situations with regard to past situations (Davies, 1999). 9-11 years old girls and boys create similar strategies, when problem situations about object acquisition and friendship initiation are presented. These results are also consistent with previous findings (Green, Cillessen, Recheis, Patterson, & Hughes, 2008). Additionally, configuration of new strategies is related with cognitive variation of existing strategies. If repertory enables accessing to target behavior, then strategy automatically chosen and child can repeat similar behaviors in similar situations (Rubin, & Rose- Krasnor, 1992). Therefore, it is possible for girls and boys to

make strategy choices automatically in hypothetic situations presented to them. Besides, 10 and 11 year old children's higher scores of object acquisition and 11 year old children's more different category scores about object acquisition and higher flexibility scores with compared to 9 years old children's flexibility scores, can be explained with maturation. It seems that, maturation increases cognitive capacity which probably influences social information processing performance of the child. These differences can also be related with increasing skills of giving adequate responses for social failure in problem situations, and of stating the strategy which become effective with increasing experience (Rubin, & Rose- Krasnor, 1992).

Conclusion

Previous studies showed that social problem solving skills have an important effect on success that children reach in their social life, or not (e.g., Asher, & Dodge, 1986; Howing, Wodarski, Kurtz, & Gaudin, 1990; Pellegrini, & Urbain, 1985; Rubin ve ark., 2002; Werner, & Crick, 2004). Scaling instruments for assessing the social problem solving skills of children are quite limited in Turkey. This study can contribute to overcome this limitation. Results present evidence for the effectiveness of demographic variables such as sex and age on social problem solving skills. However, it is clear that, determining the protective and risk factors, which take role on the development of social problem solving skills, would contribute to understand social problem solving skills thoroughly, which are important on successive social functions.

Giriş

Çocuğun sosyal yeterliğinde ve kişiler arası iletişimde önemli bir değişimin olduğu ve yedi- on bir yaş grubundaki çocukları kapsayan orta çocukluk dönemi, çocukluktan ergenliğe geçişi temsil etmekte ve çocuğa kişisel bağımsızlık kazanma ve akranlarla iyi ilişkiler kurma gibi birtakım gelişimsel görevler yüklemektedir (Gander ve Gardiner, 1993). Bu evrede, akranlarla geçirilen zaman artmaktadır (Collins, 1984). Çocuğun yeni ve farklı sosyal ortamlarda etkili bir biçimde iletişim kurmayı öğrenmesi, orta çocukluk dönemindeki sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde, akranlarla kurulan ilişkiler, çocukların gelişimleri ve yaşamlarında önemli bir yere sahiptir (Asher ve Williams, 1987). Araştırmacılar, orta çocukluk dönemindeki deneyimlerin ileride sağlıklı gelişimle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Erikson, 1963; Hartup ve Stevens, 1999).

Psikososyal gelişim kuramları açısından çocuk, orta çocukluk döneminde enerjisini okul ve spor gibi özel görevlere yöneltmekte ve başkalarıyla birlikte ve başkalarının yanında bir şeyler yaparak kabul görmeyi öğrenmektedir (Erikson, 1984). Bilişsel gelişim kuramları açısından ele alındığında, orta çocukluk bilişsel becerilerin arttığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Benmerkezciliğin azalması ve sosyal bakış açısı alma gibi becerilerin gelişimi, çocukların benlik farkındalığını, kendilerini anlamalarını ve kendini-eleştirme becerilerini desteklemektedir. Bu dönemde akranlarla kurulan ilişkiler çocuğun bilişsel gelişimi için önemli bir uyarıcı olarak kabul edilmektedir (Piaget, 1932). Sosyal öğrenme bakış açısına göre ise (Bandura ve Walters, 1963), akranlar çocuğun sosyal çevresi hakkında bilgi edinmesinde ve bu çevrede nasıl davranacağını öğrenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Akranlar, hem davranış kontrolünde hem de davranış değişikliğinde birbirlerini etkilemekte ve normatif davranışların kazanımında birbirlerine yol göstermektedirler. Yukarıda söz edilen kuramlar ve daha birçoğunda çocukların bilişsel, sosyo duygusal ve davranışsal gelişimleriyle nedensel olarak yakından ilişkili olan akran etkileşiminin niteliği vurgulanmaktadır. Akran ilişkilerinde başarılı olmak ise, bir gruba dahil olma ve kişiler arası çatışmaları çözme gibi davranışsal becerileri gerektirmektedir. Sözü edilen davranışsal beceriler sosyal problemleri tanımayı, sosyal problemleri çözmek için alternatif stratejiler geliştirmeyi ve uygun olan çözümü uygulamayı içeren 'sosyal problem çözme beceri'leridir (Erwin, 1993).

Sosyal uyum için merkezi bir öneme sahip olan sosyal problem çözme becerileri (Biggam

ve Power, 1999; D'Zurilla, ve Chang, 1995), çocuğun günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözmek için geliştirdiği ve kullandığı sistematik düşünce becerileri (Shure ve Spivack, 1982) olarak tanımlanmaktadır. Shure ve Spivack'e göre (1982), kişiler arası problem çözme becerileri (a) alternatif çözümleri genelleme (örneğin, bir problem durumunda problemi çözebilecek farklı çözümleri genelleme becerisi), (b) sosyal davranışların sonuçlarını düşünme (örneğin, kişinin hareketinin kendisi ve diğerleri üzerindeki etkisini dikkate alma becerisi), (c) çözüm-sonuç çiftlerinin gelişimi (örneğin, problem çözmede sıralı basamaklar kullanma), (d) sosyal-nedensel düşüncenin gelişimi (örneğin, birinin davranışlarının ve duygularının, diğer insanların davranış ve duygularıyla ilişkili olduğunu bilme), (e) probleme duyarlı olma (belirli bir durumda ortaya çıkabilecek problem tiplerinin farkında olma) ve (f) dinamik yönelim (örneğin, davranışların her zaman kolayca fark edilmeyen motivasyonları yansıtabileceğini kabul etme)'den oluşur. Crick ve Dodge (1994) ise sosyal problemleri çözmeye kullanılan beş basamak tanımlar: (1) sosyal ipuçlarını kodlama (sosyal ortamda karşılaşılan kim, güçlü mü, popüler biri mi, mutlu mu, üzgün mü gibi) (2) ipuçlarını yorumlama (çocuğun başvurduğu bilgilere, yani, uyarıyı yorumlama ve bilgiyi elde etme sonucu oluşan tutumlara başvurması), (3) cevap arama (problem durumunda verilecek cevabın olası çözümlerini oluşturma), (4) cevaba karar verme (ulaşılabilir alternatiflerin her birini değerlendirme ve en uygun cevaba karar verme) ve (5) harekete geçme (seçilen cevabın uygulanması). Yukarıda sözü edilen modellerin ve burada söz edilmeyen diğer modellerin (örneğin, Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor ve Booth- LaForce, 2006; Chang, D'Zurilla ve Sanna, 2004) ortak bir özelliği, sosyal problem çözme becerilerinin bilişsel ve davranışsal süreçleri içeren kişisel bir beceri olarak ele alınmış olmasıdır.

Yapılan araştırmalar, sosyal problem çözme becerilerinde etkin olamayan çocukların, akranları tarafından reddedilme (Asher ve Dodge, 1986; Coie ve Dodge, 1998; Parker ve Asher, 1993), sosyal yalıtılmışlık (Asher ve ark., 1981; Rubin ve ark., 2002; Pellegrini ve Urbain, 1985) ve oyundan yarar sağlama ve diğerleriyle çalışma olanağından yoksun olma (Howing ve ark., 1990; Rubin ve ark., 2002; Werner ve Crick, 2004) gibi olumsuz deneyimlere açık olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan bazı araştırmalarda, düşük benlik saygısının karşılaşılan problemlerle başa çıkmada kullanılacak etkili stratejilerin seçimini etkilediği (Parker ve Asher, 1987; McCabe, Blankstein ve Mills, 1999); içekapanıklığın hedefleri karşılama girişimi ve seçilen stratejilerin başarı oranını azalttığı (Rubin, Daniels-Bierness ve Bream, 1984); depresyonun problem durumunda daha az alternatif çözüm üretme ile ilişkili olduğu (Marx and Schulze, 1991; akt. Haaga, Fine ve Beck, 1995); güvensiz bağlanan çocukların problem durumunda daha kısıtlı çözümler ürettikleri, daha az uyum içeren alternatif çözümler seçtikleri ve başarısızlık durumunda yeni stratejiler belirlemede zorlandıkları (Rubin, Dwyer, Booth-Laforce, Kim ve Rose-Krasnor, 2004); saldırganlığın ise akran ve aile çatışması içeren problem durumlarına daha az çözüm üretme ile ilişkili olduğu (Spivack ve Shure, 1972) saptanmıştır. Tüm bu araştırma bulguları sosyal problem çözme becerilerinin gelişimdeki rolünü ortaya koymakta ve bu beceriler üzerinde rol oynayan faktörlerin belirlenmesinin etkin önlemler ve müdahaleler için önemine işaret etmektedir.

Sosyal problem çözme becerileri üzerinde rol oynayan bireysel faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmalarda öncelikli olarak yaş ve cinsiyetin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları yaşla birlikte çocukların sosyal problem çözme becerilerinde daha etkin olduklarına işaret etmektedir (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Akranla geçirilen zamanın artması, çocukların daha fazla sosyal problemle yüz yüze gelmelerini ve bu şekilde sosyal problemleri çözmeye farklı ve etkin olan stratejileri deneme olanağı bulmalarını sağlamaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, ilkokula devam eden daha büyük yaştaki çocukların, küçük yaştakilerle karşılaştırıldığında çatışma durumuna daha fazla çözüm önerdikleri ve daha olumlu sosyal çözümler önerdikleri bulunmuştur (Feldman ve Dodge, 1987; Crick ve Dodge, 1994). Cinsiyete ilişkin olarak yapılan araştırmaların sonuçları ise tutarsızdır. Bazı araştırmalarda kız ve erkeklerin kendilerine sunulan sosyal problem durumlarına aynı sayıda çözüm ürettikleri (Erwin, Firth ve Purves, 2004; Pellegrini, 1985), bazılarında ise kızların erkeklerle karşılaştırıldığında daha fazla çözüm ürettikleri (Rubin ve Krasnor, 1983) bulunmuştur. Ek

olarak, kız ve erkeklerin sosyal problemleri çözmek için önerdikleri stratejilerin de farklılaştığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (örn. Hopmeyer ve Asher, 1997). Buna göre, kızlar paylaşma gibi olumlu sosyal stratejileri, erkekler ise saldırganlık gibi olumsuz çatışma çözüme stratejilerini daha fazla kullanmaktadırlar.

Bu bulgular ışığında, bu araştırmada özgün formu Rubin (1988) tarafından ABD’de geliştirilmiş olan ve ilgili araştırmalarda kullanılan (örn. Goodman ve ark., 1993; Malik, Balda ve Punia, 2005; Waschbusch ve ark., 2007) Sosyal Problem Çözme Testi’nin (SPST-R; Social Problem Solving Test) güvenilir ve geçerli bir araç olup olmadığının sınanması ve sosyal problem çözme becerilerinin orta çocukluk dönemindeki çocuklarda yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları tutarsız olsa da kızların erkeklerle karşılaştırıldığında kendilerine sunulan nesne ve arkadaş edinme ile ilgili varsayımsal problemlere daha fazla cevap oluşturması ve daha fazla farklı strateji önermesi; büyük çocukların küçük yaştakilerle karşılaştırıldığında nesne ve arkadaş edinme ile ilgili problem durumlarına daha fazla cevap oluşturmaları ve daha fazla sayıda farklı strateji önermeleri beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Örneklemi

Betimsel tipteki araştırmada, Ankara İli Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları arasından seçilen altısı resmi ve ikisi özel olmak üzere toplam sekiz ilköğretim okuluna devam eden 9-11 yaş arasındaki çocuklar arasından rasgele örnekleme yoluyla belirlenen 144 çocuk (72 kız, 72 erkek; Ort. $_{\text{yaş}} = 10.02$, $S=.82$) araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların, anne-babalarının öğrenim durumunu 6 derece (1 ilkokul mezunu – 6 üniversite mezunu) üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre, annelerin %33’ü, babaların ise %41.1’i üniversite; annelerin %22’si, babaların ise %20.6’sı ilkokul; annelerin %17’si, babaların ise %16.3’ü lise ve annelerin %13.5’i, babaların ise %11.3’ü ortaokul mezunudur. Annelerin %13.5’i ve babaların %9.2’si ise örgün öğretime devam etmemiş ancak okuma-yazma bilen anne-babalardır. Çocukların % 59.7’si okul öncesi eğitimi aldığını bildirmiştir. Örneklem demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Tabloda sunulan yüzdeler kayıp değerler çıkarılarak sunulmuştur. Öğrenme güçlüğü, zihinsel engellilik gibi patolojilerin sosyal problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilediğine işaret eden araştırma bulguları göz önüne alınarak (örn. Toro, Weissberg, Guare ve Liebenstein, 1990) çocukların tanılanmış herhangi bir zihinsel engelinin bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Bilgi almak için okul rehber öğretmeni ile görüşülmüş ve öğrencilerin okul dosyaları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Bilgi Formu: Çocuk Bilgi Formu’nda çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitimi alıp almadığı, kardeş sayısı ve anne ve babanın öğrenim durumuna ilişkin genel sorular yer almaktadır.

Sosyal Problem Çözme Testi (SPST): 1988 yılında Kenneth H. Rubin tarafından sosyal problem çözümlerinin nitel ve nicel boyutlarını ortaya koymak amacıyla oluşturulan Sosyal Problem Çözme Testi- Yeniden Gözden Geçirilmiş Form (Social Problem Solving Test Revised; SPST-R), Spivack ve Shure tarafından oluşturulan “Kişiler Arası Problem Çözme Testi”nden türetilmiştir. Test, ilk olarak, 2005 yılında Akbaş tarafından Türkçeye çevrilmiş ve altı yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Test, iki öğretim üyesi rehberliğinde yeniden Türkçeye çevrilmiş ve ilk çeviri ile karşılaştırılmıştır.

Test, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, *nesne edinme* ile ilgili hikâyeleri içermektedir. Her bir hikâyede (5 hikâye ve 5 farklı resim), çocuğa bir resim gösterilmekte ve bir problem durumu sunulmaktadır. Hikâyelerin her biri, bir çocuğun, diğer çocuğun sahip olduğu nesne ile oynamak istediğini ve diğer çocuğun elinde bulunan nesneye sahip olabilmek için neler

yapabileceğini düşünmesini içermektedir. İkinci bölüm, *arkadaş edinme* ile ilgili hikâyelerden oluşmakta (3 hikâye ve 3 farklı resim) ve her hikâye çocuğun bulunduğu ortamda daha önce tanımadığı bir çocukla tanışmak istemesini içermektedir. Çocuktan yeni bir arkadaş edinebilmesi için ne yapabileceğini düşünmesi istenmektedir. Her bir problem durum için çocuklardan üç cevap alınmaktadır (Rubin, 1988).

Tablo 1.

Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri (N=144)

	Kız (n = 72)		Erkek (n = 72)		Toplam	
	Sayı (%)		Sayı (%)		Sayı (%)	
Anne Öğrenim Durumu						
Okuryazar değil	1 (1.4)		-		1 (.7)	
Okuryazar	9 (13.0)		10 (13.9)		19 (13.5)	
İlkokul	16 (23.2)		15 (20.8)		31 (22.0)	
Ortaokul	8 (11.6)		11 (15.3)		19 (13.5)	
Lise	10 (14.5)		14 (19.4)		24 (17.0)	
Üniversite	25 (36.2)		22 (30.6)		47 (33.3)	
Baba Öğrenim Durumu						
Okuryazar değil	1 (1.4)		1(1.4)		2 (1.4)	
Okuryazar	5 (7.2)		8 (11.1)		13 (9.2)	
İlkokul	15 (21.7)		14 (19.4)		29 (20.6)	
Ortaokul	10 (14.5)		6 (8.3)		16 (11.3)	
Lise	11(15.9)		12 (16.7)		23 (16.3)	
Üniversite	27 (39.1)		31 (43.1)		58 (41.1)	
Okul Öncesi Eğitim						
Alan	46 (63.9)		40 (55.6)		86 (59.7)	
Almayan	25 (34.7)		31 (43.1)		56 (38.9)	
Kardeş Sayısı						
Tek çocuk	13 (18.1)		15 (20.8)		28 (19.4)	
İki kardeş	29 (40.3)		37 (51.4)		66 (45.8)	
Üç kardeş	18 (25.0)		12 (16.7)		30 (20.8)	
Dört kardeş	8 (11.1)		5 (6.9)		13 (9.0)	
Beş ve daha fazla	4 (5.6)		3 (4.2)		7 (4.9)	
Yaş						
	Ort.(S)	Ranj	Ort. (S)	Ranj	Ort. (S)	Ranj
	10.0	9.0-11.0	10.04 (.83)	9.0-11.0	10.02	9.0-
	(.82)				(.82)	11.0

Çocukların kendilerine sunulan problemlere önerdikleri çözümler üç temel alanda puanlandırılmaktadır. (1) *Kategorilere Göre Puanlandırma*, çocuğun her bir hikâyeye verdiği cevapların (cevap 1, cevap 2 ve cevap 3) teste belirtilen kategorilere göre kodlanmasıdır [örneğin, arkadaş edinme ile ilgili olarak verilen cevapların davet (Benimle oynamak ister misin?), dolaylı girişim (Ben ve sen arkadaş olabiliriz), olumlu sosyal davranış- iltifat (Yardıma ihtiyacın var mı?), doğrudan girişim (Hadi arkadaş olalım), yetişkin müdahalesi (öğretmenden yardım isteme), kural dışı (Benimle oynarsan sana kalem alacağım), konuşma başlatma (İsmin ne?) kategorilerine göre kodlanması]. Her bir hikâyede kullanılan kategorilerin toplam sayısı ile '*toplam kategori sayısı*' elde edilir. İkinci olarak, sunulan her bir hikâyeye için çocuğun verdiği cevapların girdiği *farklı kategori sayıları* değerlendirilir. Değerlendirme, nesne edinme ve arkadaş edinme için belirlenen

kategorilerin alt kategori tiplerine ayrılması ile yapılır. Örneğin, nesne edinme ile ilgili olarak, soru sorma (Alabilir miyim?), nezaket (Lütfen gibi ifadeleri içerir), söyleme-olumlu sosyal davranış (İn çünkü sıra bende), adil paylaşım-sıra alma (Ben de bineyim), bekleme (Sen bitirdiğinde ben alabilir miyim?) kategorilerinin tümü “olumlu sosyal davranış kategorileri” başlığı altında toplanır. Çocuğun problem durumunu çözmek için olumlu sosyal davranış kategorinin kaç farklı tipini kullandığının değerlendirilmesi ile farklı kategori sayıları toplamı elde edilir (örneğin soru sorma, bekleme ve nezaket kategorilerinin kullanımı). (2) *İlgi Puanları*, verilen bir cevabın problemi belirtildiği gibi çözüp çözmediğinin değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin ilgi puanları toplamı, çocuğun testten aldığı ilgi puanını göstermektedir. (3) *Esneklik Puanları*, verilen cevabın problem durumunu çözmemesi durumunda çocuğun problem durumunu çözecek yeni stratejiler kullanıp kullanmadığının değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin esneklik puanları toplamı, çocuğun testten aldığı esneklik puanını göstermektedir (Rubin, 1988).

Veri Toplama İşlemi

Uygulama yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ve okul müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama işlemi, araştırmaya katılmayı kabul eden dokuz-on bir yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Hikâyeler cinsiyete göre farklılaştırıldığı için erkekler ve kızlar uygulamaya ayrı ayrı alınmıştır. Veri toplama araçlarından “Çocuk Bilgi Formu”, okul yönetimi tarafından araştırmacıya gösterilen alanda toplu olarak; “Sosyal Problem Çözme Testi” ise, çocukların gelişim düzeyleri göz önüne alınarak aynı yaştaki çocuklardan oluşan üç kişilik gruplar halinde uygulanmıştır. Çocuklar birbirlerinin cevap kâğıtlarını görmeyecek şekilde sınıfın farklı köşelerine oturtulmuştur. Hangi şubelerden hangi çocukların örnekleme alınacağına “seçkisiz sayılar tablosu” kullanılarak karar verilmiştir. Çocuklara, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğini sınamak üzere ikinci kez değerlendirmeye alınacak gruptaki çocuklardan, her iki ölçümde de kullanılan veri toplama aracına kendi belirleyecekleri bir rumuzu yazmaları istenmiştir. Testin uygulanması, gruplara göre farklılık gösterse de her bir grup için yaklaşık 20-30 dakikalık, toplamda yaklaşık 40 dakikalık bir süreyi kapsamıştır. Sosyal problem çözme testinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla yapılan test- tekrar test uygulaması, testin verilmesinin üzerinden iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, örneklem grubunun %50’sine ulaşılması planlanmış, ancak toplamda 64 çocukla (31 erkek ve 33 kız) tekrar uygulama yapılabilmektedir. Yargıcı tutarlığının değerlendirilmesi ise ilk değerlendirmenin üzerinden bir ay geçtikten sonra yapılmıştır. Örneklem grubunun %50’si yeniden değerlendirmeye alınmıştır. Her iki değerlendirmede iki farklı değerlendirme formu kullanılmış ve bu iki form karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Aracın Güvenirliğine ve Geçerliğine İlişkin Bulgular

Testin güvenilirliğine ilişkin bilgi, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test tekniği ve yargıcılar arası güvenilirlik katsayıları değerlendirilerek elde edilmiştir. Geçerlik için ise kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Yargıcılar arası güvenilirlik katsayılarını belirlemek amacıyla yargıcılardan elde edilen veriler için Pearson korelasyon katsayıları ve sınıfıçi korelasyon katsayıları (ICC) hesaplanmıştır. Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, 9-11 yaş arasındaki 144 çocuktan elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam kategori sayıları için .84, farklı kategori sayısı için .89, ilgi puanları için .85, esneklik puanları için .83 ve tüm test için ise .89 olarak bulunmuştur.

Zaman içindeki tutarlığın değerlendirilmesi amacıyla test, ilk uygulamadan iki hafta sonra seçkisiz olarak belirlenen 64 çocuğa bir kez daha verilmiştir. Sosyal problem çözme becerilerinin test-tekrar testten elde edilen tanımlayıcı istatistikleri Tablo 2’de sunulmuştur. Test- tekrar test değerleri için elde edilen Pearson korelasyon katsayıları toplam cevap sayıları için .51 ($p < .001$), farklı kategori

sayıları için .69 ($p < .001$), ilgi puanları için .60 ($p < .001$) ve esneklik puanları için .68 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Buna göre, farklı zamanlarda elde edilen skorlar pozitif yönde ve ılımlı düzeyde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Test-tekrar test güvenilirliği bağımlı gruplarda t-testi ile değerlendirildiğinde ise puanların zamansal olarak değişim göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 2.

Test- Tekrar Test Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri ve Yargıcılar Arası Güvenirliğe Ait Katsayılar

		Test	Tekrar Test	Test	Tekrar Test	Test-Tekrar Test	Yargıcılar Arası Güvenirlik	
		Ort. (S)		Medyan (Ranj)		r	r	ICC
Sosyal Problem Çözme Alanları	Toplam Kategori Sayısı	21.55 (4.36)	21.08(4.73)	21.0 (10-32)	22.0 (4-31)	.51*	.77	.87
	Farklı Kategori Puanları	8.45 (1.89)	8.11 (1.79)	8.0 (4-13)	8.0 (4- 12)	.69*	.80	.88
	İlgi Puanları	13.78 (2.09)	13.94 (2.09)	14.0 (8-16)	14.5 (8-16)	.60*	.94	.97
	Esneklik Puanları	13.86 (5.25)	13.94 (4.91)	14.0 (3-24)	15.0 (3-24)	.68*	.88	.93

r = Pearson Korelasyon Katsayısı, ICC = Sınıf içi korelasyon katsayısı

* $p < .001$

Yargıcılar arası güvenirlilik için hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları (r), toplam cevap sayıları için .77 ($p < .05$), farklı kategori sayıları için .80 ($p < .05$), ilgi puanları için .94 ($p < .05$) ve esneklik puanları için .88 ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Mutlak uzlaşım yöntemiyle hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayıları (ICC) ise toplam cevap sayıları için .87, farklı kategori sayıları için .88, ilgi puanları için .97 ve esneklik puanları için .93'tür.

Sosyal Problem Çözme Testi'nin amacına uygunluğunun ve ölçmek istenen yapıyı temsil edip etmediğinin sınanması amacıyla kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Testteki kategorilerin ve testin genelinin uygunluğu açısından alanda uzman üç öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar testin kapsam geçerliği konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet ve Yaş Yönünden Karşılaştırılması

Sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere 'Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA)' uygulanmıştır. Cinsiyet ve yaş (9, 10 ve 11 yaş) bağımsız değişkenler, Sosyal Problem Çözme Testi'nin alt kategorilerinden (nesne edinme ve arkadaş edinme puanları, nesne edinme ve arkadaş edinme ile ilgili kategori puanları, ilgi puanları ve esneklik puanları) alınan puanlar ise bağımlı değişkenlerdir. İki bağımsız değişkenin bir fonksiyonu olarak sosyal problem çözmeye ilişkin puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sosyal Problem Çözme Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Cinsiyet	Yaş	n	Nesne Edinme	Arkadaş Edinme	Nesne Edinme Kategori	Arkadaş Edinme Kategori	İlgi Puanları	Esneklik Puanları
			Ort (S)	Ort (S)	Ort (S)	Ort (S)	Ort (S)	Ort (S)
Kız	9 yaş	23	14.57 (2.6)	6.09 (1.7)	4.83 (1.6)	2.96 (1.2)	14.13 (1.5)	12.83 (3.1)
	10 yaş	23	16.22 (3.9)	6.87 (1.9)	5.70 (1.5)	3.43 (1.2)	14.17 (2.4)	15.13 (6.1)
	11 yaş	26	16.42 (2.9)	6.62 (1.8)	6.27 (1.3)	3.31 (1.0)	14.12 (2.1)	15.81 (4.6)
Erkek	9 yaş	24	13.08 (2.9)	5.96 (1.9)	5.17 (1.7)	2.83 (1.2)	13.25 (2.5)	12.71 (6.4)
	10 yaş	24	15.0 (3.3)	5.88 (1.8)	5.75 (1.3)	3.04 (.86)	13.87 (1.8)	14.79 (4.54)
	11 yaş	24	14.5 (3.0)	5.17 (1.9)	6.13 (1.9)	2.83 (1.24)	13.46 (2.4)	14.21 (4.9)
Toplam	9 yaş	47	13.81(2.88)	6.02(1.82)	5.00(1.64)	2.89(1.15)	13.23(2.39)	12.50(5.17)
	10 yaş	47	15.60(3.60)	6.36(1.90)	5.72(1.36)	3.23(1.03)	14.67(1.50)	14.61(4.58)
	11 yaş	50	15.50(3.12)	5.92(2.02)	6.20(1.62)	3.08(1.14)	14.04(2.05)	14.75(4.80)

Box's M testi sonucu, varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını göstermiştir. Analiz sonucu, cinsiyetin (Wilk's $\lambda = .88$, $F_{(9, 130)} = 2.07$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .13$) ve yaşın (Wilk's $\lambda = .78$, $F_{(18, 262)} = 1.89$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .12$) temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .025 (.05/2) olarak belirlenmiştir. Buna göre, kızların nesne edinme (Ort. = 15.74, SH= .37) ve arkadaş edinme puanları (Ort. = 6.52, SH= .22), erkeklere (Ort. = 14.19, SH= .37, Ort. $_{\text{Arkadaş}} = 5.67$, SH= .22) göre daha yüksektir, $F_N = 8.61$, $p < .025$, kısmi $\eta^2 = .06$; $F_A = 7.57$, $p < .025$, kısmi $\eta^2 = .05$; sırasıyla (Tablo 4). Çocukların nesne edinme ile ilgili toplam kategori sayıları ($F = 4.69$, $p < .025$, kısmi $\eta^2 = .06$), farklı kategori sayıları ($F = 7.25$, $p < .025$, kısmi $\eta^2 = .10$) ve esneklik puanlarının ($F = 4.07$, $p < .025$, kısmi $\eta^2 = .06$) yaşa bağlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Yaş grupları arasındaki farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Pos Hoc analizi yürütülmüştür. Analizlerde, istatistiksel anlamlılık düzeyi .008 (.025/3) olarak alınmıştır.

Post Hoc LSD testi sonuçları, 9 yaşındaki çocukların (Ort. = 13.82, SH= .46) nesne edinme puanlarının 10 (Ort. = 15.61, SH= .46) ve 11 (Ort. = 15.46, SH= .45) yaşındaki çocukların nesne edinme puanlarından daha düşük olduğunu; 11 yaşındaki çocukların nesne edinme ile ilgili kategori puanlarının (Ort. = 6.20, SH= .22) 9 yaşındaki çocuklarınkinden (Ort. = 4.99, SH= .23) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yine, 9 yaşındaki çocuklarla (Ort. = 12.78, SH= .74) karşılaştırıldığında, 11 yaşındaki çocukların esneklik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ort. = 15.01, SH= .72). Cinsiyet ile yaşın ortak etkisi ise anlamlı değildir (Tablo 4).

Tablo 4.

Cinsiyetin ve Yaşın Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Ölçek Puanlarına Etkisi

Kaynak	Bağımlı Değişken	Sd	F	Kısmi h	p
Cinsiyet	Nesne edinme puanları	1	8.61	.059	.004**
	Arkadaş edinme puanları		7.57	.052	.007**
	Nesne edinme ile ilgili kategori puanları		.103	.001	.749
	Arkadaş edinme ile ilgili kategori puanları		3.224	.02	.075
	Nesne edinme ilgi puanları		.909	.007	.342
	Arkadaş edinme ilgi puanları		3.940	.03	.049
	Nesne edinme esneklik puanları		.004	.00	.95
	Arkadaş edinme esneklik puanları		2.291	.02	.13
Yaş Grubu	Nesne edinme puanları	2	4.69	.064	.01*
	Arkadaş edinme puanları		.850	.012	.430
	Nesne edinme ile ilgili kategori puanları		7.247	.095	.001**
	Arkadaş edinme ile ilgili kategori puanları		1.139	.016	.323
	Nesne edinme ilgi puanları		1.29	.02	.278
	Arkadaş edinme ilgi puanları		.45	.007	.637
	Nesne edinme esneklik puanları		4.068	.056	.019*
	Arkadaş edinme esneklik puanları		.467	.007	.628
Cinsiyet x Yaş	Nesne edinme puanları	2	.156	.002	.856
	Arkadaş edinme puanları		1.55	.022	.216
	Nesne edinme ile ilgili kategori puanları		.294	.004	.745
	Arkadaş edinme ile ilgili kategori puanları		.333	.005	.718
	Nesne edinme ilgi puanları		.314	.005	.731
	Arkadaş edinme ilgi puanları		.07	.001	.932
	Nesne edinme esneklik puanları		.002	.000	.998
	Arkadaş edinme esneklik puanları		.841	.012	.433
Hata		138			

* $p < .025$, ** $p < .01$

Tartışma

Aracın Güvenirliğine ve Geçerliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Testin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin değerlendirmeler genel olarak testin güvenilir ve geçerli olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen iç tutarlık değerleri .84 ve .89 arasında değişmektedir. Bu değerler kabul edilebilir katsayı değerinin ($\geq .70$) üzerindedir (Tavşancıl, 2002). Zaman içindeki tutarlığın değerlendirilmesi amacıyla yürütülen analizlerde, test-tekrar test korelasyonu en düşük olan boyutun toplam cevap sayıları (.51) olduğu görülmüştür. Test-tekrar test korelasyonu en yüksek olan boyut (.69) ise farklı kategori sayılarıdır. İki farklı zamandaki test ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel anlamlılığının değerlendirildiği analiz sonuçları ise ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, zamansal durağanlığı sınamak amacı ile yapılan test-tekrar test değerlendirmesinin testin güvenilirliğine işaret ettiği söylenebilir. Mutlak uzlaşım yöntemiyle hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayıları .77 ve .94 arasında değişmektedir. Yargıcılar arası güvenilirliğin değerlendirildiği analizlerde elde edilen değerlerin de kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Kapsam geçerliği açısından değerlendirildiğinde, test yargıcılar tarafından, ölçeğin özgün formuna uygun olarak kabul edilmiştir.

Genel olarak ele alındığında, elde edilen sonuçların daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği de görülmüştür. Örneğin, Goodman ve arkadaşları (1993), beş ve on yaşları arasındaki çocuklarla (N=96) yaptıkları araştırmada, yargıcı tutarlığını toplam puanlar için .86 olarak bulmuşlardır. Testin güvenilirliğini iki yolla değerlendirdikleri araştırmalarında Waschbusch ve arkadaşları (2007), Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını ilgi puanı için .75, esneklik puanı için .70 ve yargıcılar arası tutarlığa ilişkin korelasyon katsayılarını ilgi puanları için .87, esneklik puanları için .88 olarak belirlemişlerdir. Özetle, çocuklara varsayımsal problem durumlar sunma yaklaşımı, davranışsal süreçleri değerlendirmeye olanak sağlamakta ve yaş grupları arasında karşılaştırma yapma olanağı sunmaktadır (Cillessen ve Bellmore, 2002). Bu yaklaşım, sosyal becerilere ilişkin çok sayıda davranışsal ilişkiyi betimlemede (örneğin, akran kabulü) oldukça kullanışlı görünmektedir.

Yapılan araştırmalar, sosyal problem çözme becerilerinin çocukların sosyal yaşantılarında başarılı olabilmelerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (örn. Asher ve Dodge, 1986; Rubin ve ark., 2002; Pellegrini ve Urbain, 1985, Howing ve ark., 1990; Werner ve Crick, 2004). 1980'lerden bugüne, araştırmaların sosyal yeterliğin önemli bir bileşeni olarak kabul edilebilecek sosyal problem çözme becerilerinin yordanmasında etkili olabilecek bireysel ve çevresel faktörler üzerine odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kullanılan Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ; Dinçer, 1995; Anlıak ve Dinçer, 2005) dışında sosyal problem çözme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak başka bir araca rastlanmamıştır. Bu durumun, sosyal problem çözme becerilerinin sosyal yeterlik içindeki rolünü sistematik olarak değerlendirmeye engel olduğu düşünülmektedir. Sosyal Problem Çözme Testi'nin (SPÇT) uyarılma çalışması, bu açığı kapatabilmek ve araştırmacıların dikkatini konunun önemine çekmek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Genel olarak, testin dokuz-on bir yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için uygun bir araç olduğu görülmüştür. Yine de farklı yaş gruplarında, daha geniş örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalara gereksinim vardır.

Sosyal Problem Çözme Becerilerinde Cinsiyet ve Yaş Etkisinin Tartışılması

Bulgular, kızların nesne edinme ve arkadaş edinme durumunda oluşturdukları cevap sayılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir (Barbarasch, 1997; Crombie ve Gold, 2001; Fraser ve ark., 2005). Kız çocuklarının, erkeklerle karşılaştırıldığında, sosyal problemlere daha

fazla çözüm üretmeleri, kızların daha erken gelişmesi ve olgunlaşması ile açıklanabilir. Bilindiği gibi, ergenlik öncesi dönem, somut işlemler düşüncesinin mantıklı düşünmeye doğru ilerlemesi ve benmerkezciliğin azalmaya başlaması ile karakterize edilir (Ashford, LeCroy ve Lortie, 2001). Bu süreçte çocuklar, soyut işlem düşüncesine ulaşamamış olsalar da durumları nedensel ve mantıklı olarak değerlendirebilmekte, gerçeği daha nesnel görebilmekte ve durumları geçmişi göz önünde bulundurarak analiz edebilmektedir (Davies, 1999). Ergenlikle birlikte çocuk, yukarıda sözü edilen beceriler üzerinde uzmanlaşır. Soyut düşüncenin gelişimi ve olgunlaşma ile birlikte, kişiler arası durumlarda belirlenen hedefe ulaşmak için gereken sıralı düşünce becerilerinde de daha becerili hale gelir. Durumları diğer bireylerin bakış açılarıyla değerlendirebilme becerisi gelişir (Platt, Spivack, Altman ve Altman, 1974). Bu becerilerin kızlarda daha erken gelişmesinin, sosyal problem çözme becerilerini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığının saptandığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Erwin ve ark., 2004; Chasse, 2004).

Nesne edinme ve arkadaş edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı tip strateji sayılarına ait puanların, ilgi ve esneklik puanlarının erkek ve kız çocuklar arasında farklılaşmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile, dokuz- on bir yaşındaki kız ve erkek çocuklar nesne edinme ve arkadaş edinme ile ilgili olarak kendilerine sunulan problem durumlarında benzer stratejiler üretmektedirler. Bu sonuçlar daha önce dünyada (Green ve ark., 2008) ve Türkiye’de (Yaban ve Yükselen, 2007) yapılan başka araştırmaların sonuçlarıyla tutarlık göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazında kızların daha fazla olumlu sosyal davranış sergiledikleri, erkeklerin ise daha fazla saldırganlık içeren çözümler ürettikleri sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Parke ve Slaby, 1983; Rudolph ve Heller, 1997; Lindeman, Harkka ve Keltikangas-Järvinen, 1997, Walker, Irving ve Berthelsen, 2002). Cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan araştırmalar, araçsal yönelimli olarak görünen (örneğin, fiziksel olarak daha saldırgan olma ve akranlarına karşı daha baskın olma) erkeklerle karşılaştırıldığında, kızların daha fazla kişiler arası yönelimli (örneğin, daha olumlu sosyal davranışlar sergileme ya da işbirlikçi olma) olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Bu bağlamda ele alındığında, kız ve erkeklerin seçtiği stratejilerin farklılık göstermesi beklenmektedir. Diğer taraftan çocuğun sosyal hedefleri başarmak için strateji seçmesinin birkaç yolu olduğu belirtilmektedir (Rubin ve Rose- Krasnor, 1992). Bu yollardan ilki, çocuğun bir dizi stratejiyi uzun süreli hafızasında depolaması ve sosyal bir belirsizlik durumunda bu stratejilerden bir ya da daha fazlasını değerlendirmek ya da uygulamak için “çalışma alanına” getirmesidir. Stratejinin çalışma alanına alınması otomatik ya da bilinçli olabilir; fakat stratejinin bireyin bilişsel repertuarında daha önce mevcut olması gerekmektedir. Bununla birlikte, yeni stratejilerin yapılandırılması, var olan stratejilerin bilişsel olarak değişimi ile ilişkilidir. Repertuar, hedef davranışa erişebilmeyi sağlıyorsa, strateji seçimi otomatik olarak yapılmakta ve çocuk benzer sosyal durumlarda benzer hareketleri sıralayabilmektedir (Rubin ve Rose- Krasnor, 1992). Birlikte ele alındığında, kız ve erkek çocuklar kendilerine sunulan varsayımsal durumlarda strateji seçimlerini otomatik olarak yapıyor olabilirler.

Nesne edinme ve arkadaş edinme ile ilgili ilgi puanlarında erkek ve kız çocukları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Çocukların kendilerine sunulan problem durumlarına verdikleri cevapların problemleri belirtildiği gibi çözüp çözmediğinin değerlendirilmesi ile elde edilen bu sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akbaş, 2005; Rubin ve Rose-Krasnor, 1983). Benzer şekilde, esneklik puanlarının da erkek ve kız çocukları arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile cinsiyet sosyal problem durumunu çözmek için önerilen stratejiler işe yaramadığında yeni bir strateji oluşturmada rol oynamamaktadır. Araştırma bulguları, cinsiyetin esneklik puanları üzerinde etkisi olmadığını saptandığı araştırma bulgularıyla koşutluk göstermektedir (Yaban ve Yükselen, 2007; Walker ve ark., 2002).

Çocukların kendilerine sunulan nesne edinme ile ilgili problem durumunda verdikleri cevap sayılarının araştırmaya katılan çocukların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, 10 ve 11 yaşındaki çocukların nesne edinme

puanlarının ve 11 yaşındaki çocukların nesne edinme ile ilgili kategori puanları ve esneklik puanlarının, 9 yaşındaki çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yaşa ilişkin bu farklılıklar sosyal bilgi-işleme modeli çerçevesinde ele alınabilir (Crick ve Dodge, 1994). Modele göre, yaş sosyal uyumu ve sosyal bilgi işlemeyi bir dizi yolla etkilemektedir. Modelde, davranışlardaki yaş farklılıklarının nasıl ortaya çıktığına ilişkin olarak şu hipotezler öne sürülmektedir: İlki, gelişimin, sosyal uyumu etkileyebileceğidir. İkincisi, gelişimin sosyal bilgi işlemeyi etkileyebileceği varsayımdır. Buna göre, olgunlaşma, çocuğun sosyal bilgi işleme performansını etkilemesi muhtemel olan bilişsel kapasitenin artmasına öncülük etmektedir. Elias, Rothbaum ve Gara (1986) yaptıkları çalışmada, 12 yaşındaki çocukların, 9 yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında, problemi değerlendirme ve uygulamada daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bu farklılık, çocuğun artan deneyimi ile birlikte etkili olan stratejiyi belirleme ve karşılaşılan problem durumunda sosyal başarısızlığa uyumsuz olarak cevap verme becerisinin artmasıyla açıklanabilir (Rubin ve Rose- Krasnor, 1992). Yaşa birlikte artan deneyimlerin, çocuğun ürettiği farklı stratejilerin sonuçlarını gözlemlemesine ve bilişsel gelişimdeki ilerlemelerin bir fonksiyonu olarak diğerini algılamasına, olası sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunabilmek için perspektif almanın ve sonuçları değerlendirmek için soyut, varsayımsal düşüncenin kullanılmasına olanak sağlaması beklenmektedir (Rubin ve Rose- Krasnor, 1992). Bu beklenti, aynı zamanda, çocuğun problem durumunda uygun stratejiyi seçmede daha başarılı olacağını akla getirirse de çalışmada elde edilen sonuçlar, uygun cevap sayısının yaşa göre farklılık göstermediğini göstermiştir. Alanyazında benzer bulguların elde edildiği çalışmalara rastlanabilmektedir (Rubin ve Rose- Krasnor, 1983; Guerra ve Slaby, 1989).

Sonuç

Çocukluktan ergenliğe geçişi temsil eden orta çocukluk döneminde çocuk, kendisini keşfetmeye başlar; dışarıdaki aktiviteler ve akranları ile daha fazla ilgilenir. Genel olarak, bağımsızlık düzeyine ve özerkliğe henüz ulaşamamış olsa da akranları tarafından kabul edilme önem kazanır. Akran ilişkilerinin, hem sosyal hem de bilişsel gelişime önemli katkıları vardır. Hartup'a göre (1992), saldırgan ya da yıkıcı olan, akranları tarafından sevilmeyen, akran grubu içinde kendine yer edinemeyen, diğer çocuklarla yakın ilişkiler kurmada sorun yaşayan çocuklar "risk" altındadırlar.

Türkiye'de, okul öncesi dönemdeki çocuklar için kullanılan Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Anlık ve Dinçer, 2005; Dinçer, 1995) dışında, çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Sosyal Problem Çözme Testi'nin dokuz-on bir yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmede kullanılabilecek uygun bir araç olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, saptanan tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve yaşa ilişkin sonuçların daha önce Sosyal Problem Çözme Testi'nin kullanıldığı araştırma sonuçlarıyla koşutluk göstermesi de testin geçerliğine ilişkin bir kanıt olabilir. Kısacası, testin yapılacak çalışmalarda kullanılmasının sosyal problem çözme becerilerinin sosyal yeterlik üzerindeki rolüne ilişkin varsayımların sınanmasına ve daha birçok araştırma sorusunun cevap bulmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuçlar kızların nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında erkeklere göre daha fazla çözüm ürettiklerini göstermiştir. 10 ve 11 yaşındaki çocukların, 9 yaşındaki çocuklarla karşılaştırıldığında, nesne edinme durumunda daha fazla çözüm ürettikleri ve 11 yaşındaki çocukların nesne edinmeye ilişkin olarak daha fazla farklı strateji kullanabildikleri ve problemin çözümü başarısız olduğunda problem durumunu çözecek yeni stratejiler oluşturmada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerin sosyal problem çözme becerilerinde rol oynayabileceğine kanıtlar sunsa da sosyal problem çözme becerileri üzerinde rol oynayan diğer faktörlerin (örneğin çocuğa ait diğer faktörler ya da çevresel faktörler) belirlenmesi sosyal uyum için merkezi bir öneme sahip olan sosyal problem

çözme becerilerini daha iyi anlamımıza katkı sağlayacaktır. Sosyal problem çözme becerilerinin gelişimi ve bu becerilerdeki değişimler geniş çapta bilişsel becerilerin ve işlemlerin gelişmesi ile ilişkili görünse de kişiler arası problem çözme becerilerinin bir işlev olarak gelişmesinde mizaç, bağlanma, depresyon, özsaygı, içekapanıklık ve saldırganlık gibi diğer birçok faktörün de etkili olduğu vurgulanmaktadır (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Ek olarak, son yıllarda yapılan araştırmalarda özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin gelişimini destekleyecek programlar ele alınmakta ve sonuçlar, sosyal becerilerin bilişsel bileşenini içeren sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik hazırlanan müdahale programlarının önemine işaret etmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005; Ögülmüş, 2001; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger ve Pachan, 2008). Sosyal problem çözme becerilerinde ortaya çıkan bireysel farklılıkların betimlenmesinin ve müdahale programlarının bu farklılıklar gözetilerek hazırlanmasının programın etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, S. C. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Asher, S. R., Markell, R. A., & Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- Asher, S. R., & Dodge K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). Helping children without friends in home and school. *Children's Social Development: Information for Teachers and Parents*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ashford, J. B., LeCroy, C. W., & Lortie, K. L. (2001). *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective* (2th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Thomas Learning.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Barbarasch, B. S. (1997). *The effect of parenting style and social problem solving thinking skills on sixth graders' adaptation to middle school*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, USA.
- Biggam, F. H., & Power, K. G. (1999). Social problem solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 7(2), 371-383.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chasse, K. T. (2004). *Individual and family factors that influence the social problem solving skills of inner city African American pre-adolescents*. Unpublished master of art thesis, Columbia University, USA.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood*

social development (pp. 355-374). USA: Blackwell Publishers.

- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., vol. 3). New York: John Wiley and Sons.
- Collins, W. A. (1984). The status of basic research on middle childhood. W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve*. Washington, DC: National Academy Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.
- Crombie, G., & Gold, D. (2001) Compliance and problem solving competence in girls and boys. *The Journal of Genetic Psychology*, 150 (3), 281-291.
- Davies, D. (1999). *Child development: A practitioner's guide*. NY: Guilford Press.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- D'Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19(5), 547-562.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A., & Gara, M. (1986) Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 77-94.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*, B. Üstün ve V. Şar (Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.
- Erwin, P. G. (1993). *Friendship and peer relations in children*. England: Wiley.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Çev.), Ankara: İmge.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development*, 64, 516-531.
- Green V. A., Cillessen, A. H. N., Recheis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112.
- Guerra N. G., & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 17, 277-289.
- Haaga, D. A., Fine, J. A., & Beck, A. T. (1995). Social problem-solving deficits, dependency and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 147-158.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 257-281). New York: Plenum Press.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Hopmeyer, A., & Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving rights

- infractions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 235-253.
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., & Gaudin, J. M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*, 35(5), 460-467.
- Lindeman, M., Harakka, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Aggression, prosociality and withdrawal as social problem-solving strategies in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 26, 339-351.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2005). Promoting social competence of 6-8 years old socially incompetent girls. *Journal of Social Science*, 10(3), 233-236.
- Malik, S., Balda, S., & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Social Science*, 12(1), 55-58.
- McCabe, R., Blankstein, K. R., & Mills, J. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23(6), 587-604.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. P. H. Mussen (Series Ed.), E. M. Hetherington (Volume Ed.). *Handbook of child psychology volume IV* (pp: 547-641). New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2006). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade student: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pellegrini, D. S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56(1), 253-264.
- Pellegrini, D. S., & Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 17-41.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Platt, J. J., Spivack, G., Altman, N., & Altman, D. (1974). Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 787-793.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. R. (1983). Age and gender differences in the development of a representative social problem solving skill. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 463-475.
- Rubin K. H., Daniels- Bierness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 52(1), 17-25.
- Rubin, K. H. (1988). *Social problem-solving test (SPST-R)*. USA: University of Waterloo.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. V. Hasselt & M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development*. New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith & C. Hart (Eds.). *Blackwell's handbook of childhood social development* (pp. 329- 352). USA:

Blackwell Publishers.

- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-Laforce, C., Kim, A. H., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.
- Rudolph, K. D., & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behavior, and social competence in preschoolers: A knowledge-performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 107-118.
- Spivack, G., & Shure, M. B., (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-355.
- Tavşancıl, E. (2000). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J., & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem solving skill, school behavior and family background. *Journal of Learning Disability*, 23, 115-120.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Waschbusch, D. A., Walsh, T. M., Andrade, B. F., King, S., & Carrey, N. J. (2007). Social problem solving, conduct problems, and callous-unemotional traits in children. *Child Psychiatry and Human Development*, 37, 293-305.
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514.
- Yaban, E. H., & Yükselen A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.