



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ATILGANLIK EĞİTİMİNİN BEDENSEL ENGELLİ ERGENLERİN
BEDEN İMAJI, BENLİK SAYGISI VE KENDİLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETİKİNLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

İLKAY KESER
DOKTORA TEZİ

PSİKİYATRİ HEMŞİRELİĞİ
ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Yard. Doç. Dr. Gül Ünsal Barlas

İSTANBUL-2013



REPUBLIC OF TURKEY
MARMARA UNIVERSITY
INSTITUTE OF HEALTH SCIENCES

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF ASSERTIVENESS
TRAINING FOR PHYSICALLY HANDICAPPED ADULTS ON THE
BODY IMAGE, SELF-ESTEEM AND ATTITUDES DIRECTED
TO THEMSELVES

İLKAY KESER
DOCTORATE THESIS

DEPARTMENT OF PSYCHIATRIC NURSING

SUPERVISOR
Yard. Doç. Dr. Gül Ünsal Barlas

İSTANBUL-2013

TEZ ONAYI

Kurum : Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Programın seviyesi : Doktora
Anabilim Dalı : Psikiyatri Hemşireliği
Tez Sahibi : İlkay Keser
Tez Başlığı : Atılganlık Eğitiminin Bedensel Engelli Ergenlerin
Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki
Etkinliğinin Değerlendirilmesi
Sınav Yeri : Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
Sınav Tarihi : 04. 10.2013

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

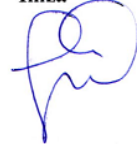
Danışman (Unvan, Adı, Soyadı)

Yrd.Doç.Dr. Gül Ünsal Barlas

Kurumu

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Fakültesi Hemşirelik Bölümü

İmza



Sınav Jüri Üyeleri (Unvan, Adı, Soyadı)

Prof.Dr. Sevim Buzlu

İstanbul Üniversitesi Florence

Nightingale Hemşirelik Fakültesi

Prof.Dr. Şule Ecevit Alpar

Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Fakültesi Hemşirelik Bölümü

Doç.Dr. Perihan Güner Küçükkaya

Koç Üniversitesi Hemşirelik YO.

Yrd.Doç.Dr. Özlem Işıl

Bilim Üniversitesi Florence

Nightingale Hastanesi Hemşirelik YO.



Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun 31./10./2013 tarih ve 66. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Feyza ARICIOĞLU

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. İnci ALICAN



BEYAN

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynaklar listesine aldığımı, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Tarih:

Ad: İlkey KESER

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesine katkılarından dolayı,

Tez çalışmalarım süresince göstermiş olduğu ilgi, hoşgörü ve yönlendirmeleriyle sonuca ulaşmamda en büyük desteği aldığım, danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Gül Ünsal Barlas'a,

Çalışmanın planlanmasından sonlandırılma sürecine kadar her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim, bilgi ve tecrübeleri ile katkı sağlayan hocam Dr. Nurhan Eren'e,

İstatistiksel değerlendirmelerde yardımcı olan Arş. Gör. Anıl Aktaş Samur ve Öğr. Gör. Dr. Mehmet Yardımsever'e,

Resimlerin dijital ortama aktarılması ve düzenlenmesi sırasında teknik destek sağlayan Veysel Çakubay ve Serdar Dabak'a

Araştırmanın yapılabilmesi için uygun ortam ve koşulları sağlayan Empati, Büyükgebiz, Buse-Deniz, Parlar ve Aksoylu Özel eğitim ve Rehabiltasyon Merkezleri yöneticileri ve çalışanlarına,

Araştırmaya katılarak, duygu ve düşüncelerini paylaşarak, en büyük desteği aldığım tüm katılımcılara ve araştırmaya katılmaları için izin veren katılımcıların ailelerine,

Doktora eğitimim ve tez çalışmalarım sırasında her zaman desteğini ve eşsiz dostluğunu hissettiğim sevgili arkadaşım Nimet Saygın'a

Çalışmamın her aşamasında desteklerini benden esirgemeyen sevgili anne ve babama,

Her zaman desteğini ve yardımlarını aldığım sevgili eşim Prof. Dr. İbrahim Keser'e ve büyük bir sabır ve hoşgörü göstererek, bana her zaman güç veren canım kızlarım İlkim ve İlksu'ya teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
I. KISALTMALAR LİSTESİ	vii
II. TABLOLAR LİSTESİ	viii
III. ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
1. ÖZET	1
2. SUMMARY	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ	3
4. GENEL BİLGİLER	6
4.1. Engellilik	6
4.1.1. Geçmişten Günümüze Engellilik	6
4.1.2. Engellilik Nedenleri, Kavramının Tanımlanması ve Sınıflandırılması	9
4.1.2.1. Engellilik Nedenleri	9
4.1.2.2. Engellilik Kavramı	10
4.1.2.3 Engelliliğin Sınıflandırılması	12
4.1.3 Engellilik Modelleri	16
4.2. Ergenlik Dönemi	20
4.2.1 Benlik Kavramı ve Gelişimi	21
4.2.2 Ergenlik Dönemi ve Engellilik	28
4.3 Sanat Terapi	32
4.3.1 Sanat Terapide Resmin Kullanımı	33
4.4 Davranış Modellerimiz	37
4.4.1 Çekingen Davranış	38
4.4.2 Saldırgan Davranış	39
4.4.3 Manipulatif Davranış	40
4.4.4 Atılğanlık ve Atılğan Davranış	41
4.4.5 Atılğan Davranışın Öğeleri	47
4.4.5.1 Sözel Olmayan Öğeler	47
4.4.5.2 Sözel Öğeler	50
4.4.6 Atılğan Davranışın Basamakları	53
4.4.7 Atılğanlık Beceri Eğitimi	54
5. GEREÇ VE YÖNTEM	61
5.1 Araştırmanın Deseni	61
5.2 Örneklemi Tanıtıcı Bilgiler	62
5.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	62
5.4 Grupların Oluşturulması	63
5.5 Araştırmaya Dahil Edilme-Dışlama Ölçütleri	64
5.6 Veri Toplama Araçları	64
5.6.1 Kişisel Bilgi Formu (KBF)	
5.6.2 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ)	64

5.6.3 Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)	66
5.6.4 Resim Metaryeli (RM)	66
5.7 Uygulama Aşamaları	69
5.7.1 Araştırmanın Uygulama Planı ve Takvimi	71
5.8 Atılganlık Beceri Eğitim Programı Grup Danışmanlığı Süreci	72
5.9 Verilerin Değerlendirilmesi	74
5.10 Araştırmanın Etik Yönü	74
5.11 Araştırmacının Yetkinliği	75
5.12 Tez Çalışmasında Kullanılan Olanaklar	75
5.13 Araştırmanın Hipotezleri	75
6. BULGULAR	76
6.1 Atılganlık Beceri Eğitim Programının Engelli Ergenlerin Benlik Saygıları Üzerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular	76
6.2 Atılganlık Beceri Eğitim Programının Engelli Ergenlerin Atılganlık Becerileri Üzerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular	76
6.3 Atılganlık Beceri Eğitim Programı Sonrası Engelli Ergenlerin Resimlerindeki Değişimlerin Saptanmasına İlişkin Bulgular	77
6.3.1. Resimlerin biçim açısından değerlendirilmesi	77
6.3.2. Resimlerin içerik açısından değerlendirilmesi	79
6.3.3. Resimlerin kompozisyon açısından değerlendirilmesi	86
7. TARTIŞMA	89
8. SONUÇ VE ÖNERİLER	106
9. KAYNAKLAR	111
10. EKLER	127
11. ÖZGEÇMİŞ	203

I. KISALTMALAR LİSTESİ

DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
DİE	Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı
ÖİB	Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı
TÖA	Türkiye Özürlüler Araştırması
UNFPA	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
ICC	Uluslararası Çocuk Merkezi
ICN	Uluslararası Hemşireler Konseyi (International Council of Nursing)
ANA	Amerikan Hemşireler Birliği (American of Nursing Association)

ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
KBF	Kişisel Bilgi Formu
RBSÖ	Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
RAE	Rathus Atılganlık Envanteri
RM	Resim Metaryeli
ÖERM	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ABE	Atılganlık Beceri Eğitimi
ÖZİDA	Özürlülük Araştırmaları ve İstatistik Dairesi Başkanlığı
AATA	American Art Therapy Association
DG	Deney Grubu
KG	Kontrol Grubu

II. TABLOLAR LİSTESİ

TABLolar LİSTESİ	Sayfa No
Tablo 1. Araştırma Deseni	61
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Değişkenler Açısından Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi	63
Tablo 3. Atılganlık Beceri Eğitim Programının Adımları	73
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu RBSÖ Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu RAE Puanlarının Karşılaştırılması	77

Tablo 6. Renk Seçimine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi	78
Tablo 7. Nesne Seçimine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi	79
Tablo 8. Resimlerde İşlenen Temaların Değerlendirilmesi	80
Tablo 9. Temaların Gerçeklik Düzeyinin Değerlendirilmesi	81

Şeklin Adı;	Sayfa
Şekil 1. Bozukluk, Özürlülük ve Engelliliklerin Uluslararası	11

Tablo 10. Resimlerde İşlenen Hayallerin Değerlendirilmesi	82
Tablo 11. Resimlerde İşlenen Duygu İfadeleri	83
Tablo 12. Resimlerde İfade Edilen Özlemler	85
Tablo 13. Resim Çizilirken Geliştirilen Tutumlar	86
Tablo 14. Resimde İşlenen Kompozisyonun Değerlendirilmesi	86
Tablo 15. Engellilik Durumunun Resimlere Aktarım Biçimindeki Uyumu	87
Tablo 16. Engellilik Durumunun Resimlere Aktarım Biçimleri	88

III. ŞEKİLLER LİSTESİ

Sınıflandırılması

Şekil 2. ICF'in Tıbbi Modele göre Engelliliği Tanımlaması	18
Şekil 3. Davranış Türleri	38
Şekil 4. Tezin Uygulama Planı ve Takvimi	71

1. ÖZET

Atılganlık Eğitiminin Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Toplumda engelli ergenlerde çekingenlik, sık görülen bir davranış biçimidir. Bu davranışın düzeltilmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmamızın amacı, bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık beceri eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılganlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmektir. Çalışmamız, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Antalyada il merkezindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden 60 (30 deney, 30 kontrol grubu) bedensel engelli ergen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarından oluşan ergenlerde, atılganlık eğitim programının etkililiğini test etmek için, ön-test ve son-test ölçümlü deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına ait verileri elde etmek için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Rathus Atılganlık Envanteri ve kendilerini anlatmalarının istendiği resim materyali kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi için SPSS-18 paket programı ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Uygulanan sekiz oturumluk atılganlık beceri eğitim programı sonrasında bedensel engelli ergenlerin benlik saygısı ve atılganlık düzeyinde artış görülmüştür ($p<0.05$). Ayrıca eğitim sonrası engelli ergenlerin çizdikleri resimlerde de biçim, içerik ve kompozisyon açısından olumlu yönden değişiklikler olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Türkiye'de benzer çalışma olmamasına karşın, dünya literatürü ile bulgularımız paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, ülkemizde bedensel engelli ergenlerde ilk defa yapılan bu araştırmada, ortaya çıkan bulgularımız; engelli ergenlere atılganlık beceri eğitiminin verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda hizmet sunan kurum ve kuruluşların eğitim programlarında atılganlık beceri eğitimine mutlaka yer verilmelidir.

Anahtar Sözcükler: atılganlık eğitimi, bedensel engelli, benlik saygısı, ergen, resim

2. SUMMARY

Evaluation of Effectiveness of Assertiveness Training for Physically Handicapped Adults on The Body Image, Self-Esteem And Attitudes Directed to Themselves

The shyness that shown among handicapped adolescents is a common behaviour in population. Different methods have been suggesting to solve this behaviour. The aim of the study was to evaluate the effectiveness of assertiveness training for physically handicapped adolescents on the self-esteem and assertiveness ability. The study sample consisted of 60 physically handicapped adolescents (as 30 study and 30 control groups) attending to Private Training and Rehabilitation Centers in Antalya Province. In the study, pre-test and post-test measurement methods were used to test the effectiveness of the assertiveness training programme in both study group and control group. The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS), the Rathus Assertiveness Schedule (RAS), and Picture Drawing Method for Self-reflecting were used for data collection in both study group and control group. Statistical package for social sciences (SPSS) 18 and the analysis of variance (ANOVA) were used for evaluation of data. After the assertiveness training programme applied for eight sessions, we found to be increased both at the assertiveness levels and self-esteem levels of physically handicapped adolescents ($p<0.05$). In addition, we determined positively changes as configurations, contents, and composition on the pictures that had been drawn by physically handicapped adolescents after the training programme ($p<0.05$). Although there was no a similar study in Turkey, there was a positive relationship between our data and literatures in the world. In conclusion, our study is the first study being performed among physically handicapped adolescents in Turkey. We suggest that the assertiveness training programme should be given to physically handicapped adolescents, and also this programme should be placed on their curriculum at the schools and training centers related with physically handicapped adolescents.

Key words: adolescents, assertiveness training, physically handicapped, picture, self-esteem,

3. GİRİŞ VE AMAÇ

Engellilik ırk, sınıf ve cinsiyet gibi tüm sınıflamaları aşan her insanın karşılaşılabileceği bir yaşam deneyimi ve her yerde, her toplumda iz bırakan toplumsal bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) engelliliği, bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinden belirli bir oranda ve sürekli olarak işlev ve görüntü kaybına neden olan organ yokluğu veya bozukluğu sonucu, kişinin normal yaşam gereklerine uyamama durumu olarak tanımlamıştır (DSÖ 2006, Perelman 2007). Engellilik, neredeyse herkesin yaşamının belli bir döneminde geçici veya kalıcı biçimde zayıf düşerek veya yaşamın ilerleyen döneminde yaşlılıkla birlikte bireyin işlevlerini yerine getirme konusunda zorlanmalar yaşaması sonucu, kaçınılmaz bir deneyim ve insan olma halinin bir parçasıdır (DSÖ 2011). Bedensel (fiziksel) engel, insan yapı ve biçiminde fiziksel yönden herhangi bir bozukluk veya eksiklik oluşturarak, yine onun bedensel yeteneklerini engelleyen veya bütünüyle kaldıran bozukluktur (Perelman 2007).

DSÖ' nün 2011 raporuna göre, dünya çapında engelli bireyler, engelli olmayan bireylere kıyasla, daha kötü sağlık durumuna, daha düşük eğitim başarısına, daha az iktisadi katılıma ve daha yüksek yoksulluk oranlarına sahiptirler. Dünyada bir milyardan fazla insan herhangi bir tür engellilik ile yaşamakta, bu insanların yaklaşık 200 milyonu hayatlarını devam ettirme konusunda kayda değer zorluklar yaşamaktadır. Engellilik, yaygınlığının artması nedeniyle önümüzdeki yıllarda daha da büyük bir kaygı konusu haline gelecektir (DSÖ 2011).

DSÖ verilerine göre dünya'ya gelen her 10 çocuktan biri engelli doğmakta veya doğduktan sonra yaşamını engelli olarak sürdürmek zorunda kalmaktadır., Dünya nüfusunun %10'nun engelliliği deneyimlediği ve tüm dünyada 200 milyonu çocuk olmak üzere, 750 milyon ile 1 milyar kişinin engelli olduğu tahmin edilmektedir (Perelman 2007, DSÖ 2011,). Dünya Bankası verilerine göre de dünyanın en yoksul toplumlarının nüfusunun % 20'sini engelli bireyler oluşturmaktadır (Braithwaite and Mont 2008). Engellilik, yoksulluğun hem nedeni hem de sonucu olarak değerlendirilmektedir. Birleşmiş Milletlerin verilerine göre engelli kişilerin % 82'si gelişmekte olan ülkelerde, yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Bu rakam, iç savaş veya doğal afetler sonucu harap olmuş ülkelerde

daha yüksektir (<http://www.dpa.org.sg/> Erişim Tarihi;10 Nisan 2008, DSÖ 2007) DSÖ, nüfus içindeki engelli oranlarını geliştirmekte olan ülkeler için tahmini %12 olarak belirtmektedir (DSÖ 2006, DSÖ 2011). Kalkınmakta olan ülkeler arasında gösterilen Türkiye’de Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (DİE) ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖİB) işbirliği ile gerçekleştirilen “Türkiye Özürlüler Araştırması” (TÖA) 2002’nin sonuçlarına göre, ülkemizde %12,29 oranında engellinin bulunduğu, 8.5 milyon engelli vatandaşın yaşadığı saptanmıştır (DİE 2000, Tufan ve Arun 2006, Köşgeroğlu ve Boğa 2011) Özellikle son yıllarda ortaya çıkan hızlı ve plansız gelişmelerin kent yaşamına yansımaları ve bununla birlikte artan trafiğin, bedensel engelli sayısının artışına neden olduğu görülmektedir. Düzensiz ve yetersiz beslenmenin yanında akraba evlilikleri sonucunda oluşan sakat doğumların da ülkemize ait sosyal bir olgu olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (DİE 2000, Tufan ve Arun 2006). Bu engelli nüfus, ailesi ve yakınları ile birlikte düşünüldüğünde, niceliksel ve niteliksel olarak sorun alanının önemi ortaya çıkmaktadır.

Engellilik toplumun her kesimini kapsayan genel bir olgudur. Her yaş grubunda farklı engel durumları görülmektedir. Ancak toplumların geleceğini oluşturan ergen grubunda da farklı engel durumlarının görülme oranları oldukça yüksektir. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA), 2005 yılı raporunda dünya nüfusunun 1.2 milyarının, 10-19 yaşları arasındaki ergenlerden oluştuğu bildirilmektedir (www.tusp.saglik.gov.tr Erisim Tarihi: 03.06.2010, ICC:UNFPA). Ülkemizde ise 2000 genel nüfus sayımı itibariyle 10-19 yaşları arası nüfus 14 milyondur (DİE 2000). TÖA’na göre ülkemizdeki ortopedik engellilerin 0.77’sini 10-19 yaş grubu ergenler oluşturmaktadır (Tufan ve Arun 2006).

Bu oranlar ele alındığında, gelecek nesilleri oluşturacak ergenler içinde engelli ergenlerin göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bir toplumun sorunlarından o toplumun hemen her kesiminin etkilendiği kabul edildiğinde, engelli gençlerin, diğer gençlerle ortak ihtiyaç ve sorunlara sahip oldukları söylenebilir. Ancak dikkatten kaçırılmaması gereken bir nokta, engelli gençlerin bu ortak ihtiyaç ve sorunlardan çok daha fazlasıyla karşı karşıya kaldıklarıdır.

Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi, hızlı ve sürekli bir gelişme evresidir. (Öztürk 1997, Oruç ve Öztürkler 2011). Ergenlik dönemine özgü baş etmeleri gereken sorunlar varken engelliliğe bağlı ortaya çıkan ekstra problemler engelli ergen için sıkıntı verici bir durum olarak karşımıza çıkmakta ve hatta ergenliğe özgü yaşanan problemlerin artmasına ve kriz döneminin oluşmasına neden olabilmektedir.

Tüm insanlar için önemli olan yakın ilişki kurmak ve sürdürmek bu gelişim döneminin hassaslığı nedeniyle ergenler için daha büyük önem taşımaktadır. Bir grup tarafından kabul edilme ergenin yaşamındaki güçlü güdüleyicilerden biridir. Ergenin birincil amacı grup üyeleri tarafından ya da kendi grubuna çekici gelen bir başka grup tarafından kabul edilmektir. Olumsuz tutum ve yargılara bağlı olarak ergenlik dönemi içinde olan engelli birey toplumdan uzaklaşabilir, sosyal çekilme yaşayabilir, kişiler arası ilişkilerini sınırlandırabilir ve bunların sonucunda ilişkilerinde atılgan davranış biçimi geliştiremeyebilirler (Yazgan, Bilgin ve Kılıç 2007). Yeterli aile ve toplum desteği sağlanıp, uygun müdahaleler yapılır ise engelli ergenler karşılaştıkları sorunlar ile baş edebildikleri belirtilmektedir (Quinn 1998, Snell and Brown 2011).

Bu nedenle araştırma, bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılganlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

4. GENEL BİLGİLER

4.1 ENGELLİLİK

4.1.1 Geçmişten Günümüze Engellilik

Tarih boyunca engellilik kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu, toplumsal normlara uymayan, kendine benzemeyeni farklı olarak tanımlamış, kabul etmekte güçlük yaşamıştır. Engellilik, bireyin sağlığını, sosyal yaşamını, ilişki kurma biçimini etkileyebildiği için engelli doğmak veya sonradan bir şekilde engelli olmak toplum tarafından utanç kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Tarih boyunca engelliler yok edilme veya toplumdan dışlanma yoluna gidilmiştir. Kimi toplumlarda insanlar, engelli doğanların ebeveynlerinin günahkâr olduğuna, sakatlanan kişilerin tanrı tarafından günahları dolayısıyla cezalandırıldığına inanmış ve onlardan uzak durmaya gayret göstermişlerdir (Söğüt 2006).

Tarihsel süreç içerisinde toplumların gelişim dönemlerine bağlı olarak, arkeolojik, antropolojik bulgular, yazıtlar ve mitolojik kaynaklar, yakın tarihi veriler geçmişte engelliliğe bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bakış açıları engelli bireyi yok etmekten, kutsal bir birey olarak kabul etmekten, gösteri ve eğlence amaçlı kullanmaktan ve işçi olarak çalıştırılmaya kadar değişmektedir (Gürgöze 2006, Marini, Glover-Graf and Millington 2012).

Sanayi ve tarım toplumunun gelişmesi ile birlikte toplumların engelliliğe bakış açısı değişmiştir. Engelli bireylerin gereksinimlerine göre profesyonel bakım ve eğitim verme çabaları artmıştır. İlk defa 16'ncı yüzyılda görme engellilerin eğitim alması gerektiği ortaya atılmış ve 1784 yılında Fransız Profesör Valantin Hauy Fransa'nın başkenti Paris'te bir görme engelliler okulu kurmuştur. İşitme engellilerde ilk eğitim faaliyetleri 1550 yılında İspanya'da başlamış. Daha sonra Paris'te kurulan işitme engelli okulunun 1770 yılında faaliyete geçtiği görülmüştür. Bedensel engellilerin tıbbi müdahalelerle ortopedi bakımından tedavi edilmeleri ilk defa 16'ncı yüzyılda başlamış. Daha sonra İsviçre ve Almanya'da bu konuda klinikler ve rehabilitasyon merkezleri kurulmaya başlanmış. Modern anlamda ilk zihinsel engelliler rehabilitasyon merkezleri 1820'de Almanya'da açılmıştır. Daha sonra

gruplara ayrılan zihinsel engellilerin eğitimi ve toplumla kaynaşmaları için süratli bir çalışmaya girilmiştir.

Tarih boyunca toplum tarafından izole edilen, ötekileştirilen, çağlar boyunca boğularak, yakılarak öldürülme, sıcak sulara atılma, aç bırakılma, izole edilme, kısırlaştırılma gibi insanlık dışı uygulamalara maruz kalan engellilere yönelik tutumlar, 20.yy'ın son çeyreğinde değişim göstermiştir. 2. dünya savaşı sonrası bu uygulamaların yerini, engelli bireyleri tedavi etmeye yönelik tutumlar-uygulamalar almış, engelli bireye yardım etme, yardımı yaparken de inciltmeme olgusu gelişmeye başlamıştır. Daha çok sivil toplum kuruluşları, kiliseler engelli bireye yardım etme, bakımla tedavi etme görevini üstlenmişlerdir.

Bu karanlık dönemlerden çıkılıp, 21. yüzyıla doğru geldikçe devletlerden, geç kalınan girişimler gelmeye başlamış ve engelli haklarını savunan resmi yasalar çıkarılmıştır. Bu yıllarda birçok adım atılmış; ancak bunlardan en önemlisi 9 Aralık 1975 tarihli “Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Bildirisi”nde yer alan kısımlardır. BM Genel Kurulu’nun 3447 numaralı 13 maddelik bildirisinde; engelliliğin tanımı yapılmış, ayırım gözetmeksizin bütün engellilerin aynı haklara sahip olduğu vurgulanmış, engellilerin tedavi haklarına değinilmiş ve engellileri yıpratıcı söylemlerin yasalarla engellenmesi gerekliliği ülkelere öneri niteliğinde sunulmuştur. BM’nin 1991 yılında Ruhsal Hastalıklı Kişilerin Korunma İlkelerini benimsemesinin yanı sıra, 2006 yılında BM’nin Engelli Bireylerin Hakları sözleşmesinin olduğunu ve tüm bu yasal düzenlemelere rağmen, ruhsal hastalığa sahip bireylerin, engellilerin sokaklarda, hapishanelerde kötü koşullar altında yaşamlarını sürdürdürmüşlerdir.

Ülkemizde engellilik ile ilgili adımlar, ilk kez Cumhuriyet döneminde atılmaya başlanmıştır. İlk somut adım, 1955 yılında Ankara’da kurulan Psikolojik Servis Merkezi’dir. Buralarda engelli öğrencilere özel sınıflar açılmış ve özel olarak bu çocukların üzerinde durulmuştur. Bu çalışmalar bu günde hizmet veren rehabilitasyon merkezlerinin temelini atmıştır. Bu girişimden sonra engellileri eğitim sisteminin bir parçası haline getirecek olan 1961 tarihli “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” yayınlanmıştır. Bu kanunun 12. Maddesinde “mecburi ilköğretim çağında

bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” hükmü yer almıştır. Bu tarihten sonra aşamalı olarak birçok yasa çıkarılmış ve engellilerin toplum içinde yer almasını sağlayacak girişimler ardı ardına gelmiştir. Bu gün görüldüğü üzere engellilerin eğitimiyle ilgili çalışmalar akademik düzeye yükselmiş ve ilgili bölümler açılmaya başlanmıştır. Engellilerle ilgili çalışmalar sadece resmi düzeyde değildir. Toplum içinden de bu alanla ilgili kampanyalar, çalışmalar düzenleyen kişiler, sivil toplum kuruluşları, dernekler veya kurumlar görmek mümkündür.

Günümüze kadar engellilikle ilgili yapılan bütün düzenlemeler ve müdahaleler, engelli bireyin fiziksel olarak görünen özelliklerine yönelik uygulamalardır. Engelli bireyin tanımından yola çıkarak bireyin kendisi tarafından ifade edilmedikçe görünmeyen duygusal ve ruhsal özellikleri göz ardı edilmektedir. Sağlık bakım vericilerden ve engelli bireylerle en yakın çalışan sağlık profesyonellerinden olan psikiyatri hemşireleri, onların görünmeyen ve daha az ifade edilen güçlüklerini ortaya çıkarmak için yeni müdahale yöntemleri geliştirmektedirler. Bu müdahaleleri her bir engel sınıfını göz önünde bulundurarak yaparlar.

Engelli bireylerin yaşamları tarih boyunca hep zorluklarla doludur. Ancak, bu süreç incelendiğinde, yaşanan zorlukların engelli bireylerin kendilerinden çok, çevrelerinden kaynakladığı görülmektedir. Zorlukların büyük çoğunluğu diğer insanların onlara bakış açılarından ortaya çıkmaktadır. Maalesef ülkemizde de engelliler, engellilik bilinci yeterince geliştirilemediği, engelleri ve sıkıntıları anlaşılamadığı ve bu konuda eğitim sisteminde büyük eksikler olduğu için zorluklar yaşamaktadırlar. Engellilerin 21. yy’da, orta çağlardaki kadar olmasa da birçok bakımdan sıkıntı çektiği kaçınılmaz bir gerçektir. (Şahin 2004, Foucault 2006, Marini, Glover-Graf and Millington 2012, <http://www.haberengelsiz.com/>, Erişim tarihi:01.10.2012, <http://www.engelsizerisim.com/>, Erişim tarihi 01.10.2012).

4.1.2. Engellilik Nedenleri, Kavramının Tanımlanması ve Sınıflandırılması

4.1.2.1 Engellilik Nedenleri

Engellilik kavramı, engelliliğin ortaya çıkış nedenleri olan doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemler göz önüne alınarak değerlendirilir.

Engelliliğin nedenleri dikkatle incelendiğinde bunların önemli bir bölümünün kaçınılabılır, önlenabilir nedenler olduğu görülmektedir. Engellilik genelde kaynağına ve sebeplerine göre değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır. Engelliliğin oluşumunda birçok faktör rol almaktadır. En genel anlamda engelliliğin oluşum nedenlerini doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak gruplandırabiliriz (Çağlar 1982, Oğuz, Dursun ve Dursun 2004, Chung, Preveza and Papandreou 2007, Kulaksızoğlu 2011).

Doğum öncesi engellilik nedenleri arasında, bir takım genetik nedenler, akraba evliliği, kan uyuşmazlıkları gibi hamilelik süresince oluşan olumsuzluklar, gebelik sırasında annenin karşılaştığı travmalar, annenin çeşitli metabolik-sistemik hastalıkları, gebelik döneminde kontrolsüz kullanılan ilaçlar, alkol ve uyuşturucu maddeler, doğum kanalının yapısal bozuklukları, radyoaktif ışınlara maruz kalma, gebelikte beslenme bozukluğu, aşırı stres ve yorgunluğa maruz kalma, kronik hastalıklar, hormonal bozukluklar, hamileliğin ilk üç ayında geçirilen ateşli hastalıklar, bakteriyel ve viral enfeksiyonlar sayılabilir (Çağlar 1982, Baykan 2000, Özer 2005, Altuğ, Özkahraman ve Kişioğlu 2006).

Doğum sırası nedenler arasında kötü ve yetersiz koşullarda gerçekleştirilen doğumlar, doğum kanalı enfeksiyonları, bebeğin geliş pozisyon anomalileri, asfiksi, kordon komplikasyonları, çoğul gebelikler ve travma gibi doğum sırasında oluşan olumsuzluklar yer alır (Çağlar 1982, Baykan 2000, Özer 2005).

Doğum sonrası nedenler; iş, ev ve trafik kazaları, deprem ve benzeri doğal afetler, savaşlar-terör olayları, geçirilen ateşli hastalıklar, dengesiz ve yetersiz beslenme sonucu oluşan rahatsızlıklar, kronik rahatsızlıklar, ilk bebeklik ve çocukluk yıllarında karşılaşılabileceği gibi yaşamın ilerleyen yıllarında karşımıza çıkacak ve büyük oranda önlenabilir nitelikteki nedenlerdir (Çağlar 1982, Seyyar 2001, Özer

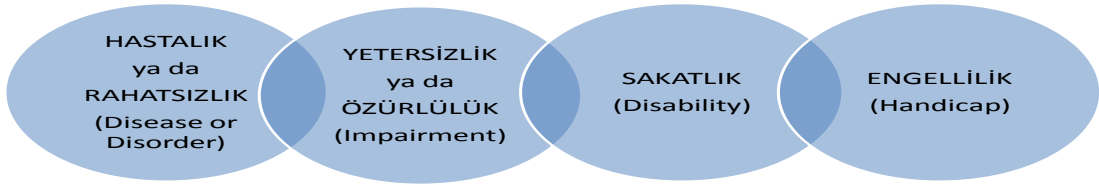
2005, Heler, Forney, Alberto, Best and Schwartzman 2009, Bulut 2011, Kızıldaş 2012, Cumurcu, Karlıdağ ve Almış 2012). Genel olarak bakıldığında engelli bireylerin sonradan engelli olma oranlarının Ortopedik engellilerde %73.3, görme engellilerde %76.6 ve işitme engellilerde %67.1 olduğu ve bu oranların azımsanamayacak kadar yüksek olduğu görülmektedir (Bulut 2011).

4.1.2.2. Engellilik Kavramı

Dilimizde, engelli ve engellilik anlamına gelen birden fazla sözcük bulunmakta, “engelli, özürlü, sakat” sözcükleri, aralarındaki anlam farklılıkları gözetenmeksizin aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu yüzden, ülkemizde engellilikle ilgili yapılan yasalar, yönetmelikler, çalışmalar incelendiğinde kavram kargaşasının yaşandığı görülmektedir. Sakat ya da özürlü kavramları bireyde mevcut olan “yoksunluğu”, “özürlülüğü” odak noktası haline getirmekte, özürlülük olgusunu nesnelleştirmektedir. Var olan eksiklik olgusunu kişiselleştirmektedir. Buna karşın engellilik kavramı, bireyin herhangi bir durum sonucu, herhangi bir doku/organında yaşadığı eksiklik, bozukluk durumu karşısında bireyin yaşadığı güçlük durumunu ifade etmekte, bu durumu kişiselleştirmekten, bireyi ötekileştirmekten çok var olan durumu anlamlandırmayı kolaylaştırmakta, engellilik hakkındaki düşüncelerimizde yumuşama ve esneklik sağlayarak, engelliliğe karşı olumsuz toplumsal tutumların azalmasını sağlamaktadır. Engellilik kavramı, engeli engel olarak görmekten çok probleme çözümler getirmeyi kolaylaştıran bir kavram olduğu düşünülmüş ve bu nedenle bu çalışmada “engellilik” kavramı kullanılmıştır. Ancak çalışma içinde kaynak belirtilerek alıntı yapılmış bilgiler aktarılırken, eser içinde kullanılan terim aynen kullanılmıştır.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu 2828 sayılı Kanunu ve 5378 Sayılı Özürlüler (Engelliler) Kanunlarına göre özürlü; doğuştan veya sonradan herhangi bir sakatlık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup; korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi olarak tanımlanmaktadır (TC Resmi Gazete, 24.05.1983, TC Resmi Gazete, 01.07.2005, Sayı : 5378).

Yapılan farklı çalışmalarda özürlülük, en genel anlamda yeteneklerdeki ve güçteki sınırlanmışlık ya da eksiklik durumu olarak tanımlanmıştır. Özürlülüğü, bireyin belirli aktiviteleri yerine getirmesini ve sosyal yaşamdaki rollerini gerçekleştirebilmesini sağlayan “ideal-normal” kapasitenin dışında olması olarak tanımlamışlardır (Burcu 2007, ÖİB 2010).DSÖ sağlığı fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam iyilik hali olarak tanımlamış ve 1980 yılında engelliliği; bozukluk, yetersizlik (impairment), özürlülük/yeti yitimi (disability) ve engellilik (handicap) gibi kavramlarla sınıflandırmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Bozukluk, Özürlülük ve Engelliliğin Uluslararası Sınıflandırılması

Buna göre engellilik;

Sağlığın bozulması (Yetersizlik = impairment): Psikolojik, fizyolojik veya anatomik yapının kaybı veya normalden sapması durumudur. Doku ve organ seviyesindeki bozuklukları ifade eder. Hastalık, kaza, genetik veya çevresel faktörlerden kaynaklanır. Sağlığın bozulması, geçici veya kalıcı olabilen materyal kaybı veya anormallikleri ile karakterizedir.

Özürlülük (sakatlık = disability): Sağlığın bozulması sonucu ortaya çıkan yetersizlikten dolayı herhangi bir yeteneğin normal kabul edilen bir kişiye göre azalması veya kaybedilmesidir. Bireyin, bireysel, sosyal veya mesleki gereksinimlerini karşılamada yokluk, kayıp ya da azalmadır. Özürlülük geçici veya kalıcı olabileceği gibi, geri dönüşümlü veya geri dönüşümsüz, ilerleyici veya gerileyici olabilir.

Engellilik (handicap):Yetersizlik veya özürlülük sonucu, bireyin yaşına, cinsiyetine ve sosyo-kültürel durumuna bağlı rollerini yerine getiremeyerek, dezavantajlı duruma düşmesidir. Sosyal yaşantıdaki bozukluk ve aksamaları içerir. Başka bir deyişle engellilik kişinin patolojiye bağlı olarak kaybettiği özgürlüğüdür. Toplumsaldır. Engelliler, eksikliği veya özürlü dolayısıyla normal yaşamlarını sürdürememe dezavantajları olan bireylerdir. Engellilik sağlığın bozulmasını ve engellinin a-sosyalleşmesini temsil eder. Böylece engellilik, sağlığın bozulması ve özürlülük nedeni ile oluşan kültürel, sosyal, ekonomik ve çevresel sonuçları yansıtır. (Oğuz, Dursun ve Dursun 2004, Gürgöze 2006, Chung, Preveza and Papandreou 2007, Kulaksızoğlu 2011).

DSÖ, Bozukluk, Özürlülük ve Engelliliklerin Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, ICIDH) isimli bir sınıflama sistemini ortaya koymuştur. Bu sistemde, sağlık ve sağlıkla ilgili durumların tanımlanması için ortak standart bir dil ve çerçeve oluşturarak, insanın işlevselliği ve kısıtlılıklarla ilgili durumlarının tanımlanması amaçlanmıştır (DSÖ 2007, Kulaksızoğlu 2011). DSÖ, engellilik kavramı hakkında hastalık sonuçlarına dayanan, sağlık yönüne ağırlık veren bir tanımlama ve sınıflama yapmıştır. Bunun yanı sıra, sınıflamada çevresel faktörler, kanunlar, aile desteği ve fiziksel yapı önemli parametrelerdir. Engellilik ölçülürken rol performansı, iş durumu, fiziksel yardım gereksinimi, mobilite ve ekonomik bağımsızlık dikkate alınmaktadır (Oğuz, Dursun ve Dursun 2004, Uskun, Öztürk ve Kışioğlu 2005).

4.1.2.3 Engelliliğin Sınıflandırılması

Farklı nedenlere bağlı olarak oluşan engellilik temel olarak zihinsel, görme, işitme ve konuşma, ortopedik ve süregen engelliler olmak üzere beş başlıkta incelenir (Cumurcu, Karlıdağ ve Almış 2012).

Kişilerin engellilikleri fonksiyon ve ya organ kaybı ya da yetersizliğine göre birbirinden farklıdır. Engellilik bedensel ve/veya zihinsel olabilir. Türkiye Özürlüler Araştırması 2002'ye göre tanım ve kavramlara bakıldığında (Tufan ve Arun 2006) aşağıdaki gibi tanım ve sınıflandırma ortaya çıkmaktadır.

Özürlü: Doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yetilerini çeşitli derecelerde kaybetmiş, normal yaşamın gereklerine uyamayan kişilerdir.

Zihinsel Özürlü: Çeşitli derecelerde zihinsel yetersizliği olan kişidir. Zeka geriliği olanlar (mental retardasyon), Down Sendromu, Fenilketonüri (zeka geriliğine yol açmışsa) bu gruba girmektedir.

Görme Özürlü: Tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişidir. Görme kaybıyla birlikte göz protezi kullananlar, renk körlüğü, gece körlüğü (tavuk karası) olanlar bu gruba girmektedir.

İşitme Özürlü: Tek veya iki kulağında tam veya kısmi işitme kaybı olan kişidir. İşitme cihazı kullananlar da bu gruba girmektedir.

Dil ve Konuşma Özürlü: Herhangi bir nedenle konuşamayan veya konuşmanın hızında, akıcılığında, ifadesinde bozukluk olan ve ses bozukluğu olan kişidir. İşittiği halde konuşamayan, gırtlığı alınanlar, konuşmak için alet kullananlar, kekemeler, afazi, dil-dudak-damak-çene yapısında bozukluk olanlar bu gruba girmektedir.

Ortopedik Özürlü: Kas ve iskelet sisteminde yetersizlik, eksiklik ve fonksiyon kaybı olan kişidir. El, kol, ayak, bacak, parmak ve omurgalarında, kısalık, eksiklik, fazlalık, yokluk, hareket kısıtlılığı, şekil bozukluğu, kas güçsüzlüğü, kemik hastalığı olanlar, felçliler, Serebral Palsi, spastikler ve spina bifida olanlar bu gruba girmektedir.

Süreğen Hastalık: Kişinin çalışma kapasitesi ve fonksiyonlarının engellenmesine neden olan, kan hastalıkları, kalp-damar hastalıkları, solunum sistemi hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, kanserler, endokrin ve metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, AIDS gibi sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalıklardır. Süreğen hastalıklar nedeniyle bireylerin, eğitim yaşantıları, mesleki ve sosyal uyumları olumsuz etkilenmektedir. Süreğen hastalıklar engellilik türleri

içerisinde bir alt başlık olarak yer almaktadır. Toplam engellilik oranı içerisinde yer almakta ancak nitelikleri incelenirken, diğer engel türlerinden ayrı olarak değerlendirilmektedir (Tufan ve Arun 2006, Kennedy 2007).

Başka bir bakış açısıyla vücudun bütünselliği anlamındaki bir engel, dolaylı olarak bireye birçok farklı ve değişik şekillerde engeller oluşturmaktadır. Bu çerçevede en genel anlamda üç ana türde engellilikten söz edebiliriz.

1- Fizyolojik Engellilik; Bireyin doğuştan ya da sonradan geçirdiği hastalık veya kaza sonucunda, hayati organlarında fonksiyon kaybına bağlı olarak gelişen engellilik, fizyolojik engelliliktir.

2- Zihinsel-Nörolojik Kontrol Engelliliği; Bireyin doğuştan ya da sonradan işitme veya görme engelli olma durumunda ya da daha geniş kapsamda, beyin ile ilgili algılama ve algıladığını doğru yorumlayamama durumları, algısal engellilik sınıfını oluşturur. Bu engel gurubu içerisinde, öğrenme bozuklukları, dikkat eksikliği/yetersizliği, görme bozukluğu, işitme bozukluğu, psikiyatrik bozukluklar yer almaktadır.

3- Fiziksel Engellilik; Vücut yaşam fonksiyonlarını teknik olarak fazla etkilemeyen el-ayak gibi uzuvların kaybı veya etkin kullanılamaması durumlarında, fiziksel hareket özgürlüğünü kısıtlayan durumların genel olarak adlandırılmasıdır (Özer 2005). Bir başka anlatımla; Bedensel (fiziksel) engel, insan yapı ve biçiminde fiziksel yönden herhangi bir bozukluk veya eksiklik oluşturarak yine onun bedensel yeteneklerini engelleyen veya bütünüyle kaldıran bozukluktur (Cumurcu, Karlıdağ ve Almış 2012). Fiziksel engel açısından bakıldığında engelli olarak nitelenen bireylerin de aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Fiziksel engelli bireyler ortopedik, görme, işitme ve konuşma engelliler olarak sınıflandırılabilir (Seyyar 2001)

Ortopedik Engelliler

Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedenle, iskelet, kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu, bedensel yeteneklerini

Çesitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada glklri olan ve korunma, bakım, iyileştirme, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiye ortopedik engelli denir. Ortopedik engelli kişilerdeki bozukluklar; iskelet bozuklukları ve zrlri, kas bozuklukları ve zayıflıkları, eklem bozuklukları, sinir sistemindeki bozukluklar ve yetersizlikler ile devimsel bozukluklar ve yetersizlikler şeklindeyir (ağlar 1982, Heler, Forney, Alberto, Best and Schwartzman 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı, zel Eğitim Kursları Yönetmeliği'nde ortopedik yetersizlik, iskelet, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 04.12.2012, sayı:5580).

Ortopedik yetersizlikler engel derecesine ve meydana geldiği yere göre sınıflandırılır. Ortopedik yetersizlikler derecesine göre hafif, orta ve ağır olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır (ağlar 1982).

* Hafif derecede yetersizlik, yetersizliği olan kişinin bireysel gereksinimlerini kendisinin bağımsız olarak karşılaması, günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe ve araca gereksinim duymamasıdır. Ayrıca, yaşamını bağımsız olarak ya da çok az bağımlı olarak sürdürmesi, tedavi ve eğitim ile becerilerinin kalitesini arttırma potansiyeline sahip olması, müdahale edilmediğinde motor ve algı ile ilgili becerilerinin niteliğinde gerileme olasılığının olması durumudur.

* Orta derecede yetersizlik, yetersizliği olan kişinin günlük yaşamını sürdürmede az da olsa desteğe gereksinim duymasıdır. Bazen bağımsız, işlevsel baş kontrolüne sahip olması, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerin bulunması ya da bu olasılığı taşıması, bireysel gereksinimlerinde yardımcı araçları (yürüme cihazı, koltuk değneği, uyarlanmış araçlar vb.) kullanması, okul başarısını ve motor becerilerin kazanılmasını etkileyen algı ve duyu-algı bozuklukları olması durumudur.

* Ağır derecede yetersizlik ise, yetersizliği olan kişinin bireysel gereksinimlerini karşılamada tekerlekli sandalyeye veya desteğe , tam bağımlı olması, baş kontrolünün zayıf, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerinin

olması, okul başarısını ve yaşına uygun motor becerilerinin kazanılmasını engelleyen algı ve duyu- algı bozuklukların olması durumudur.

Ortopedik yetersizliği olanlar ise, ortopedik yetersizliğe yol açan durumlara göre dört şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucu ortaya çıkan yetersizlikler (serebral palsy, spina bifida, poliomyelit, multiple skleroz, omurilik zedelenmesi, travmatik beyin yaralanmaları vb.), kas-iskelet sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan bedensel yetersizlikler (musküler distrofi, kol-bacak eksikliği, romatoid artrit, atesli romatizma vb), doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler (kalça çıkığı, şekil bozukluğu, spina bifida, kol-bacak eksiklikleri vb), kazalar ve diğer hastalıklar sonucunda ortaya çıkan ortopedik yetersizlikler (düşme, yanma, zehirlenme, hastalıklar ve trafik kazaları sonucunda kazanılan) yetersizliklerdir (Ataman 2003).

Toplumda yaşayan engelli bireylerin yetersizlikleri içinde bulundukları durumun anlaşılması ve algılanması için, insanlar farklı düşünce modelleri geliştirmişlerdir.

4.1. 3 Engellilik Modelleri

Engelli insanların durumlarını algılamanın çeşitli yolları vardır; bunlara 'model' denilmektedir. Yakın zamana kadar üç farklı engellilik modeli yaygın olarak kullanılmaktaydı. Ancak son 30 yılda, İngiltere ve Amerika'da engellilere yönelik yeni modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en sonuncusu "Toplumsal Engellilik Modeli"dir. Bu modele göre toplumda yaşayan herkes diğerlerine karşı da sorumludur; toplumda herkesin kaliteli yaşama hakkı vardır. Farklılıkların sorun değil, bir zenginlik olarak görülmesi ve herkesi dâhil edici bir toplum oluşturulması da herkesin sorumluluğudur. Toplumların engellilere yaklaşım biçimleri, tarihsel gelişim sürecinde farklı başlıklar altında toplanabilir (Muivany 2000, Hammell 2006, Smart & Smart 2006, Karademir 2008, Başaran 2012).

Ahlaki (Moral) Model

En eski çağlarda ve çağın gerisinde yer alan toplumlarda daha çok ahlaki model'in benimsendiği görülmektedir. Bu model çerçevesinde uzun yıllar boyunca engelli bireyler ve aileleri toplumdan dışlanmışlardır. Dini ve ruhani bakış açısının

baskın olduğu moral yaklaşımda özörlölük çoğu kez; şeytani güçler, büyücölük, cadılık gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Kimi zaman da kişilere tanrı tarafından verilen bir ceza veya bir lütuf olarak görölmüş veya ahlak dışı yaşam biçimlerinin bir sonucu olarak değeriendirilmiştir (Karademir 2008, Smart, Smart 2006, Mitra 2006, Mitra 2012).

Sosyal Model

Yirminci yüzyıl sonlarında, özellikle 1960'lerden sonra özörlölülerin bağımsız bir kimlik inşa etmeye başlama süreci ile sosyal modele geçiş dönemi başlamıştır. Bu gelişmeler ışığında özörlölölüğün, özre sahip bireylerin kendileri tarafından yeniden anlamlandırılması sürecini başlatmıştır. Özörlölölük, fonksiyonel problemleri olan bireylerin yaşamını sınırlandıran fiziksel ve sosyal çevrenin neden olduğu sosyal dezavantajlılıktır (Karademir 2008, Mitra 2012).

Yeti yitimi (özörlölölük) artık bireysel değil, sosyal bir sorun olarak görölmüştür. Özörlölölük toplumun çoğunluğunun, yani belirgin bozuklukları olmayanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmesi ve engellilerin ihtiyaçlarını ayrı tutması ile ortaya çıkan bir durumdur. Yeti yitimi fiziksel veya sosyal engeller yüzünden toplumda diğer bireylerle eşit derecede normal yaşamın parçası olarak hareket etme şansının kısıtlanması veya kaybedilmesidir. Özörlölölük hareketi ise, sorunun 'tedavi'sinin toplumun yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşebileceği yönündedir. Bireye ve bozukluğuna odaklanan tıbbi 'tedavi'lerden farklı olarak, bu yaklaşım gerçekleştirilebilir bir hedef saptar ve aynı zamanda herkesin de menfaatine hizmet eder. Bu yaklaşım, engellilerin bireysel ve topluluk olarak dezavantajlarının tıpkı cinsel ayrımcılık, ırkçılık ve eşcinselliğe karşı ayrımcılık gibi temel toplumsal ayrımcılıktan kaynaklandığını öne sürer. Sosyal model engellileri 'tedavi' yoluna gitmek yerine toplumdaki engelleri kaldırmaya odaklıdır.

Nagi Modeli

Nagi modeli, engellilik ekonomisi alanında yaygın olarak kullanılır. İşlevsel sınırlamaları, yeti yitimlerinin bireyin görevlerini ve normal günlük faaliyetlerini yerine getirme yetisine getirdiği kısıtlamalar olarak tanımlar. Engellilik, sosyal bir kurgudur. Örneğin, zeka geriliği olan 12 yaşındaki bir kız çocuğu okula gitmez, ebeveynleri ile evde kalarak küçük ev işlerine yardım eder (Mitra 2012).

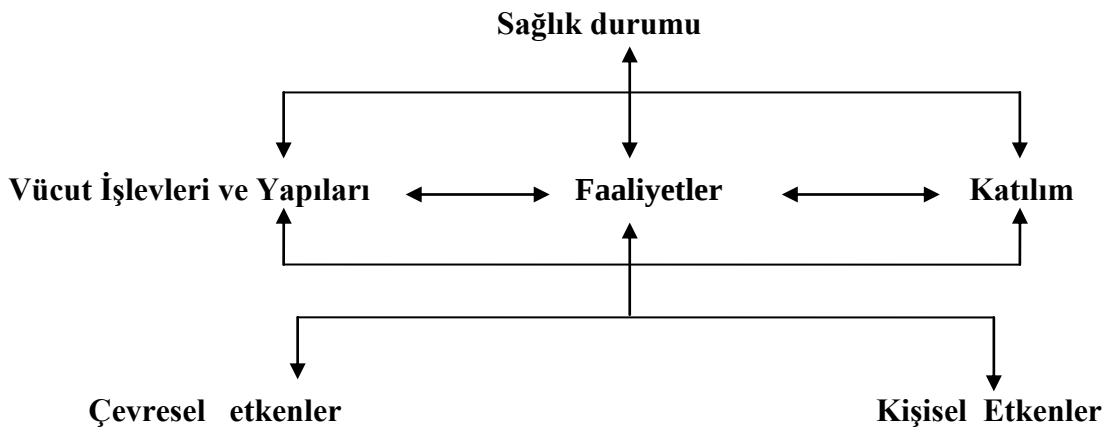
Medikal (Tıbbi) Model

Uluslararası gelişmelere paralel olarak moral yaklaşımdan uzaklaşmaya başlanmış, 20. yy'ın başlarında tıbbi model etkili olmaya başlamıştır. Ülkemiz dahil dünyada da uygulanmış olan medikal modelin engelli kişilere yönelik politikalar düzeyinde temel hedefi; tedavi, rehabilitasyon, bakım ve “normalleştirilme” ile “topluma uyumlaştırma” şeklinde olmuştur. Engelli birey normalleştirilemiyorsa, belirlenen politikalar sadece “korunma ve yardım” odaklıdır.

Tıbbi model, engelliliği bir hastalık, bir yaralanma ya da diğer sağlık sorunlarının doğrudan neden olduğu bireye ait bir sorun olarak görür. Tıbbi model, sorunu kişiye atfeder. Bu modelde kişi, “hasta rolündedir”. Bu modelin politik düzeyde temel hedefi, sağlık hizmeti ve rehabilitasyon hizmetleri sağlamaktır. Tıbbi model bireyin yaptıklarından çok, göremeyen, duyamayan gibi bireyin yapamadıklarına odaklanır (Karademir 2008, Smart, Smart 2006, Mitra 2012).

ICF Modeli

Dünya Sağlık Örgütü'nün 1980 yılında hazırlamış olduğu, Bozukluk, Yetiştirimi ve Engellerin Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) tıbbi modelin bir açıklamasıdır (Şekil 2). Bu sınıflandırmaya göre: Bozukluk psikolojik, fizyolojik veya anatomik yapı veya işlev kaybı veya bozukluğudur. Yetiştirimi bir işlevi bir insan için normal sayılan ölçüler dahilinde, bir bozukluk sonucu olarak kısıtlamaya uğraması veya yerine getirememesidir (Hammell 2006, Kennedy 2007, Ünal 2011).



Şekil 2. ICF'in Tıbbi Modele göre Engelliliği Tanımlaması

İş Görebilirlik Yaklaşımına göre Engellilik:

Engellilik, iş görebilirlik ya da işlevsellik yoksunluğu yönünden de tanımlanmıştır(Kennedy 2007,Mitra 2006, Mitra 2012). Engellilik, bir birey, bir yeti yitimi ya da sağlık sorununun sonucu olarak pratik olanaklardan ya da işlevsellikten yoksun kaldığında ortaya çıkar. İş görebilirlik yaklaşımı bütünsel bir yaklaşımdır. Engelliliğe yol açabilecek çeşitli etkenlere açıklama getirir . Özellikle, iş görebilirlik yaklaşımı engelliliğin nedeninin yoksulluk olabileceğini kabul eder .

Hak Temelli Model:

Son dönemlerde odaklanılan bütüncül bakış açısıyla sosyal modelin üzerine inşa edilmiş bir bakış açısıdır. Bu yaklaşımın odak noktaları şunlardır:

- Özürlülük insan hakları sorunu olarak görülmekte ve engellilik olgusu insan hakları ihlallerinden kaynaklanan eşitsizlik durumu olarak değerlendirilmektedir.
- Özürlü kişileri, insan hakları hukukunun birer öznesi olarak tanımlamaktadır.
- Özürlü kişileri problem olarak algılamayı bırakıp onlara hak sahipleri olarak bakmayı zorunlu kılmaktadır.
- Temel insan hakları değerleri özürlü kişiler için de geçerlidir.

Uluslararası gelişmelere paralel olarak bir paradigma değişimi yaşanmış ve bunun sonucunda “İhtiyacın ‘Hak’a Dönüşümü” olmuş başka bir deyişle özürlü bireyler “yardım nesnesi” değil, “hukuk öznesi” konumuna gelmiştir. Özürlülüğün insan hakları modeli yalnız akademik bir model değil, aynı zamanda 1970’li yıllardan bu yana özürlülere yönelik uluslararası/uluslar üstü düzeyde oluşturulan engellilik politikalarını etkilemiş günümüzde ise temel ögesi haline gelmiştir.

Bu düşünce değişimi 21. yüzyılın ilk insan hakları belgesi olarak kabul edilen “BM Özürlü Kişilerin Hakları Sözleşmesi” ile zirveye tırmanmıştır. Ülkemizde 1997 yılında Özürlüler İdaresi Başkanlığı’nın kuruluşuyla birlikte engelliler alanında makro politikalar çerçevesinde medikal modelden sosyal modele geçiş sağlanmıştır. Ekim 2009 tarihi itibarıyla BM Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme ile de Hak Temelli Model’e giriş yapılmıştır. Engelli bireylerin her alanda fırsat eşitliği

çerçevesinde toplumsal yaşama tam katılımı hedeflenmiş, mevzuat değişikliklerine gidilmiştir. Başta Anayasamız ve diğer ulusal mevzuatta ve tüm engelli bireyler ve ailelere yönelik uygulamalarda hak modelli yaklaşımın benimsenerek, fırsat eşitliği çerçevesinde ayrımcılıktan uzak bütüncül politikaların uygulanması gerekmektedir (Başaran 2012).

Bu bağlamda, engellilere yaklaşım modeli hangisi olursa olsun, engelli bireyin yaşam döngüsü içinde hangi dönemde olduğu önem kazanmaktadır. Çocuklar, engelli nüfus içinde önemli bir orana sahiptir. Çevresindeki uyaranları algılama, algılananları değerlendirme, kavramlaştırma, düşünme, öğrenme, öğrenilen şeylerle deneyimler arasında bağlantı kurabilme yetilerini kullanamayan, kendi dünyasında yaşamaya çalışan ya da herhangi bir fiziksel ve motor yetersizliği olan ve kısaca mental, fiziksel, sosyal ve tıbbi yönleriyle yaşlılarından geride bulunan çocuklar “engelli çocuklar” olarak tanımlanmaktadır (Çağlar 1982, Özer 2005, Ulutaşdemir 2007, Heller, Forney, Alberto, Best and Schwartzman 2009, Karadağ 2009, UNICEF 2011, Lake 2012) .

Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri-İkincil Analiz raporuna göre, 2002 yılı itibariyle 0-9 yaş grubundaki çocukların %1,54’ü ve 10-19 yaş grubundakilerin % 1,96’sı bir şekilde engellidir. Bu oranlar, erkek çocuklar söz konusu olduğunda % 1,70 ve % 2,26 ile daha yüksektir. Verilen sayılara kronik hastalar dahil değildir. Türkstat’a göre 0-9 yaş grubundan çocukların % 2,60’ı ve 10-19 yaş grubundan çocukların % 2,67’si kronik hastadır. Engellilik durumlarının ve kronik hastalıkların sıklığı kısmen de olsa yakın akraba evliliklerinin sonucu olabilir. Türkiye Özürlüler Araştırması (2002) sonuçları, 10-19 yaş olan ergen grupta engellilik oranının %13.8 olduğu belirtilmiştir (Tufan ve Arun 2006).

4.2. ERGENLİK DÖNEMİ

Ergenlik dönemi, çok yoğun değişimlerin yaşandığı, yaşanan olumsuzluklarla birlikte bireyin kendi olmaya çalıştığı ve toplumsal yaşama hazırlandığı bir evredir. Birçok farklı bilim insanı ergenliği tanımlamıştır. Aşık (2006)’ın aktardığına göre, “ergenlik karmaşası” kavramı psikolojide ilk olarak G. Stanley Hall tarafından,

fırtına ve stres dönemi olarak tanımlanmıştır. Parman (2008)'in belirttiğine göre Freud ergenliği, geçici bir rol kararsızlığının yaşandığı, bir yandan yıkıcılığa kadar varan kararlı bir bağımsızlık, diğer yandan bebeksi bağımlılık gösteren ergenin, sürekli olarak ileriye, geriye gidip geldiği bir dönem olarak tanımlamıştır. Balat (2003)'ın belirttiğine göre Jung ergenliği, “Bedensel değişimlere ruhsal devinimlerin eşlik etmesi olarak ifade etmiş ve gencin, çocukluk dönemlerinin sona ermesiyle gerçek yaşam beklentileri ile başetme çabasına giriştiğini belirtmiştir.” Öztürk (1997)'ye atfen Erikson ergenliği, gencin hızla oluşan biyolojik ve psikolojik değişmelere sağlıklı uyum yapmakta zorlandığı bir kimlik arayışı dönemi olarak belirtmiştir. Yörükoğlu (2000) ergenliği, “çocuklukla yetişkinlik arasında yer alan gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Ergenlik döneminde genç, hızla oluşan biyolojik ve psikolojik değişmelere sağlıklı uyum yapmakta zorlanmanın yanı sıra, çocukluk döneminin sona ermesiyle gerçek yaşam beklentileri ile başetme çabasına girerek bir kimlik arayışı ve kişilik gelişimi içerisinde kalır.

4.2.1 Benlik Kavramı ve Gelişimi

Kişiliğin gelişim sürecinde oluşan ve kişiliğin bir boyutu olan benlik, doğuştan gelen özelliklerin çevreyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan edinilmiş bir yapıyı anlatır. Benlik insanın kendini görüş ve algılama biçimidir. Benlik ve kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin bir sınır çizmek zordur. Benlik ile kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşımaktadır. Benlik insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Özetle benlik kişiliğin öznel yanıdır (Kuzgun 1978, Köknel 1985, Baymur 2010).

Balat (2003)'ın aktardığına göre; Jung, benliği, ‘kişinin bütünlüğü ve odak noktası’ olarak nitelendirir. Horney’e göre benlik, ‘bireyin ilgi ve enerjisinin kaynağı, istek ve karar verme yetisi’dir (Balat 2003). James’e göre maddi, sosyal ve ruhsal öğelerden oluşan benlik, bireyin gördüğü, işittiği ve düşündüğü şeylerin

tümüdür. Bir başka tanıma göre ise benlik, insanın özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenek ve olanakları, değer yargıları ve inançlarından oluşan, durağan olmayan ve her an değişen bir yapıdır. Her yaşantı, baştan geçen her olay, benliğe yeni bir şeyler katmaktadır (Baymur 2010). Benlik, kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünüdür (Yörükoğlu 2000). Bandura'ya göre, benlik sistemi, kişisel (içsel), çevresel ve davranışsal boyutların etkileşim halinde bulunduğu, davranışı algılayan, değerlendiren ve düzenleyen alt işlevleri içeren bir sistemdir (Bandura1978). Yavuzer (2002)'in aktardığına göre; Lawrence (1988), benlik kavramını bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır (Yavuzer 2002).

Baymur benliği, “içimizde kendimizi gözetleyen, yargılayan, değerlendiren ve davranışlarımızı düzene koyup bizi yöneten bir güç” olarak tanımlamıştır. Benlik; “Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim için neler değerlidir? Hayatta ne istiyorum?” sorularının cevaplarını içerir. Burada ben neyim ve ben ne yapabilirim gibi soruların cevapları *gerçek benliği*, diğer soruların cevapları ise erişilmek gerçekleştirilmek istenen istek ve özlemleri gösteren *ideal benliği* oluşturur. Böylelikle benlik, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına, emel ve ideallerine ilişkin kararlarını içermektedir (Baymur 2010).

Bireyin kişiliğinin gelişimi, toplumsallaşması ve ruh sağlığı ile benlik arasında yakın bir ilişki vardır. Bireyin kendine ilişkin imgeleri olan benlik kavramı, kişilik örüntüsünün çekirdeğidir (Bıyıklı 1989, Garrett 2004, Öz 2004). Olumlu bir benlik kavramı, bireyin güvenli ve kendine karşı saygılı olduğunu ve kendini gerçekçi bir biçimde görebilme yeteneğini kazandığını gösterir. Kendini gerçekçi bir biçimde değerlendiren birey, başkaları ile olan ilişkilerini doğru olarak değerlendirir ve bu durum toplumsal uyumunu sağlar. Benlik kavramı olumsuz olan bireylerde ise yetersizlik ve aşağılık duygusu gelişir ve yetersiz bir kişilik ve uyumsuzluk sorunu doğar (Garrett 2004, Öz 2004).

Bıyıklı'nın belirttiğine göre Cooley, Baldwin, Mead, Bowlby ise benlik kavramını, kişiler arası ilişkiler açısından ele almaktadır. Bu teorisyenlere göre benlik, kişinin kendisi için önemli olan diğer kişilerle etkileşiminden oluşmaktadır ve yaşam boyu değişimler geçirmektedir (Bıyıklı 1989). Öz (2004)'ün aktardığına göre, Cooley 'ayna benlik' veya 'yansıyan benlik' kavramını öne sürmüştür ve insanın kendisi hakkındaki görüşlerinin, diğer kişilerin ona verdikleri tepkilerin bir yansıması olduğunu savunmuştur. Cooley, benliği oluşturan 3 ana unsur olduğunu ve bu unsurların sırasıyla; "Başkalarının gözünde nasıl göründüğümüz konusundaki düşüncelerimiz", "Başkalarının, bizim görünüşümüze yaptıkları yorumlar konusundaki düşüncelerimiz" ve bunlar sonucunda "benlikle ilgili geliştirdiğimiz *gurur veya aşağılanma gibi duygularımız*" olduğunu ifade etmiştir (Öz 2004).

Benlik kavramı ile yakından ilişkili olan bir kavramda benlik saygısı (benlik değeri)'dir. Benlik algısı ve ideal benlik uyum sağladığında benlik saygısı olumlu olacaktır (Bıyıklı1989, Erkan1990, Güleç1999). Yörükoğlu'na göre benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendisini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikleri olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı, kendisini olduğundan aşağı ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu gibi, gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu ruh halidir. Her insanın ulaşmak istediği bir benlik kavramı vardır. Benlik kavramının çarpıtıldığı durumlarda benlik saygısı da gerçekçi olmaz. Kişi özlediği, kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar, ideal bene yaklaştıkça mutlu olur (Yörükoğlu 2000). Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur (Çam, Khorshid ve Özsoy 2000, Bal 2003, Kahrman 2005, Yıldız 2006).

Yüksek benlik saygısına sahip olan bir birey kendisini, gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen yetenekli bir birey olarak algılamaktadır. Bunun yanı sıra, düşük benlik saygısı olan birey okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olmaktadır. Hayattaki

başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrolünün dışındaki diğer etkenlere dayandırmakta, bu nedenle kendisine olan güvenini kaybetmekte ve gelecekte başarılı olma şansını azaltmaktadır (Yavuzer 2002, Öz 2004).

Benlik saygısı yüksek, saygın, otonomisini kullanabilen bir kişi, aynı zamanda atılgan bir kişidir. Yapılan birçok çalışmada benlik saygısı ve atılganlığın birbirleriyle ilişkili olduğu, atılganlığın benlik saygısını olumlu yönde etkilediği bildirilmiştir. Atılganlık ve benlik saygısı arasında ilişki de kuşkusuz çok önemlidir (Bond 1988, Varcarolis 1989, Brown & Mann 1991, Kahriman 2005).

Erkan(1990)'ın aktardığına göre; George ve Bearon (1980), benlik kavramı ve benlik saygısına ilişkin olarak şu açıklamayı getirmişlerdir; Bireyin kendisine karşı geliştirdiği tutumların iki boyutu vardır. Bunlar bilişsel boyut ve duygusal boyuttur. Benlik kavramı, bilişsel boyuttur. Bu kavram bireyin kendini nasıl gördüğünü, nasıl algıladığını ve kendisi hakkında ne düşünüp, ne hissettiğini açıklayan bir terim olup, bireyi tanımlayıcı, betimleyici niteliktedir. Benlik saygısı ise, duygusal boyuttur. Bireyin ne olduğu, gerçek benliği ile ideal benliğini karşılaştırıp değerlendirmesi sonucu, kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne ölçüde değerli bulduğudur. Bu yönüyle benlik saygısı değerlendirici niteliktedir (Erkan1990).

İdeal benlik ile benlik kavramı arasındaki farkın az olması, ruh sağlığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bir kimsenin benliği ile yaşantıları arasındaki fark azaldığı zaman o birey uyumludur. Kişinin ideal benliği, gerçek benliğinden ne kadar uzaklaşırsa kişi, kendinden o kadar memnun değildir (Bond 1988, Varcarolis 1989, Sanford & Donovan 1999).

Gabay'ın aktardığına göre, benlik ve kimlik kavramları birbirlerinden farklılık göstermektedir ve bu farklılık en iyi Kohut tarafından ortaya konulmuştur. Kohut'a göre benlik, çocuğun erken benlik objeleriyle ilişki içindeyken kurduğu ve kişiliğinin özünü oluşturan derin bir psikolojik kavramdır. Benlik hem güç ve başarı çabalarının doğduğu kişilik katmanlarını, hem idealize edilen hedefleri, hem de idealler ve hırslar arasında kalan temel yetenekleri içermektedir. Bunlara ek olarak

Kohut, benlik kavramının, belli bir zaman ve yer biriminde var olmayı, mesajları alıp yorumlamayı ve hareketi başlatmayı içerdiğini vurgulamaktadır. Kimlik ise, ileri ergenlik ve erken yetişkinlikte oluşmakta ve bireyin o zamana kadar gelişmiş olan benliği ile sosyo-kültürel konumu arasındaki kesişime işaret etmektedir. Kohut' un benlik ile kimlik arasında işaret ettiği ayrımın en açıklayıcı yanı, benliğin doğuştan oluştuğunu, kimliğin ise ergenlikte, sosyo-kültürel açıdan bir konum elde etmek üzere kazanıldığını ileri sürmesidir (Gabay1996).

Velioğlu ve arkadaşlarının aktardığına göre, beden imajı kavramı 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmış ve ikinci yarısında Schwab (1968), Kolb (1975) ve Fisher (1985) tarafından geliştirilmiştir. Fisher'e göre beden imajı, bireyin kendi bedenine karşı duygu ve tutumları ile psikolojik yaşantısının bedene aktarılmasıdır (Velioğlu, Pektekin ve Sanlı 1992). Kısaca kafamızda oluşturduğumuz bedenimizin resmidir. Öz (2004)'ün aktardığına göre, Schilder, beden imajını 'bedenimizin zihnimizdeki görünümü yani bedenimizin bize görünen şekli' olduğunu belirtmiş ve 'beden imajı kişilerarası, çevresel ve geçici faktörleri kapsayan üç boyutlu bir bütünlük olarak zihnimizde şekillendirdiğimiz bizim kendi şemamız veya resmimizdir' demiştir (Bilgin 1996, Öz 2004). Eti Aslan ve ark. (1998), "Beden imajını, bebeklikte gelişmeye başlayan, özellikle ergenlik döneminde önem kazanan, yaşam boyu değişen ve gelişen bireyin kendi bedeni ile ilgili sübjektif algılamasını içeren zihinsel süreci ifade eden dinamik bir kavram" olarak tanımlamıştır (Eti Aslan, Olgun ve Çınar 1998). Bilgin yapmış olduğu çalışmada "Kişinin beden imajında meydana gelen kalıcı değişikliklerin sonucunda, engelli bireyin diğer bireylerle kurmak zorunda olduğu toplumsal ilişkilerinde çekingenliğinin artabileceğini belirtilmiştir (Bilgin 1996).

Yapılan çalışmalarda benlik kavramı, benlik saygısı, beden imajı kavramlarının birçok tanımı yapıldığı görülmektedir. Yapılan tanımlamalarda küçük farklılıklar olmasına rağmen en genel anlamda; benlik kavramı, kişinin, kendine yönelik olarak yaptığı betimlemeleri olarak tanımlanabilir. Benlik saygısı ise, kişinin bu betimlemeleri için yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, benlik kavramı, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu düşünce ve

algılamaları içerirken, benlik saygısı kişinin kendisine yönelik duygularını içermektedir. Kendini kabul ise bireyin ideal benliğine ulaşamadığı yanlarını fark etmesi sonucu, kişiliğinin parçası olarak benimsediği özellikleri kabul edip etmemesine ya da ne ölçüde kabul ettiğine ilişkin bir terimdir. Başka bir deyişle kendini kabul, bireyin kendi özelliklerinden memnun olup olmaması ya da ne derece memnun olduğudur (Varcarolis 1989, Cluroe 1997, Salter 1997, Fortinash, Holoday-Worret 2000, Videbeck 2001).

Benlik kavramı sürekli olarak değişik durumlarda yapılan benlik değerlendirmeleri sonucu gelişmektedir. Bu durum devamlılığı olan bir süreç olup, erken çocuklukta başlamakta, ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamikle yaşam boyu gelişmektedir (Köknel 1985, Morgan 2011).

Benlik kavramının gelişim süreci ailede başlamakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Okul yıllarında benlik kavramının öğretmenin ve arkadaşlarının çocuğa ilişkin düşüncelerinin ve imgelerinin çocuk tarafından algılanışına bağlı olarak biçimlenir. İlkokul yıllarında çocuk fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden olgunlaşırken, kişilik özellikleri de önceki yıllara bağlı olarak belirginleşmekte ve ‘benliğin’ gelişimi de sürmektedir (Parman 2008).

Bireysel gelişim süresince beden imaj algısı, başta görsel olmak üzere duyuşal deneyimler, duygusal deneyimler, sosyal deneyimler, bireyin kendi beden imajına verdiği değer, başkalarının onun fiziksel görüntüsü hakkındaki tutum ve fikirleri ve bireyin bu tutum ve fikirlere verdiği reaksiyonlarca belirlenir. Her hangi bir dönemde bireyin beden görüntüsü ile ideal beden imajı arasında bir uyumsuzluk olduğunda bireyin beden imaj algısı tehlike altına girmiş demektir. Her bireyin ideal kabul ettiği ve kendi bedeni ile karşılaştırma yaptığı bir beden imajı vardır. Beden imajını bozan ameliyatlara, hastalıklar veya ilaç kullanımları bireyde bahsi geçen ideal beden imajı ile var olan beden imajı arasındaki uyumsuzluğu artırır ve bireyin gerek kendisi ile gerekse sosyal çevresi ile ilişkisini olumsuz anlamda değiştirir (Taleporos and McCabe 2002, Mutlu 2007).

Gençlik çağı benlik kavramının öne geçtiği çağdır. Genç, çocukluğunda dışa dönük olan algılarını kendine çevirmeye başlar. Duygularını inceler, bedenini inceler, nasıl bir kişi olduğu, ne olmak istediği konusunda kafa yormaya başlar. Bunlar benlik arayışının belirtileridir. Kendisini aşağı görmekle yüceltmek arasında gider gelir. Adını beğenmez, yüzünü beğenmez, yürüyüşünü, duruşunu beğenmez. Çünkü bedenini algılayışı (beden imgesi) ile benlik kavramı arasında sıkı bir ilişki vardır. Kısacası benliği gencin baş uğraşı, düşüncelerinin odağı olur. Bu çağda genç, kendine yakışan bir kimlik arama çabası içinde olduğu için benlik kavramı sürekli iniş çıkış ve dalgalanma gösterir. Kendisini sürekli tartmakta, değerlendirmekte, eleştirmektedir. Kendisini ana-babasından ve başkalarından ayıran özelliklerini öne çıkarmakta, benliğini yeni baştan düzenlemeye uğraşmaktadır (Güngör1993, Yörükoğlu 2000, Yavuzer 2002, Parman 2008). Benliğin ergenlik çağındaki gelişimi, gencin “kendi öz iradesi” dediğimiz özelliğe sahip olmasıyla ortaya çıkar. Ergenlik dönemi, benlik kavramı için hayati bir önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde oluşan öz tanımlama, değerlendirme yetişkinliğe taşınır (Öztürk 1997, Yörükoğlu 2000, Parman 2008).

Benlik kavramının gelişmesini etkileyen birçok etmen vardır. Bu etmenlerin başında aile, sosyal etkileşimler, yaş, cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey, etiketlenme ve bedensel farklılıklar gelmektedir (Güngör1993, Salter 1997). Benlik kavramı, bireyin sosyal etkileşimlerinden etkilenmekte ve dinamik sosyal etkileşim süreçleriyle gelişmektedir. Önemli kişilerin bireye ilişkin tavırları, kararları ve davranışları onun benlik kavramının gelişiminde etkilidir. Genel olarak önemli kişiler, anne, baba, öğretmen, arkadaş ve kardeşler gibi çocuğun yaşamında etkili kişilerdir. Bunun yanı sıra çocuğun aile içi ilişkilerindeki olumsuz bir gelişme çocukların benlik bilincini doğrudan etkileyebilmektedir. Aile içindeki bireyler çocuğu nasıl tanımlarsa, çocuk da kendini öyle tanımlamaya eğilim göstermektedir. Bu tanımlama ve değerlendirmelerin olumsuz olması çocukta olumsuz benlik kavramının gelişmesine neden olabilmektedir (Yörükoğlu 2000, Parman 2008). Bunların yanı sıra fiziksel özellikler de benlik kavramının gelişiminde etkili olabilmektedir. Benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşu önemlidir. Bununla birlikte fiziksel yapıda olabilecek herhangi bir eksiklikte aynı şekilde bireyin benlik kavramının gelişimini etkileyebilmektedir (Kaner1995, Taleporos and

McCabe 2002, Yazgan, Bilgin ve Kılıç 2007). Ergenlik dönemindeki bedensel değişiklikler bireyin kendini kabulü açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum hem engelli hem de engelsiz bireyler için geçerlidir. Ancak, ergenlik döneminde aynı zamanda herhangi bir engelle sahip olmak bireyde daha fazla güçlüklerin yaşanmasına neden olabilmektedir.

4.2.2 Ergenlik Dönemi ve Engellilik

Çocukluk/gençlik döneminde doğuştan ya da sonradan kazanılmış fiziksel engeller, bu dönemde zaten hızlı bir şekilde değişimler yaşayan engelli ergene fazladan yükler getirebilir. UNICEF tarafından 2011 yılında yayınlanan “Dünya Çocuklarının Durumu” isimli raporda, dünya genelinde fiziksel ve zihinsel engellilik nedeniyle birçok ergenin etkilendiği bildirilmektedir. Çoğu kez toplumdan ayrı tutulan veya merhamet edilecek nesneler olarak bakılan engelli ergenlerin okula gidip okullarını tamamlama olasılıklarının sağlıklı çocuklara oranla az olduğu, birçok engelli gencin şiddet ve istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir (UNICEF 2011).

Tüm insanlar için önemli olan yakın ilişki kurmak ve sürdürmek bu gelişim döneminin hassaslığı nedeniyle ergenler için daha büyük önem taşımaktadır. Bir grup tarafından kabul edilme ergenin yaşamındaki güçlü güdüleyicilerden biridir. Ergenin birincil amacı grup üyeleri tarafından ya da kendi grubuna çekici gelen bir başka grup tarafından kabul edilmektir. Olumsuz tutum ve yargılara bağlı olarak ergenlik dönemi içinde olan engelli birey toplumdan uzaklaşabilir, sosyal çekilme yaşayabilir, kişiler arası ilişkilerini sınırlandırabilir ve bunların sonucunda ilişkilerinde atılgan davranış biçimi geliştiremeyebilirler (Yazgan, Bilgin ve Kılıç 2007).

Her engel grubunun çocuğun kendine özgü gelişimini etkileyen farklı yetersizlikleri bulunmaktadır. İşitme engelli çocukların iletişim kurmadaki yetersizlikleri, ortopedik engelli çocukların fiziksel yetersizlikleri ve görme engelli çocuklardaki hareket kısıtlılığı, uygun sosyal davranışları öğrenme ve duygusal bağlar kurmadaki yetersizlikleri benlik kavramını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Burada duygusal ve bedensel engellerin biyolojik niteliğinden çok kişinin bu durumu

nasıl karşıladığı ve onun yaşamını nasıl etkilediği önemli olmaktadır (Öz 2004, Garrett 2004).

Adler, engelli çocukların yaşamla daima bir savaş içinde olduklarını ve bu savaş nedeniyle çocukların toplumsallık duygularını sınırlandırmak gibi doğru olmayan bir davranışa zorlandıklarını ifade etmiştir. Engelli çocukların, kendileriyle ve kendilerinin çevreleri üzerine yapacakları etki ile daha çok meşgul olduklarını bu nedenle diğer bireylerin çıkarlarını düşünemediklerini belirtmiştir. Hem organ kaybının getirdiği güçlükler hem de çevresel faktörlerin zamanla çocuğa daha ağır bir yük haline geldiği ve bunun sonucunda engelli çocuğun, çevreye karşı düşmanca bir tutum izlediği ve agresif davranışlarda bulunabildiğini belirtmiştir. Engelli çocukların daha iki yaşındayken bile, kendilerini diğerleri gibi aynı yeteneklerle donatılmış, başkalarıyla eşdeğer kimseler gibi hissetmedikleri, başka çocukların arasına karışmadıkları, diğerleri ile ortak girişimlerde bulunmaya istekli olmadıkları, çeşitli yoksunluklardan kaynaklanan bir aşağılık duygusu içinde olduklarını belirtmiştir. Bu duygunun sonucunda engelli çocuğun çevresindekilere karşı daha çok beklenti koyduğu, çevresindekilere çeşitli istekler yöneltmekte hak sahibi olduğu duygusuna kapılabildiklerini belirtmektedir. Adler'e göre gerçekte her doğan bireyin yaşam karşısında yetersiz sayılacağı ve yakınlarının önemli ölçüdeki toplumsallık duygusu olmasa ayakta kalamayacağı, diğer yandan çocuğun küçüklüğünün ve çaresizliğinin uzun süre kaybolmayarak çocukta hayatla kolay başa çıkamayacağı duygusunun uyanmasına neden olur. Her bireyin bu süreçten geçtiği ve çocukluğunun ilk yıllarında aşağılık duygusunu yaşadığı kabul edilir. Bu duygu aynı zamanda itici bir güç oluşturur. Çocuğun, gelecekte kendisine huzur ve güvenlik sağlayacağını umduğu bir amaç belirlemesine ve bu amaca ulaştıracak uygun bir yol izlemesine yönelik çaba harcamasını sağlar. Çocuk büyüdükçe kendi başına yaşam mücadelesi vermeyi öğrenir, bireyselleşir. Engelli çocuklarda ise bu itici gücü yakalamak bazen güç olabilir. Çünkü bu çocuklar kendilerini her zaman ihmal edilmiş hisseder, doğa tarafından haklarının yenildiğine, insanlardan gereken ilgiyi yeterince göremediklerine haklı ya da haksız inanırlar (Adler 2002).

Engelli çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri bulundukları çevrenin onlara davranışlarından ve kabul düzeylerinden etkilenmektedir. Engelli çocuklara karşı normal yaşlıtlarının tutumları olumludan olumsuz doğru değişmekte, ancak olumsuz tutumlar daha fazla olmaktadır. Sahip oldukları hareket sınırlılıkları ve fiziksel görüntülerindeki farklılıklar nedeniyle çevrelerinden gelen olumsuz tavırlar, tutumlar kişisel ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Tanju 1995). Engelli çocukların normal akranları tarafından sosyal kabulünü yaş, engel tipi, fiziksel görünüm, dil gelişimi, öğretmen tutumları ve engelin normal çocuklara tanıtılması etkilemektedir.

Güleç'in aktardığına göre, özellikle engelli çocuğun engel tipi sosyal kabulünü olumsuz etkilemektedir. Fiziksel engelli çocuklar normal akranları tarafından daha çok reddedilmektedirler. Schecter'in 1961' de ortopedik engelli çocukların duygusal depresyona girdiklerini, içe kapandıklarını ve zayıf benlik kavramına sahip olduklarını, sosyal ilişkilerinde atılgan değil daha çok çekingen hatta bazen agresif davranışlar sergilediklerini ifade ettiğini belirtmektedir (Güleç1999).

Engelli olarak etiketlenen çocukta benlik kavramı düşük düzeyde gerçekleşebilmektedir. Bunun sonucunda çocuk kendini değersiz olarak görebilmekte, kendine ilişkin beklentilerini aşağıya çekebilmekte ve kendine olan güvenini yitirebilmektedir. Benliğin kabulünde bedensel özelliklerin olumlu oluşu önemli olmaktadır. Bedensel engelli olmayan birey, kendini değerli bir varlık olarak algımlarken, bedensel engeli olan birey ise, kendisini yetersiz ve değersiz olarak görebilmektedir (Bıyıklı1989, Dewing 1997, Kaner1995). Bu yetersizlik ve değersizlik duyguları kendilerine olan güveni olumsuz etkilemekte, bireylerin çekingen, kendini ifade etmekte zorlanan bireyler olmasına neden olmaktadır (Quinn 1998).

Erkan'a göre ortopedik engelli kişiler, bedensel yapılarındaki bozukluk ve sakatlık nedeni ile engelli olmayanlara göre daha riskli bir gruptur. Belli bir amaca ulaşmak istediklerinde fiziksel engellemeden oluşan uyum sorunları vardır. Kendi sınırlılık ve yeterliliklerini gerçekçi bir biçimde algılama güçlüğü ile karşı karşıya

kalabilmektedirler. Kimi zaman toplum tarafından reddedilmekte ve bu yüzden kolayca incinebilmektedirler. Bu durum benlik kavramlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Erkan 1990, Kıvrak 2008).

Fiziksel gelişimleri engellenen kişilerin, benlik ve fiziksel görüntülerini beğenme duygusu etkilemektedir. Fiziksel engelli bireyler yeteneklerini ve bedenini yetersizliği olmayan bireyler ile kıyaslamaktadırlar. Bu durum da fiziksel engelli bireylerin bedenlerine karşı pozitif tutum içinde olmalarını güçleştirmektedir. Eğer kişi beden imgesi nedeniyle kendisini güçsüz algırsa, kişinin daha yüksek derecede kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı ve yaşamdan daha az haz alma beklentisi içine girmesine neden olur (Dewing 1997, Hanoch & Wilsona 2001, Taleporos and McCabe 2002, Barr 2007).

Bedendeki herhangi bir değişiklik, bireyin ideal beden imajı kavramına uygun olmak zorundadır ki yeni beden imajıyla bütünleşmek ve bedensel değişikliğe alışmak mümkün olsun (Heighway&Webster 2008.) Literatürde bu durum sağlanmadığında bireyde beden imajındaki bozulmalara bağlı uyum problemlerinin anksiyete, benlik saygısında düşüklük, beden imajı ile ilgili kaygılar, bütünlük duygusunun kaybı, sosyal izolasyon ve depresyonla sonuçlanabildiği belirtilmiştir.

Bu bağlamda, engelli bireylerde gelişebilecek olası problemleri önlemek, var olan problemleri tespit etmek ve problemlerin çözülmesini sağlamak tüm sağlık profesyonellerinin ortak hedefidir. Olası problemleri tespit etmek için engelli bireylerin düzenli olarak sağlık kontrolünden geçmesi, fiziksel yetersizliğe bağlı yaşanan güçlüklerin çözülmesi amaçlanmaktadır. Fiziksel yetersizliklere bağlı yaşanan güçlüklerin yanı sıra ruhsal güçlüklerin tespiti için ruhsal durum muayenesi için çeşitli tanı ve test yöntemleri kullanılmaktadır (Saydam 2004). Duyguların ifade edilmesi oldukça güç bir durumdur. Danışan ve danışman arasında güven ilişkisinin kurulması ve terapötik aktarımın sağlanması zaman ve emek isteyen bir süreçtir. Özellikle çocuk ve ergenlerle çalışırken bu süreci geliştirmek, duygu ifadesini kolaylaştırmak için müzik, dans, drama, resim gibi farklı sanat terapi yöntemleri kullanılmaktadır.

4.3 SANAT TERAPİ

Sanat terapi müzik, resim, hareket/dans, drama ve edebiyat gibi sanat dallarıyla yapılan bir terapi çeşididir. Sanat terapinin temel amacı bireyin kendini özgürce ifade etmesini, baskılanmış yaşantılarını dışa vurmasını, yaratıcılığının artmasını ve estetik yönünün ortaya çıkmasını sağlamaktır. Sanat terapi, ruhsal, gelişimsel, nörolojik, mental ve davranışsal gibi bir çok gerilik ve rahatsızlıkta kullanılan bir psikoterapi yöntemidir (Eren 2007, Kar 2011, Utaş Akhan 2012, Bell, Terry and Edelson 2012, Aydın 2012, AATA 2013).

İçindeki coşkuyu, heyecanları normal iletişim kanallarıyla başkalarına aktaramayan kişiler ve bozulmuş ruh sağlıklarından dolayı çevresiyle iletişimi kopmuş bireyler, sanat yoluyla iletişim kurabilmekte ve içlerindeki duyguyu başkalarına aktarabilmektedirler. Böylece sosyal çevresiyle kopmuş olan iletişimi ve etkileşimi yeniden onarabilme olanağına kavuşabilmektedirler. Aynı zamanda travmatik yaşantılarını da sanat aracılığıyla dışavurma imkânına kavuştukları için bu yaşantıların oluşturacağı olumsuz etkilere karşı kendilerini korumuş olurlar.

Sanat terapinin sağladığı yararlarından biri de bireyin farkındalığını maksimum düzeye çıkarmasıdır. Bu farkındalık hem içsel hem de dışsal olabilir; kişi ruhsal sorunlarını, içsel çatışmalarını, bastırılmış duygularını, kişilik özelliklerini görebildiği gibi fiziksel nitelikleriyle ilgili algılama düzeyi de yükselir. Dolayısıyla çeşitli alan ve durumlarla ilgili algılamaları bozulmuş kişiler, farkındalıkları arttığı zaman algılamalarıyla diğer insanların algılamaları arasındaki farkı algılayabilme yetisine kavuşabilmekte ve onlarla kendisi arasındaki farkı daha iyi fark edebilmektedir. Zaaflarını ve olumsuz yönlerini iyi bilen kişi, kendini daha kolay eleştirebilmekte ve bunları aşmak için daha çok çaba sarf etmektedir. Gelişen farkındalık sayesinde bireyler, bilişsel becerilerini geliştirmekte, stress, yas, depresyon, kayıp, travmatik deneyimler ve kronik hastalık belirtileri gibi zorluklarla daha kolay başa çıkmakta ve özgüvenlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır(Eren 2007, Kar 2011, AATA 2013, Capacchiona 2012).

Sanat terapi sürecinde kişinin yaratıcılık boyutu ortaya çıkar ve kişi bir şeyleri yapabildiğinin farkına varır. Bu onu değersizlik ve işe yaramazlık gibi olumsuz hislerin etkisinden kurtararak benlik algısını artırır, çevresiyle güven içinde ilişkiler geliştirmesine yol açar. Kişide hızlı bir değişme ve gelişme yaşanacağı için hayatına birçok yenilik eklenecek, kişi daha mutlu bir yaşama sahip olacaktır.

Özellikle son otuz yılda insana yardım alanında kendini kanıtlama imkânı bulan sanat terapisi, engelli bireyler, bağımlı bireyler, yaşlılar, kronik hastalığa sahip bireyler, çocuklar, ergenler gibi incinebilir gruplarda yer alan bireylerle çalışmada güçlü bir terapötik araç olarak sunulmaktadır (Karaçam 2010, Utaş Akhan 2012, 2013). Sanat terapinin çok önemli bir kullanım alanı olan özel eğitimde yapılan sanat terapi çalışmalarında başarılı sonuçlar elde edilebilmektedir. Sanat terapi sürecinde çeşitli sanat dalları kullanılır. Bu sanat dallarından en yaygın olarak kullanılanlarından bir tanesi de resimdir (Utaş Akhan 2012 Capacchiona 2012).

4.3.1 Sanat Terapide Resmin Kullanımı

Bireylerin gerek iç dünyasını, gerekse olaylar hakkındaki tutum ve görüşlerini yansıtmada, özgür ve yalın anlatım biçimi olan resmin önemi büyüktür. Resim yapmak, duygu ve düşünceler ile algı ve gözlemleri yansıtabilmek amacıyla kullanılan samimi bir anlatım dilidir. Bireyler, resimlerinde dış dünyaya ilişkin algılarını ortaya koyarak kendi iç dünyalarına yönelik birçok ipucu verirler. Özellikle duygularını anlatmakta güçlük çeken çocuk ve ergenlerde, duygularını algılarını anlamlandırmak için projektif bir teknik olan resim çizdirme yöntemi pediatri kliniklerinde çalışanlar tarafından sık kullanılan bir yöntemdir (Johanson 1990, Capacchiona 2012). Ancak ülkemizde bu yöntemin kullanımı çok yaygın değildir. Genellikle psikologlar veya çocuk ruh sağlığı hekimleri tarafından tanıya yardımcı yöntem olarak kullanılmaktadır. Çocuk ve ergen psikiyatri hemşiresinin çocuğu ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapıyı analiz edip, çocuğun/ergenin sağlığını koruma ve geliştirmeye yönelik planlı bir bakım sürecini yönetmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocuk/ergen resimlerinin yapılacak müdahaleleri planlama ve yürütmede hemşireye yol gösterici olacağı açıktır.

Modern psikolojinin atalarından olan Freud ve Jung'un her ikisi de yaptıkları çalışmalarda sanat, semboller ve kişilikler arasındaki karşılıklı bağlantıya dikkat çekmişlerdir. Freud, evrensel insan çatışmalarının ve nevrozun, insanları sanatsal yaratıcılığa yönlendirdiğini, resimle anlatımın, insanın ruhunun iç dünyasını anlamaya giden bir yol olduğunu, yaptığı çalışmalar ile doğrulamıştır. Jung, ruh ve imge arasındaki bağlantının önemli olduğunu düşünerek, görsel sanatın içerdiği evrensellik ve arketipleri araştırmış ve betimlemedeki sembollerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Jung, hayal gücünün semboller yaratarak ruhu geliştirdiğini, travmaya maruz kalmış bireylerin bu yolla kendini iyileştirdiğini belirtmiştir (Malchiodi 2005, Jung 2007, Güney 2009, Capacchiona 2012). Freud ve Jung'un çalışmalarına paralel olarak, çocuk resimlerine de yönelim olmuş ve çocuk resmine olan ilgi 1885- 1920 yılları arasında yoğunlaşmıştır. Bu dönemde birçok ülkede çocuk resimlerini farklı boyutlara göre değerlendiren araştırmalara rastlanmaktadır. Çocuk resmi üzerine ilk araştırmalar 1921'de Burt'un bir insan resmi çizmeyi birkaç zeka testinden biri olarak kullanmasıyla başlar. Daha sonra 1926 yılında Goodenough, 1948 yılında Buck, 1949 yılında Machover, 1958 yılında Hammer, 1963 yılında Haris ve 1968 yılında da Koppitz, çocuk resimleri üzerine incelemelerde bulunmuşlardır (Malchiodi 2005).

Çocuğun yaptığı resimler onların iç dünyasının bir yansıması olarak kabul edilmiştir. Bu düşünceden yola çıkılarak çocuğun sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik yapısının yaptığı resimlere yansımaları değerlendirilmiştir (Malchiodi 2005, Capacchiona 2012).). 19.yy. sonlarında İngiltere ve Almanya'da çocuğun bedensel, ruhsal gelişimiyle birlikte onun resim ve yorumsal biçimlendirme etkinliklerindeki gelişiminin de incelendiği görülmektedir (San 1983, Yavuzer 2005). Daha sonraki çalışmalarda çocuk resimlerinde sınıflandırma ve tanımlama konularına yer verilmiştir. Bu konuda Kerschenstiner (1905) okul çocukları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda yaş kriterine göre çocuk resmini şematik, görsel ve üç boyutlu mekanı temsil eden resimler olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır (Şenel 1995). Ayrıca Klepsch ve Logie ise "çocuklar çizer ve anlatır adlı yapıtlarında", çocuk resimlerindeki çizgileri, büyüklük, abartmalı çizgiler ve eksik bırakılan çizgiler olmak üzere 3 açıdan psikolojik olarak yorumlanabileceğini belirtmişlerdir

(Klepsch 1982). 20. yy başlarında çocukların karalama evresi, şematik evre ve natüralistik evre olmak üzere üç genel sanatsal gelişim evresinden geçtiği sonucuna varılmıştır (Malchiodi 2005). Çocukların hemen hemen hepsi gelişimin diğer boyutlarında olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçmektedirler. Erken yaşlarda anlamsız olan çizgiler zamanla yerini anlamlı resimlere bırakırlar. Çok genel bir yargıyla çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur. Bununla birlikte resimlerin gelişimi açısından her evrede çocukların yaptıkları resimleri niteleyen bazı çarpıcı özellikler bulunmaktadır. Çocuk resminin gelişimi günümüzde beş aşamada izlenir.

- 1- Karalama Dönemi (2-4 yaş)
- 2- Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
- 3- Şematik Dönem (7-9 yaş)
- 4- Gerçeklik (gruplaşma) dönemi (9-12 yaş)
- 5- Görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş)

Resim aracılığıyla çalışmak danışmanlar tarafından da genellikle son derece aydınlatıcı keyifli ve benzersiz bir deneyim olarak tanımlanır. Yapılan çalışmalar, çocuk hakkında elde edilen bilgilerin resim yoluyla desteklenmesinin tanı koymada ve tedavi sürecinde yol gösterici olduğunu göstermektedir. Çocuk resimleri, konuyla ilgili olan davranışı uygun bir biçimde su yüzüne çıkmasını sağlayarak, sağlık profesyonellerinin sorunlu çocuğa yardım etmede hız kazanmalarını sağlayabilir. Çocuk resimlerinin, çocuklarla çalışan hemşirelerinin, çocuğun aile döngüsünün karmaşıklığı içerisinde yaşam stresörlerinin, travmatik olayların ve durumsal krizlerin tespit etmesini, sorunlarla başa çıkma ve sorun çözme konusunda çocuğun ve ailesinin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasını, çocuğun ve yakınlarının yaşadığı endişe, üzüntü, öfke, suçluluk, çaresizlik ile sağlıklı baş etmeleri için terapötik iletişim kurmasını sağlayan önemli bir araçtır (Clatworthy , Simon, Tiedeman 1999, Artut 2004, Burkitt, Newel 2005, Keskin 2007, AATA 2013). Resimler, engelli çocuğun kendini ifade etme biçimi, benlik saygısı, beden imajı, sosyal yaşam içindeki yeri ve uyum süreci konusunda bilgiler verir (Toomela 2006, Ersoy ve Türkkan 2009). Resim özellikle kendisini ifade etmekte zorlanan çekingen, pasif çocuklar için kolay bir iletişim aracıdır ve engelli çocukları anlamada

hemşireye önemli bir güç kazandırır. Engelli çocukla çalışan hemşirelerin çocukla kuracakları iletişimde projektif bir teknik olan resim metaryalini kullanmalarının son derece önemlidir.

Learmonth and Gibson (2010) çalışmalarında, engellilik sorunları, ruhsal sağlık ve taravmayı sanat terapi aracılığıyla ele almışlar, yaşanan güçlüklerle ilgili ortaya çıkan sıkıntı, depresyon ve öfke duyguları gibi yolunda gitmeyen gerçekleri ortaya koymuşlardır. Sanat terapi uygulamalarının engelli bireylerin özsaygılarını arttırdığı, sosyal beceri ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, yaşam kalitelerini arttırdığına yönelik çalışmalar vardır (Got and Cheng 2008, Lister, Tanguay, Snow, and D'Amico2009, AATA 2013)

Birçok araştırmada engelli gençlerin çoğunun fiziksel engelliliğe uyum sürecine uymada sorun yaşadığı, gençlerde anksiyete, depresyon gibi ruhsal sorunların görüldüğü belirtilmiştir. Engelli gençlerle ilgili yapılan farklı araştırmalarda, gençlerin engelliliğe uyum sürecinde farklı müdahalelerin olduğunu da belirtilmektedir (Morris 2000, Koreqiannis 2000, Hyde 2001, Martz 2004, Livneh & Parker 2005, Coakley, Holmbeck and Bryant 2006, Deal 2007, Getzel 2008, Wessel, Jones, Markle & Westfall 2009, Kutlu 2009). Bu müdahalelerden bir tanesi de atılganlık beceri eğitimidir.

Ergenlerle yapılan farklı araştırmalarda, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla verilen atılganlık eğitiminin, ergenlerin benlik algısına olumlu etkiler yaptığı, kendini aşağılamayı azalttığı, iç denetimi artırdığı saptanmıştır (Rotheram & Armstrong 1980, Morgan & Leung 1980, Waksman & Steven 1984, Avcıoğlu 2005, Kutlu 2009, Kabasakal & Çelik 2010). Sosyal olarak kabul edilebilir yollarla kendini ifade etmeyi vurgulayan atılganlık eğitiminin, özellikle ön ergenlik ve ergenlik sürecinde verilmesi oldukça yararlıdır (Wise & Bundy 1991) Atılganlık eğitiminin, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmede, saldırgan davranışlarını değiştirmede ve alkol, tütün ve diğer uyuşturucu madde kullanımının önüne geçmede etkin olduğu bulunmuştur (Huey & Rank 1984, Waksman & Steven 1984).

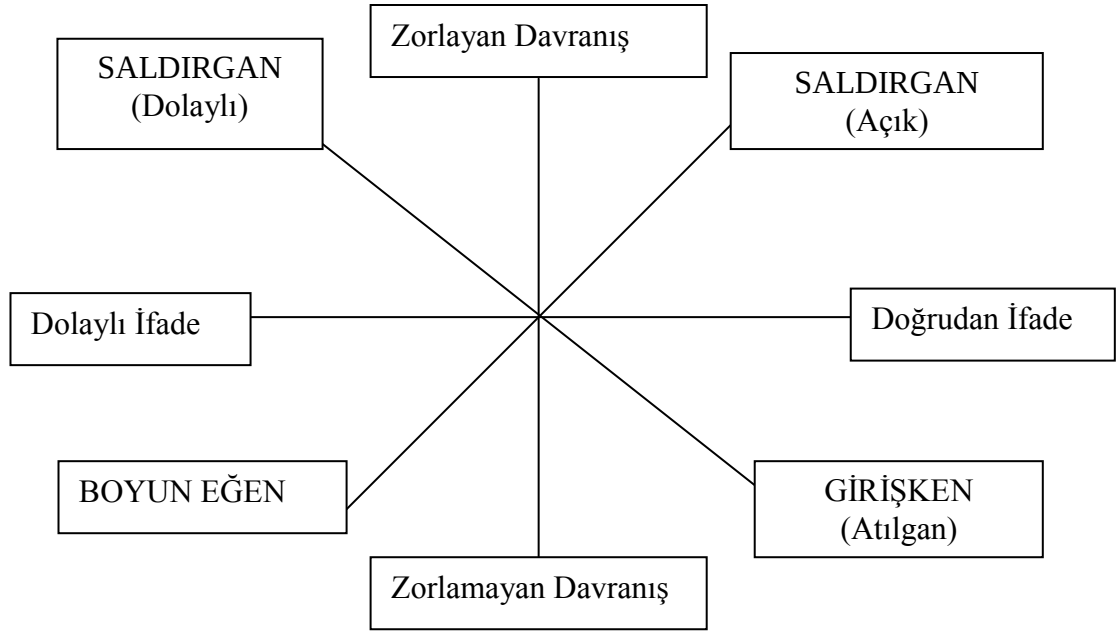
Morgan ve Leung (1980), kendilerini yetersiz olarak kabul eden fiziksel engelli üniversite öğrencileri üzerinde atılganlık eğitiminin etkilerini incelemişlerdir. 18-40 yaşları arasında 9 bayan 5 erkek olmak üzere 14 denek üzerinde çalışılmıştır. Deneysel araştırmada ön-test, son-test kontrol grup modelinden yararlanılmıştır. Atılganlık eğitimi gören ve görmeyen denekler karşılaştırıldığında sosyal etkileşim becerileri, benlik ve benlik saygısı düzeyi ile kendilerini yetersiz olarak kabul eden atılganlık eğitimi verilen bireylerin sayıca arttığı denencelerin analizinden anlaşılmıştır. Çalışmada fiziksel engelli üniversite öğrencilerinin yeteneksizliğinin kabulünün gelişiminde atılganlık eğitiminin etkili olabileceğini ortaya koymuştur.

Morganett'e göre, grup tabanlı müdahale programları, ergenler için son derece yararlıdır. Grup çalışması, yeni davranışların edinilmesinde kabul, cesaretlendirme ve güvenli ortamlar sağlamaktadır. Bunun yanında, akranlar güçlü bir biçimde genç ergenleri etkilediği için, grup danışması, gençlerin kendi akranları ve önemli diğerlerince modellenmesini ve yeni davranış pratiklerine girişme olasılıklarını artırmaktadır. Eğer grup üyeleri atılgan davranış için iyi modeller sağlarsa, grup üyeleri kendi akranlarından atılgan davranışı kolayca öğrenebilirler. Çünkü atılganlık eğitimi, ergenler için potansiyel olarak faydalıdır, bunun etkinliğinin gösterilmesinin önemli olması kayda değerdir. Engelli ergenlerle yapılacak grup danışmanlığı, kendileri ile aynı özelliklere sahip, aynı güçlükleri yaşayan bireylerle duygusal aktarımı sağlayarak, duygularını ifade etmelerini sağlayacak ve grup içinde yeni davranış modelini geliştirebilmeleri için fırsat yaratacaktır (İnceoğlu ve Ayatar 1987, Morganett 1990).

4.4. DAVRANIŞ MODELLERİ

Günlük yaşamımız içinde kullandığımız, farklı iletişim biçimleri davranış modellerimizi oluşturur (Şekil 3). Duygu ve düşüncelerimizi ifade ederken çekingen (nonassertiveness), saldırgan (aggressiveness), atılgan (assertiveness) davranış olmak üzere üç temel davranışta bulunuruz. Birey, her ikisi de olumsuz olan çekingenlik ve saldırganlıktan uzaklaştıkça, olumlu davranış modeli olan, atılgan (assertive) tavra yaklaşır. İnsanın bu iki uç noktanın hangisine daha yakın

davranacağını toplumda, görevinde aldığı rol, içinde yaşadığı kültür, bireysel yaşantıları belirler (Terakya 1998). İnsanların “dolaylı” ve “doğrudan” ifade tarzları ile “zorlayan” ve “zorlamayan” davranış tarzları birbiri ile karşılaştırıldığında ise dört davranış türü ortaya çıkar. Üç temel davranış türünün dışında kalan dördüncü davranış, saldırganlığın dolaylı olarak ortaya konduğu “Manipülatif” davranıştır.



Şekil:3 Davranış Türleri

4.4.1 Çekingen Davranış

Bu davranış türü edilgen ve dolaylıdır (Ker-Dinçer 2005). Oxford İngilizce sözlüğüne göre, ilişkiye girmede zorluk, korkaklık nedeniyle ihtiyatlı davranma ve güvenememe" olarak tanımlanmaktadır (Kaya 2001). Bu tür iletişim biçimi sahipleri kendi haklarından çok başkalarının haklarını gözetirler ve başkalarının kendilerinden daha değerli olduğu konusunda yanlış bir izlenimleri vardır (Buzlu 1999, Alberti and Emmons 2002, Ker-Dinçer 2005, Özcan 2006, Çevik 2011). Fikrini söylemekten çekinir; düşüncelerinin başkaları tarafından okunacağını sanır. Söyleyeceklerini unuttur; kendisi söylemeden başkaları onu anlasın ister. Kendisini, çaresiz, güçsüz, kısıtlanmış, sinirli ve endişeli hisseder. Özguveni azdır ve duygularını çok nadir olarak dile getirir. Sık sık özür dileyen, yumuşak bir ses tonu vardır. Konuşurken karşısındakinin gözlerine bakmaz, sık sık başlarını sallayarak karşısındaki kişilere onay vererek iletişimlerini sürdürürler. Mimikleri genellikle sinirlidir. Çatışma

yaşamaktan çekindiği için başkalarının isteklerine uyar. Hatta hiçbir zaman inisiyatif kullanmayı istemediği söylenebilir. Nadiren arzu ettikleri hedeflere ulaşırlar (Alberti and Emmons 2002, Özcan 2006).

Çekingen bireyler, kendilerini ifade etme, yaşadıklarını karşı tarafa aktarmada yetersiz olan bireylerdir. Haklarını aramazlar ve kendilerini savunamazlar. Hata yaparım kaygısını hep taşırlar ve bu yüzden sıkıntılıdırlar. Kendi seçimlerini başkalarına bırakır, kendi istek ve duygularını ortaya koymaz ve çevresindekilere yenik düşerler. Yetersizlik duygusu sürekli kaygı ve öfkeye neden olur (Baltaş 1990, Özcan 2006). Çekingen bireyler çoğunlukla susmayı tercih ederler ya da “ben önemli değilim”, “bana aldırmayın”, “duygularım önemli değil” gibi mesajlar içeren anlatımlar kullanırlar. Başkalarının istekleri, inançları ve duygularının daha önemli olduğuna inanırlar. Özgüvenlerinin az olması nedeniyle kendi isteklerine özen göstermez, başkalarının onlar adına karar vermesine izin verirler. Kötü izlenim bırakma ya da bilgisiz görünme korkusu nedeniyle kendilerini ifade edemezler (Phelps and Austin 1997, Üstün, Akgün, ve Partlak 2005, Bishop 2010 Çevik 2011).

4.4.2 Saldırgan Davranış

Saldırganlık, anlam olarak birbirine ya da bir şeye zarar ya da acı vermek amacıyla yapılmış davranıştır(Ker-Dinçer 2005). Başka bir tanımla kişinin kendisini korumak adına başkalarının haklarına zarar verecek biçimde davranmasını içerir ve saldırgan davranışlar genelde cezalandırıcı, düşmanca, suçlayıcı ve aşırı talep kardır (Üstün, Akgün, ve Partlak 2005, Çevik 2011). Freud, saldırganlık içgüdüsünü birçok duygu ve davranışın kaynağı olarak görmüştür (Kaya 2001).

Kendini saldırgan davranışlarla ifade eden bireyler, duygularını dile getirmelerine ve kendilerine değer vermelerine karşın, başkalarının haklarını yadsıyarak ve onların yerine karar vererek diğer insanlara zarar verirler (Terakye 1998). Bu kişiler, kendi haklarını korurlar fakat diğer insanların hak ve duygularına karşı duyarsız kalırlar. Amaçlarına ulaşmak için diğer insanları kullanırlar, diğerlerine seçme hakkı tanımadıkları ve onları değersiz gördükleri için, insanları

kırar ve üzerler. İsteklerini, gereksinmelerini, endişelerini karşısındakilere yükler, karşılaştığı olumsuzluklardan kendini değil genellikle başkalarını sorumlu tutar. Diğer insanların duygularına pek aldırılmaz, başkalarının fikirlerini küçümser. Çoğu kez suçlayıcı “Sen Dili”ni kullanır. Zaman zaman üstünlük taslar, küstah, aşağılayıcı, suçlayıcı, yargılayıcı ve küçük düşürücü olabilirler. Çoğunlukla gözlerini karşısındaki bireyin gözlerine dikerek, sık sık sözünü keserek ve genellikle yüksek ses tonu ile konuşurlar (Townend 1991, Buzlu 1999, Ker-Dinçer 2005, Üstün, Akgün, ve Partlak 2005, Özcan 2006, Bishop 2010, Çevik 2011). Saldırgan davranışlar alıcının kendisini önemsiz ve incinmiş hissetmesine yol açar. Karşıdaki kişi kendisine hak tanımadığı için alıcı kendini kırılmış, aşağılanmış hisseder ve savunma yapma gereği duyar, hatta kendileri de saldırganlaşırlar (Alberti and Emmons 2002). Gerek saldırganca davranmanın, gerekse çekingen olmanın birçok olumsuz sonuçları vardır. Atılğan olmayan davranışlar, alıcıda, anlayıştan zihin karışıklığına ve göndericiyi itici ve değersiz bulmaya kadar değişkenlik gösteren bir dizi duyguya yol açarlar (Alberti and Emmons 2002, Biçer 2009).

Saldırgan bireyler, davranışlarla kendilerini ifade edebilen bireylerdir. Bu bireyler, duygularını dile getirmelerine ve kendilerine değer vermelerine karşın, başkalarının haklarını yadsıyarak ve onların yerine karar vererek diğer insanlara zarar verirler. Saldırgan birey karşısındaki kişilerden bir şey sormak yerine isteyen kişidir. Savunucu iletişim özellikleri ve emredici tutumlar da saldırgan davranışları olan bireylerde görülebilir. Onlara göre yaşam bir rekabettir ve yaşamak her zaman bir diğer insana karşı kazanmaya bağlıdır. Bu davranışın altında “sen önemli değilsin, ben senden daha önemliyim” ve “her şeye rağmen ben kazanmalıyım”, “bu benim hakkım” şeklinde mesajlar vardır (Rugancı 2001, Üstün, Akgün, ve Partlak 2005, Bishop 2010, Karakaş 2011).

4.4.3 Manipulatif Davranış

Manipulatif davranış, başkalarının haklarına saygı duyar gibi görünüp gerçekte saygı göstermemedir. Diğer kişilerin kendini suçlu hissetmesini sağlamak ya da reddedici mesaj vermektense unutturmayı ve unutmayı seçen davranışları

içerir. Bireyin ifadesi dolaylı, davranışı zorlayıcıdır. Manipülatif davranış, saldırganlığın bir çeşidi olan pasif-saldırgan davranıştır.

Manipulatif bireyler, kendi gereksinimlerini karşılamak için başka insanların enerjilerini, zamanlarını, yeteneklerini kullanır, amaçlarına ulaşmak için hileye, baştan çıkarma yöntemlerine başvururlar. Duruma ve kişiye göre değışkendirler. Öfkelenedikleri zaman çeşitli hilelerle intikam almaya çalışırlar. Bunu öyle dolaylı yollardan yaparlar ki, öfkesini yönelttiğı kimse onun kendisine öfkelenmiş olduğunu anlayamaz (Phelps and Austin 1997, Üstün, Akgün, ve Partlak 2005, Özcan 2006, Karakaş 2011).

4.4.4 Atılganlık ve Atılgan Davranış

Psiko-sosyal bir varlık olan insan sürekli kendisi ve çevresi ile iletişim halindedir. Sürekli olarak çevresindeki bireylere kendi duygu, düşünce ve isteklerini anlatma çabası içersindedir. Bireyler, kendi duygu düşünce ve isteklerini karşısındaki bireylere aktaramadığı zamanlarda anlaşılmadığını düşünür, yanlış anlaşılmaktan korkar, kendisine öfke duyar, çoğunlukla başarısızlık, değersizlik gibi olumsuz duyguları yaşar. Sağlıklı ilişkiler kurulabilmek, kendimizi uygun şekilde ifade edebilmek için bazı sosyal becerilere ihtiyaç duyarız. Bu sosyal becerilerden birisi de atılganlık becerisidir. Atılganlık beceri eğitiminin, kişisel ve sosyal sorumlukların arttığı ergenlik döneminde karşılaşılan birçok problemin etkili bir biçimde çözülebilmesi açısından önemlidir. Bu konuda çalışan araştırmacılar, atılganlık kavramı için bir çok tanım ortaya koymuşlardır.

Langrish (1981) Oxford İngilizce sözlükte “assertive” sözcüğünün karşılığının; “The action of claiming”, açıkça söylemek veya iddia etmek olduğunu belirterek, atılganlığı, “bireylerin, diğerlerinin haklarını çiğnemenen kendi haklarını insanca kullanabilmesi olarak tanımlamıştır (Langrish & Cooper Cary 1981, Göktürk 2009). Farklı çalışmalarda “assertiveness” sözcüğünün Türkçe’de tam karşılığının bulunamadığı belirtilerek; iddialı, atılgan, girişken, kendini ortaya koyan sözcüklerinin “assertiveness” sözcüğünün bir kısmını karşıladığını belirtilmiştir (Voltan1980, Çulha ve Dereli 1987, Korkut 2003)

Assertiveness sözcüğü, atılganlık, güvengelik, kendini etkili olarak ortaya koyma, etkili davranma, girişkenlik, kavramları biçiminde Türkçe’de kullanılmaktadır (Bandura, Ross and Ross 1963, Voltan1980, Buzlu 1999, Biçer 2009).Literatür incelendiğinde, atılganlığa ilişkin birçok farklı tanımlamanın olduğu görülmektedir. İlk atılganlık tanımlaması 1963 yılında Bandura tarafından yapılmıştır. Bandura, atılganlığı, “kişinin kendini ifade edebilme yeteneği” şeklinde tanımlamıştır (Wolpe and Lazarus 1966).

Uğürol (2010)’un aktardığına göre, Wolpe, atılgan davranışı hak ve duyguların sosyal olarak onaylanabilen tüm ifade biçimleri olarak tanımlamıştır (Uğürol 2010). Tanımlamada bahsettiği duyguları, kızgınlık, öfke, anlaşmazlık, üzüntü, hoşlanma ve sevgi duygularının ifade edilmesi olarak açıklamıştır. Wolpe, atılgan tepkilerin kullanılmasını, karşıt ket vurma (reciprocal inhibition) kuramıyla açıklamış, kaygıyı oluşturan kişilerarası ilişkilerde birey girişimci davranabiliyorsa kaygısının azalacağını belirtmiştir. Ayrıca atılganlığın genel bir kişilik özelliği olduğunu düşünmüş, insanların davranış örüntülerini, kişilik özelliklerinin etkilediğini belirtmiştir (Göktürk 2009, Uğürol 2010). Uğürol’un aktardığına göre, Kasatura (1991) yılında yaptığı araştırmada, çevresindeki insanlarla etkili iletişim kuran yetişkinlerin kişilik özellikleri incelemiş ve yüksek özgüvenli, duygusal ve düşünsel yönden olgun kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin daha uygun iletişim kurabildiğini belirtmiştir (Uğürol 2010).

Uğur çalışmasında farklı bilim insanı tarafından yapılan atılganlık tanımlarını vermiştir (Uğur 1996). Liberman atılganlığı “Kendini ifade etme yeteneği”, Lazarus “Duygusal özgürlük alışkanlığı”, Hisler, Hersen ve Miller “Duruma özgü öğrenilmiş davranış”, Jakubowski-Spector “bireylerin başkalarına saygılı davranmanın yanında duygu, inanç ve düşüncelerini doğrudan ve içten anlatabilme yeteneği”, Lazarus ve Fay “Yaşamak için geniş temelli kendini gerçekleştirme yaklaşımı” Fensterheim ve Bear ise “Kişinin kendini ifade etme, kim olduğunu, ne düşünüp, hissettiğini belirtme davranışı”, Wilson ve Gallois, “kişinin saldırganlık göstermeden, eşitliği önceleyen ve kişisel haklarını koruyarak kendisini ifade ettiği bir iletişim biçimi” olarak tanımlamışlardır (Lazarus 1973, Uğur 1996, Göktürk 2009, Karakoyun 2011).

Lazarus’a göre, atılganlık, sosyal bir tartışmayı uygun bir şekilde başlatmak, sürdürmek ve sona erdirmek, taleplerine ve isteklerine uygun olarak pozitif / negatif duygu ve taleplerini ifade etmek için “hayır” ya da "evet" diyebilme yeteneğidir. Yapılan bir başka tanımda atılganlık cesaretle ve ısrarla kendi kendini ortaya koymak aynı zamanda kişisel ilişkilerde her zaman katılarak ilişkiyi başlatan olmaktadır şeklinde tanımlanmıştır (Lazarus 1973).

Atılganlık, bireyin haklarını korumada, düşüncelerini duygularını ve inançlarını, doğrudan, dürüst ve uygun yollarla ve başkalarının haklarını gözeterek ortaya koyma biçimidir (Phelps and Austin 1997, Onur 2006 Arnold and Boggs 2011, Çevik 2011). Sosyal gelişimin temelini oluşturan ve en önemli davranış şekillerinden birisi olarak kabul edilebilecek atılganlık insan ilişkilerinde temel bir davranışsal özelliktir (Efe 2007). Atılgan bireyler haklarının farkında olup diğerlerinin haklarına da saygı gösterirken, olumlu ve olumsuz düşüncelerini açık ve dürüstçe ifade edip, kendi davranış, duygu ve düşünceleri için tüm sorumlulukları alabilirler (Galassi and Galassi 1976, Öksüz 2004).

Alberti ve Emmons 1976 yılında atılgan kişiyi (assertive person); açık, esnek, diğer insanlarla gerçekten ilgili, aynı zamanda kendi haklarını da iyi bilen kişi olarak tanımlamışlardır (Alberti and Emmons 2002). Aynı araştırmacılar yıllar sonra atılganlık kavramının tanımı biraz daha genişleterek bugün kullanılan tanımlamayı yapmış, atılganlığı, "kişinin en fazla kazançlı çıkacak şekilde hareket etmesi, anlamsız kaygılar yaşamadan kendi ayakları üzerinde durabilmesi, başkalarının haklarını çiğnmeden kendi haklarını kullanması” olarak yeniden tanımlamışlardır (Townend 1991). Atılgan kişiyi kendi haklarını iyi bilen ve savunabilen kişi olarak betimlemişlerdir. Alberti ve Emmons atılgan davranış biçiminin insan ilişkilerinde eşitliği gözetip ve gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde, insanın kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilmesini, kendisini savunabilmesini, duygularını dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmesini ve başkalarının haklarını çiğnmeden, haklarını kullanabilmesini mümkün kıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca atılganlığın kişiye ve

duruma özel olarak incelenmesi gerektiğine inanmışlardır (Townend 1991, Arnold and Boggs 2011).

Townend, atılganlığı özgüvenle ilişkilendirmiş ve yüksek özgüvene sahip kişilerin kendileri ve başkaları ile ilgili olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip olacaklarını bu anlamda olumlu davranışlar sergileyeceklerini buna karşın, özgüven eksikliği içindeki bireylerin ise kendileri ve başkaları ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmalarından dolayı çekingen davranacakları belirtmiştir (Townend 1991). Atılganca tutumun kişinin kendine ve başkalarına karşı dürüst olmayı ve saygı duymayı gerektirdiğini, atılganca davranan kişinin diğer bireylerin kendinden farklı düşünebileceği ve davranabileceği düşüncesini de içselleştirmiş olacağını ifade etmiştir (Ugürol 2010).

Ugürol'un aktardığına göre, Waksman (1984) atılganlığı “kişilerarası kaygıyı yok eden, olumlu, üretken ve iletişimi artıran sosyal bir beceri olarak”, Smith (1998) ise; “bireylerin kişilerarası ilişkilere sağlıklı katılımı için gerekli temel bir durum olarak açıklamışlardır. Araştırmacılar bu yaklaşımın kişilerarasında güven, sıcaklık, yakınlık, sevgi ve sevecenlik gibi bağların oluşmasını ve bireylerin kendilerini daha etkili olarak ifade etmelerini mümkün kılan bir süreç” olduğunu vurgulamaktadırlar (Ugürol 2010). Atılganlık kavramı, kişilerarası ilişkilerin nitelik ve niceliğinin iyileştirmesinde temel uyum öznesi olarak değerlendirmiş ve sosyal beceri bağlamında önem kazanmıştır (Timmins and McCabe 2005, Tan 2006).

Atılganlık, olumsuz iki uç olan “saldırganlık” ve “çekingenliğe” karşılık, olumlu bir davranış tarzı olarak kabul edilmektedir ve insanların günlük yaşamlarındaki iletişimlerinde de önemli rol oynamaktadır (Biçer 2009). Wolpe ve Lazarus, duyguların ve hakların sosyal olarak kabul edilebilir tüm ifadelerinin atılgan davranışlar olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak atılgan davranışın, öfkenin, şiddetin, anlaşmazlığın, sıkıntı ve üzüntünün, sevincin, övgünün ve sevginin olumlu ifadesini içerdiğini belirtmektedirler (Yatağan 2005, Bishop 2010).

Yapılan bir başka tanımda atılganlık “cesaretle ve ısrarla kendi kendini ortaya koymak aynı zamanda kişisel ilişkilerde her zaman katılarak ilişkiyi başlatan

olmaktır” şeklinde tanımlanmıştı. Yapılan bir başka tanımda ise atılganlık kişinin insanların duygu ve düşüncelerini diğerlerine saldırgan olmayan bir şekilde, dikkatli ve incitmeden ifade etmeleri olarak tanımlamıştır (Clifford 1987).

Atılgan bireyler, başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, kişinin kendi haklarını koruyabilme yolu olarak geliştirilen bir çeşit kişiler arası ilişkiler biçimini kullanır (Ünal 2007). Lazarus’a göre, atılgan bireyler, sosyal bir tartışmayı uygun bir şekilde başlatabilir, sürdürebilir ve sona erdirebilir, taleplerine ve isteklerine uygun olarak pozitif / negatif duygu ve taleplerini ifade etmek için “hayır” ya da “evet” diyebilir. Ayrıca atılgan davranışa sahip bireyler, pozitif kabul için uygun psikososyal işlevselliğe sahip, başkalarının haklarını tanıyan, kendi hakları savunan, sosyal sorunlar karşısında kazan-kazan çözümü için çabalayan bireyler olarak tanımlamıştır (Lazarus 1973, Üstün, Akgün, ve Partlak 2005).

İnsanlarda bu üç temel davranış modeli genellikle bir arada görülebilir. Özel yaşamında atılgan bir bireyin iş yaşamında amirleri karşısında dili tutulabilir, kendini yeterince savunamayabilir veya iş yaşamında atılgan olduğu halde, sosyal yaşamında pasif, özel yaşamında saldırgan olabilir veya özel yaşamında zaman zaman manipülatif olan bir kişi iş yaşamında atılgan olabilir (Özcan 2006).

Literatür incelendiğinde atılganlığın davranışsal ve kişisel boyutu ele alınmıştır. Davranışsal boyutta, hakkını savunma, ricaları, istekleri belirtme ve geri çevirme, selam verme ve alma, sevgi ve şefkati ifade etme, kendi fikirlerini belirtme, haklı öfke ve sıkıntıyı ifade etme olarak belirtilirken kişisel boyutta, arkadaşlar, tanıdıklar, eş, anne-baba, çocuklar, yabancılar gibi bireylerle olan ilişki şekilleri vurgulanmaktadır (Ugürol 2010, Kelleci 2011).

Alberti ve Emmons’a göre atılgan davranışın on önemli özelliği vardır. Bu özellikler;

1. Kendini ifadeye dayalıdır.
2. Başkalarının haklarına saygı göstermektir.
3. Dürüstlüktür.
4. Dolaysızdır ve kesindir.

5. Bir ilişkide, ilgili her iki tarafın eşitliğine ve yararına güdümlüdür.
6. Duyguların, hakların, gerçeklerin, görüşlerin, ricaların ve sınırların söze dökülmesidir.
7. İletilmek istenen mesaj için göz teması, ses, vücut duruşu, yüz ifadesi, el ve vücut hareketleri, mesafe, zamanlama, akıcılık ve dinleme gibi dil dışı öğelerden yararlanmaktır.
8. Evrensel değil, kişiye ve duruma uygundur.
9. Toplumsal sorumluluk üstlenmektir.
10. İnsanın doğasında yoktur, öğrenilir (Alberti and Emmons 2002).

Lazarus, atılğan davranışın dört ayrı ve özgün tepki örüntüsüne ayrılabilceğini öne sürmektedir. Bunlar:

- Hayır diyebilme yeteneği,
- Bir istekte bulunabilme yeteneği,
- Olumlu ve olumsuz duyguları ifade edebilme yeteneği,
- Genel tartışmaları başlatabilme, sürdürebilme ve sonlandırabilme yeteneğidir.

(Lazarus 1973, Alberti and Emmons 2002).

Literatürde atılğan olamamanın nedenlerine yönelik birçok araştırma yapıldığı; buna yönelik olarak ta başlıca iki hipotez ortaya konduğu görölmektedir. Birinci hipotez Wolpe ve Lazarus'un ortaya koyduğu “uygun olmayan anksiyete atılğanlığı engeller” hipotezidir. İkinci hipotez ise; Lazarus'un “atılğan olmayanlar, atılğanlık için gerekli olan becerilerden yoksundurlar” hipotezidir. Bu teoriler ileri dönemlerdeki araştırmalarla genişletilip daha tanımlayıcı bir şekilde ele alınıp; “atılğanca davranmanın genel bir özellik olmadığı, her durumda davranıştan doğacak sonuçların gözden geçirilip, sonuçtaki beklentiye göre uygun görünen davranışın sergilendiği” sonucu elde edilmiştir (Wolpe and Lazarus 1966, Tan 2006). Bir başka çalışmada ise, atılğanlığı doğrudan etkileyen en önemli faktörün iletişim becerileri olduğu belirtilerek, iletişim becerileri yeterli düzeyde olmayan bireylerin, atılğan davranışlar sergilemekte güçlük çektiği belirtilmiştir (Kukulu, Buldukoglu, Kulakac ve Köksal 2006).

Bu tanımların hepsini gözden geçirecek olur isek, atılğan davranışın 10 önemli özelliği ön plana çıkmaktadır (Ünal 2007). Atılğanlık, kendini ifade, başkalarının haklarına saygı, dürüstlük, doğrudan ve kesin, her iki tarafın eşitliğine ve yararına, duygu, hak, gerçek, görüş, rica ve sınırların söze dökülmesi, iletilmek istenen mesajda mimik ve jestlerin kullanımı, mesafe, zamanlama ve akıcılık gibi dil ötesi öğeleri kullanımı, bireye ve gerçeklerine uygun, sorumluluklarını üstlenen, doğuştan gelmeyen ve sonra öğrenilen bir davranış şeklidir. Karakoyun'un aktardığına göre, Kamaraj atılğanlığın iki tür saygı içerdiğini belirtmiştir (Karakoyun 2011).

1.Kendine Saygı: Kişinin kendi ihtiyaç ve haklarını belirtmesi ve savunması,

2.Diğerlerine Saygı: Kişinin diğer kişilerin ihtiyaçlarına ve haklarına saygı göstermesidir. Atılğanlığın hedefi, iletişim kurmak ve karşılık vermektir. Bu, saygı görme ve saygı duyma olarak da yorumlanabilir. Atılğan davranış sorun çözme odaklı olarak değerlendirildiği için kişiyi baz almaz birinin diğerine üstünlüğü ile sonuçlanmaz. Atılğanlık kişinin kendisini, haklarını korumasıdır. (Bal 2006, Göktürk 2009, Karakoyun 2011).

Ergen gruplar üzerinde yapılan çalışma sonuçlarına göre; atılğan davranışlar ile bireyin kendini ifade edebilmesinin doğrudan bir sonucu olarak özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu, endişe duygularının az olması neticesinde ruhsal sorun yaşama düzeylerinin düştüğü, benlik tasarımlarının olumlu yönde arttığı, hayatlarıyla ilgili hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları, kendilerini daha iyi anladıkları ve diğer insanlarla daha etkin iletişim kurabildikleri görülmektedir (Biçer 2009).

4.4.5. Atılğan Davranışın Öğeleri

Farklı bilim insanları, atılğan davranışın sözel ve sözel olmayan birçok öğesinin olduğunu ifade etmişlerdir (Alberti and Emmons 2002, Özcan 2006).

4.4.5.1 Sözel Olmayan Öğeler

Bir çok kaynakta atılğanlığın sözel olmayan öğelerinin etkisinin , sözel öğelerinin etkisinden çok daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Göz teması: Bireylerin iletişim sırasında kuracakları göz teması, aradaki iletişimin güçlü olmasını sağlar, aradaki güven ilişkisinin kurulmasını sağlar. Karşımızdaki bireye ne kadar içten olup/olmadığımız, onu ne kadar ciddiye alıp/almadığımız gibi konularda fikir verir. Göz iletişimi kurmada önemli olan nokta dozu iyi ayarlamaktır. Israrla göz iletişimi kurmak karşımızdakinin bu durumu tehdit olarak algılamasına neden olabilir.

Beden duruşu: Karşımızdaki bireylerle konuşurken doğrudan doğruya onun yüzüne bakmamız, eğer yan yana oturuyor isek sadece başımızı değil, vücudumuzu ona doğru çevirmemiz aramızdaki iletişimin niteliğini ve niceliğini artırır. Çevik ve dik bir duruşla, karşımızdaki bireye doğrudan bakmak ifade edeceğimiz şeyi daha etkili ifade etmemizi sağlayacaktır. Ezik büzük ve edilgen bir görünüm, karşıdaki insana avantaj sağlar. Böyle görünerek karşımızdaki bireylere, her an vazgeçip geri çekilebileceğimiz mesajını verir. Düşmüş omuzlar, kapalı bir beden duruşu karşımızdaki kişide olumsuz duygulara neden olur Bu tür ilişkilerde omuzlar düşük bir vaziyette oturmak daha çok çekingenliğin, arkaya kaykılarak oturmaksa karşıdakinin dikkate alınmadığı anlamını ifade eder.

Mesafe/Fiziksel Temas: Mesafe ilişkinin niteliğine, samimiyetine göre değişmektedir. İnsanlar arasındaki mesafe, iletişimi olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Çok yakın durmak karşımızdakini tedirgin ederken çok uzak durmak iletişimin kopmasına ya da dinleyicinin bazı mesajları kaçırmasına neden olmaktadır. İlişkilerde mesafe ayarlanırken kişisel alana saygı göstermeye her zaman dikkat etmek gerekmektedir.

El ve Beden Hareketleri: Sözel iletileri desteklemek üzere beden dilinin uygun kullanılması iletişimin niteliğini arttırmaktadır. Uygun el ve vücut hareketleri ile sözcükleri desteklemek, verilmek istenen mesaja açıklık ve sıcaklık kazandırır. Ancak uygun olmayan, anlamsız hareketler karşımızdaki bireyin dikkatini dağıtabilir, aktarilmek istenenden çok davranışlarımız ön plana çıkabilir. Doğal bir şekilde yapılan el ve vücut hareketleri (sinirli ve anlamsız olmamaları kaydı ile), aynı zamanda konuşmacının açık, kendine güvenli ve spontan olduğunu gösterir.

Yüz İfadesi: Karşımızdaki bireye verdiğimiz mesajın etkin olabilmesi için yüzümüzdeki ifadenin, verdiğimiz mesaja uygun olması gerekmektedir. Atılğan bireyin duygularıyla anlatımının, sözel mesajı ile sözel olmayan mesajının uyuyuyor olması oldukça önemli bir unsurdur.

Ses Tonu, Yükseklik, İniş ve Çıkış: Sesimizi kullanım tarzımız, insanlarla iletişimimizin önemli bir parçasıdır. Konuya bağli olarak yüksekliği iyi ayarlanmış, vurgulu bir ses tonu ikna edici ve ürkütücülükten uzaktır. Yüksek, inişsiz çıkışsız bir ses tonu savunmaya, çatışmaya neden olmaktadır. İnişsiz çıkışsız, fısıltı şeklinde bir ses istenileni anlatmaya yetmez, ciddiye alınmamamıza neden olur. Bağırarak ise karşıdaki bireyi savunma durumuna iter ve iletişimi kesintiye uğratır.

Akıcılık: Söylemek istediğimiz şeyi karşı tarafça anlaşılabilmesi için akıcı konuşabilmek önemlidir. Konuşma sırasında uzun süren boşlukların olması, karşımızdaki kişinin sıkılmasına ve konuşmayı yapan kişinin kendinden pek de emin olmadığını düşünmesine neden olur. Açık, telaşsız ve anlaşılır şekilde söylenen sözler hem daha kolay anlaşılır hem de daha kolay anlaşılırlar.

Zamanlama: Genel olarak kendimizi spontan olarak ifade edebilmeyi amaçlarız. Ancak her aklımıza geleni geldiğı an aktarmaya çalışmak her zaman için doğru bir iletişim yöntemi değildir. Uygun zamanlama için şartların iyi ayarlanması gerekmektedir. Başka insanların yanında bir tartışmaya girmek başka sorunlara yol açabilir.

Dinleme: Atılğan davranışta dinleme en önemli öğelerden bir tanesidir. Atılğan dinleme yapan bir insan, diğer insanla aktif olarak ilgilenir. Dinleyerek karşımızdaki bireye, saygı duyduğumuzu, onu anlamaya çalıştığımızı ifade etmiş oluruz. Karşımızdaki bireye, göz teması kurarak, bedenimizle uygun geri bildirimler vererek, sadece söyleneni değil ima edilen duygu ve düşünceleri de anladığımızı ifade edebiliriz. Eğer karşımızdaki kişinin söylediklerini iyi dinler anlayabilirsek hem kendi hem de diğerinin haklarını koruma noktasında daha dikkatli olur ve gereksiz gerilimlere sebep olmamış oluruz.

Düşünceler: Atılganlığın doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir ögesi de düşünme sürecidir ve atılganlıkla doğrudan ilişkilidir. Bireyin atılganlık ve atılgan davranışla ilgili düşünceleri, bireyin atılgan davranış sergileyebilmesini etkiler. Bu konuda olumlu düşünceye sahip bireyler bu davranış modelini daha kolay öğrenip içselleştirirken, olumsuz düşünceye sahip bireyler (Örn; kişi düşünsel olarak kendimi ifade etmem neyi değiştirecek diye düşünüyorsa ya da kendini ifade etmenin bencillik olduğunu düşünüyorsa) kendini ifade etmede atılgan olmayan yöntemleri tercih edebilirler. Bu bireylerde davranış değişikliğini sağlamak daha güç olabilir ve daha uzun süre alabilir.

İçerik: Atılgan olabilmek için bireyin kendisini mutlaka doğru ve iyi seçilmiş sözcüklerle ifade etmesi gerekmektedir. Kendini ifade ederken karşısındaki kişiye haksızlık etmemek için en doğru içeriği seçmelidir. Bu seçim karşı tarafın daha iyi anlamsını ve direnç göstermesini engelleyecektir ve muhtemel bir çatışmanın da önüne geçecektir. Ne söylenildiği önemliyse de, nasıl söylenildiği, yani mesajın iletilme biçimi çok daha önemlidir. Bu nedenle, mesajı yollarken karşıdaki bireyi savunmaya itmemek esas olmalıdır. İletişim sürecinde karşıdakileri küçük düşürmek, aşağılamak gereksiz ve iletişimi kesintiye uğratan bir davranıştır (Alberti and Emmons 2002, Özcan 2006).

4.4.5.2 Sözel Öğeler

Göktürk'ün aktardığına göre, Heisler ve Shipley, atılganlığın sözel içeriği için “ABC modeli” olarak adlandırdıkları üç aşamalı bir model tanımlamışlardır. Bu modele göre, A basamağında kişi, diğer kişinin problem davranışından dolayı ortaya çıkan duygularıyla ilgilenmektedir; B basamağında, atılgan birey, alıcının duygularına ve alıcı-atılgan arasındaki ilişkiyi sürdürmeye dikkat etmektedir; C basamağında karşısındaki kişiden (alıcıdan) davranışını uygun bir şekilde değiştirmesi rica edilir. Heisler ve Shipley'in modeline sadece olumsuz duygunun ifadesi için başvurulabilmiştir ve atılgan ifadenin diğer yönlerine değinmemişlerdir (Göktürk 2009).

Kaynaklarda kullanılmış olan belirli sözel ögeler şöyledir:

Onaylama, Tasdik: İletişim sırasında karşımızdaki bireyin konuşmasına devam etmesini sağlamak, onu konuşmaya cesaretlendirmek için zaman zaman verilen “Mm”, “hı hı” ve “evet” gibi tepkilerdir. Gordon bu gibi ifadeleri konuşmacıyı konuşmaya davet eden kapı aralayıcılar olarak tanımlamaktadır.

Övgü, Takdir: Kişiler arası ilişkilerde karşısındakine şükran ya da övgü ifadelerinin oluşması ya da oluşmaması temelinde değerlendirilir. Skillings ve arkadaşları (1978) övgünün, düşük ve yüksek atılgan denekler arasında farklı olmadığını, fakat bir erkekle konuşan bayan denekler için önemli derecede farklı olduğunu bulmuşlardır.

Uygun İçerik: Kişilerin kendi değerlerine uygun içerik belirlenirken, öznel değerleri yansıtan bir yargıdır. Kişinin sahip olduğu sosyal değerler değerlendirilerek etkileyebilir, çünkü farklı davranışların olduğu alt kültürler göre olduğu gibi yaş ve cinsiyet temeline göre de “uygun” ya da “uygunsuz” olduğuna karar verilir

İtaat, Baş Eğme: Karşı tarafın ortaya koyduğu ve nedeni belli olmayan istekleri nedenini sorgulamadan, razı olma durumudur Atılgan bireyler koşulsuz bir itaati kabul etmezler.

Değişme İçin Rica: Değişim ve yeni davranış için talepte bulunmaktır. Değişim talebinde atılganlık düzeyi yüksek ve düşük bireyler arasında farklılık gözlenmiştir

Olumlu Benlik Durumları: Bu ifadeler kişiyi olumlu nitelendiren ifadelerdir. Bağımlı ölçü olarak kullanıldığında, her bir kendini övme durumu ya da ifadesi, bir olumlu benlik ifadesidir

Kendiliğinden (Spontan) Olumlu Davranış: Kişinin karşısındaki kişi için kendiliğinden olumlu yaklaşımlar geliştirmesidir. Bu yaklaşımın atılganlığın ayırt edici bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir

Baştanbaşa Atılganlık: Bu konu, araştırma kaynaklarında en yaygın ölçüttür ve problematik bir durum içinde bireyin baştan başa etkililiğinin global bir oranını gösterir. Denekler tanımadıkları kişilere karşı doğrudan ifadelerde baştanbaşa

atılganlıkta daha yüksek değerdendirilmişlerdir. Ayrıca olumlu duyguların ifadesinde deneklerin, olumsuz duygulardan daha yüksek oranda baştanbaşa atılganlık gösterme eğiliminde olduğunu bulmuşlardır (Gordon 2005, Özcan 2006, Ünal 2007, Göktürk 2009, Karakoyun 2011).

Tüm bu bilgilerin ışığında atılgan bireyler;

- Ne demek istediğini direkt cümlelerle ifade edebilen,
- Önem verir izlenimi yaratacak şekilde etkin dinleyebilen,
- Diğer insanlar ile uygun şekilde göz teması kurabilen, uygun jestlerle doğal sözel ifadeler ve yetişkin bir ses tonuyla uygun yüz ifadesi kullanabilen ,
- Özgüveni olan, başkalarının davranışları ile kendisini tehdit etmelerine ve korkutmalarına izin vermeyen,
- Başkalarını küçümsemeyen, diğerlerini etki altına almaya çalışmayan ve tehdit etmeyen,
- Bir şeyin yanlış olduğundan şüphelendiğinde soru sormaktan ve açıklama istemekten çekinmeyen,
- Başkalarının kendisini kullanmasına izin vermeyen,
- -tresörlerle etkili başedebilen, anksiyete duymadan duygu ve düşüncelerini ifade edebilen,
- Seçim yaparken uygun şekilde “evet” ya da “hayır” diyebilen,
- Davranışlarında nazik fakat gerektiğinde kesin-net tavrını koyabilen ve işe yarar sonuçları karşısındaki bireylerle tartışabilen,
- Yakın ilişkiler kurabilen, birçok kişilerarası gereksinimlerini saptayıp ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik çabası olan,
- Kendi yaşam kararlarını ve seçimlerini yapabilen, kararlarının sonuçlarına katlanabilen ve hedeflerini gerçekleştirebilen ,
- Olumlu ve olumsuz duygularını dürüst ve uygun şekilde ifade edebilen,
- Kendini sürekli geliştiren,
- Performans ve iş doyumunu yüksek bireyler olarak tanımlanmaktadır (Karakaş 2011)

Göktürk'ün aktardığına göre Smith (1975) atılgan kişilerin sahip olduğu muhtemel haklardan söz etmiştir (Göktürk 2009). Bu haklar şöyledir;

- 1) Bireyin kendi “son kararını” verme hakkı
- 2) Karar verilen davranış için sebep ya da bahane göstermek zorunda olmama hakkı
- 3) Diğerlerinin sorunları için sorumlu olup olmamaya karar verme hakkı
- 4) Fikrini değiştirme hakkı
- 5) Hata yapma ve onlardan sorumlu olma hakkı
- 6) “Bilmiyorum” deme hakkı
- 7) Diğerleriyle baş etmeden önce onların iyi niyetlerinden bağımsız olma hakkı;
- 8) Mantıksız kararlar verme hakkı
- 9) “Anlamadım” deme hakkı
- 10) “Umurumda değil” deme hakkı

4.4.6 Atılgan Davranışın Basamakları

Temel Atılganlık; Kendi duygu düşünce ve isteklerimizi, karşımızdaki bireylere basit ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeyi içerir. Bu tür bir atılganlık için “Ben.....istiyorum.” ya da “Ben.....hissediyorum.” “Ben düşünüyorum.” şeklinde basit, kısa ama net cümleler kurulur.

Empatik Atılganlık: Empati, bireyin kendini bir başkasının yerine koyabilme, dünyaya onun gözüyle bakabilmesidir. Atılganlığın bu biçimi, etkileşimde olduğunuz kişiye karşı duyarlı olmayı gerektirir. Genellikle iki aşaması vardır: Birincisi, karşıdakinin içinde bulunduğu durumu ve duygularını anlamak; ikincisi ise, kendi hakkınızı da kollayan bir biçimde, bu anlayışı dile getirmektir.

Daha Önceki Atılgan Davranışları Basamak Olarak Kullanma: Karşınızdaki kişi sizin temel atılganlık davranışınıza tepki vermediği ve haklarınızı çiğnemeye devam ettiği zaman uygulanır. Atılgan davranışınızın dozunu artırabilirsiniz ve hatta biraz resmileşirsiniz. Duygular ve istekler birkaç kez, basit ve net bir biçimde dile getirdikten sonra, son söz söylenebilir.

Atılgan Davranmada ‘Ben-Dili’ Etkisini Kullanma; Ben’ dili ile konuşmak, bireyin sadece kendinden konuşması ve ya kendini övmesi, öne sürmesi demek değildir. Ben

dili, yaşanan bir olayda bireyin hissettiği duygu düşünce ve hisleri kendi penceresinden, karşısındaki bireyi yargılamadan, onun savunmaya geçmesine neden olmadan uygun bir şekilde aktarmayı sağlar. Duygu ve düşünceler anında iletildiği için konuşan kişiyi rahatlatır. Öfke, kırgınlık gibi birikimleri önler. Söze ‘ben’ diye başlayarak duygu, düşünce ve istekler vurgulanır. Bu cümleler genellikle dört bölümden oluşur.

1. Karşıdakinin belli bir davranışına dikkat çekmek,
2. Davranışın üzerinizde yarattığı etkiyi ve duygularınızı belirtmek,
3. Davranışı nasıl yorumladığınızı söylemek,
4. Nasıl bir davranışı tercih edeceğinizi aktarmak

(Terakye 1998, Rugancı 2001, Özcan 2006, Bal 2006, Biçer 2009, Göktürk 2009, Karakoyun 2011, Karakaş 2011).

4.4.7 Atılgnlık Beceri Eğitimi

Bireylerin, sosyal çevrelerine duygu ve düşüncelerini anlatma, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve onlara duyarlı olma, çeşitli durumlara göre kendini ayarlama becerileri yeterli gelişmemişse, ihtiyaçlarını karşılamada zorlanırlar. İnsanların kendilerini anlatma ve başkalarını anlama çabası değişik sosyal becerileri gerektirir. Bu beceriler onların davranış örüntüsünü oluşturur. Bazı bireylerin bu becerilere sahip olmadıkları görülür. Bu durum onların kendi ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Utangaçlık, yalnızlık, atılgn olmayan davranışlar ve duygularını ifadede yetersizlik bu güçlüklerden bazılarıdır.

Yapılan araştırmalar, atılgnlık beceri eğitiminin sonrası bireylerin kendilerini ifade etmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak, benlik saygılarını artırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha iyi iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Hanoch & Wilsona 2001, Alberti and Emmons 2002, Kim 2003, Martz 2004, Özcan 2006, Molfet, Alexander and Dummer 2006, Küçük, Buzlu, Can 2008, Kutlu 2009, Karakaş 2011).

Atılganlığın eğitim yolu ile kazanılabilen ya da geliştirilebilen bir doğası olduğu kabul edilmektedir. İnsanların sahip oldukları kişisel özelliklerin bazıları doğuştan, bazıları ise sonradan öğrenilir. Bu anlamda atılganlık, hem doğuştan gelen özellikleri, hem de sonradan öğrenmeyle elde edilen niteliklere sahiptir. Dolayısıyla, atılganlık potansiyeli yüksek bireyler, bu özellikleri daha çabuk gösterir ya da daha çabuk öğrenirler. Atılganlığın öğrenme boyutunu atılganlık becerisi oluşturur (Whirter ve Voltan-Acar 2005). Bireysel farklılıklar ve kültürel özellikler atılgan davranmada önemli rol oynamaktadır. Geleneksel Türk eğitiminde; ailede çocuğun korunduğunu, gözetildiğini, girişkenlik ve merakın desteklenmediğini, çocuğun içinden geçenleri açıkça söylemesinin engellendiği vurgulanarak; okul ortamında çocuğun sıkı bir denetime sokulduğu, öğretmenin otoritesini benimseyen, kurallara uyan çocukların ödüllendirildiği çeşitli araştırmaların ortak bulgularıdır (Yaman Efe 2007, Karakaş 2011).

Atılganlık inandığınız şeyin doğruluğunu savunabilmedir. Atılgan olmak için emredici veya saldırgan olmamız gerekmez. Sadece direkt ve dürüst olarak kendinizi nasıl ifade edeceğimizi bilmeniz gerekir. Herhangi bir beceri gibi atılganlık da öğrenilebilir (Buzlu 1999, Karakaş 2011). Atılganlık eğitimi, davranış modifikasyonu ilkelerine dayanan sosyal beceri ya da girişkenlik eğitiminin psikiyatrik bozukluğu olmayan bireylerin diğer insanlarla ilişkilerinin daha doyum verici olmasını sağlamak, karşılıklarına çıkan fırsatları en iyi şekilde değerlendirmek, depresyon, mental gerilik, şizofreni ve kişilik bozuklukları tedavisinde yararlı olabilecek bir yöntem olarak gösterilmiştir (Çulha ve Dereli 1987).

Genel olarak atılganlık eğitimi, bireyin kişilerarası ilişkilerinde kendi düşünce ve duygularını, kendine güvenli fakat sosyal ortama uygun bir biçimde ifade etmesini amaçlar. Bu eğitim, bireyin öz saygısını ve güvenini arttırır. Bireye, eleştiriyi kabul etme yöntemlerini, stresle etkili baş etme yollarını, kendisi ile olumlu iletişimde bulunmasını, pasif, atılgan ve saldırgan davranışlar arasındaki farkı anlayabilmesini ve başkaları tarafından zorlanmaya izin vermeden kişisel haklarını nasıl koruyacağını öğretir (Çulha ve Dereli 1987, Küçük, Buzlu, Can 2008, Kutlu 2009, Karakaş 2011).

Atılganlık eğitiminin, didaktik yöntemle verildiğinde bilişsel düzeyde kaldığı, uygulamaya geçirilemediği, bu nedenle en iyi atılganlık eğitiminin grup yoluyla verilebileceği ifade edilmiştir (Çulha ve Dereli 1987, Karakaş 2011).

Ugürol (2010)'un belirttiğine göre, Rakos (1991), atılganlığın davranışsal ve gizil bileşenlerinin olduğunu, bu bileşenler üzerinde durulmadıkça verilecek atılganlık eğitiminin çok genel ve yüzeysel kalacağını ifade ettiğini belirtmiştir. Rakos davranışsal bileşenlerini dört başlık, gizil bileşenleri yedi başlık altında toplamıştır. (Ugürol 2010)

Davranışsal Bileşenler;

- 1- Konuşmada karşıdakine söylenenlerin içeriği,
- 2- Konuşmada kullanılan ses tonunun nasıl olacağına ilişkin dil ötesi unsurlar,
- 3- Konuşmaya eşlik eden beden duruşu, jest ve mimikler gibi sözel olmayan davranışların niteliği,
- 4- Sosyal etkileşimde konuşmanın etkili olması için zamanlama, başlatma, sebat ve uyarıları kontrol becerilerinin artırılması veya etkileşim sürecinde atılgan davranışların nasıl olacağını içerir.

Gizil Bileşenler;

1- Bilgi sahibi olma: Atılgan, çekingen ve saldırgan davranış özelliklerini tanıma.

2-Bireyin kendine ifadeleri: Bunlar bireyin kendini yönlendiren içsel konuşmalardır. Bu yönlendirme ve konuşmalar bireyi destekleyici veya cezalandırıcı olup olmamaları yönünden ele alınmalıdır. Olumsuz yönlendirme ve iç konuşmalar bireyi engelleyici ve cezalandırıcı olurken, olumluları da destekleyici olmaktadır.

3- Beklentiler: Beklenti, belli bir durumda gösterilecek performans hakkında belirli tahminlerin yapıldığı bilişsel bir davranıştır. Atılganlığa ilişkin beklentiler; sonuca ilişkin beklentiler, bireyin kendi öz yeterliklerine ilişkin beklentiler ve durumsal etkililiğe ilişkin beklentiler olmak üzere üç çeşittir.

4- Felsefi inançlar: Burada Ellis'in uyumsuz davranışların öncelikle güçlü akılcı olmayan inançlardan kaynaklandığı görüşü temel alınmaktadır. Yapılan araştırmalar çekingen bireylerin, atılgan bireylere göre daha fazla akılcı olmayan inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

5- Sosyal algıya ilişkin beceriler: Kişiler arası iletişimde, empatik olma ve doğru algılama olmak üzere iki ayrı bilişsel beceri tanımlanmaktadır. Çekingen bireylerin bu becerileri yetersiz, dışarıdan gelen ipuçlarına duyarlılıkları düşük, çatışma durumlarını çözümleme becerileri gelişmemiş, sosyal kurallara bağlılıkları gevşek, iletişimleri problemlidir.

6- Kişilerarası problem çözme becerileri: Problem çözme becerileri sosyal yetenek gerektirir. Problem çözme; problemin farkına varma, problemi ortaya koyma ve tanılama, tüm olası çözüm yollarını kestirme, alternatifleri olası sonuçlarına göre değerlendirip hangisinin uygulanacağına karar verme, çözümü uygulama ve sonucu değerlendirme basamaklarını içermektedir. Atılgan olmayan bireyler problemin farkına varma, değerlendirme ve uygun bir karşılık seçme konularında yetersizlik gösterebilmektedirler.

7- Öz-denetim becerileri: Öz-denetim becerileri temel bir davranışsal değerlendirme stratejisi olmanın yanı sıra sosyal yeterliklerin bir bileşenidir. Öz denetim becerisi davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak farklı uyaranları içerebilmektedir (Ugürol 2010).

Genel olarak atılganlık becerileri geliştirme eğitimi, psiko-eğitimsel özellikli, başka bireylerle etkili iletişim kurmak suretiyle bazı sosyal beceri eksikliklerini azaltmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu tür beceriler, uyumu bozucu olan kaygının azalmasına katkıda bulunur. Bu programlar gerektiğinde etkili olarak hayır diyebilmeyi de öğretmektedir (Ugürol 2010).

İstenmeyen davranışın yani saldırgan ve çekingen davranışın sönmesi, istenen davranışın biçimlendirilmesinde “Modelden Öğrenme (Modelling)”,

“Davranışın Prova Edilmesi (Behavioral Rehearsal)”, “Duruma Alıştırma (Coaching)”, “Ev Ödevleri (Behavioral Homework)”, “Kırık Plak Tekniği”, “Sisleme Tekniği” gibi tekniklerin yanı sıra; “Yeniden Bilişsel Yapılama (Cognitive Restructuring)”, “Kendi Kendine Öğrenme Eğitimi”, “Yeniden Akılcı/Mantıklı Anlamlandırma İşlemleri” gibi bilişsel teknikler de kullanılmaktadır (Whirter ve Voltan-Acar 2005, Türkçapar, 2007, Uğürol 2010). Altun(2006)’nın aktardığına göre,Wilson ve Lizzio’nun atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi yaklaşımında sekiz temel basamak bulunmaktadır.

1- Problemin tanımlanması: Danışman ve danışan birlikte, danışan için belirli güçlüklerle sebep olan durumları veya danışanın davranışının neresini değiştirmek istediğini açık ve net olarak belirlerler. Bu aşamada; zaman ve ortam, rolleri ve danışanla ilişkileriyle birlikte diğer kişiler, yaşanan olayda hedef kişinin ve danışanın davranışlarının ayrıntılı olarak betimlenmesi gibi olabildiğince çok detay belirlenmelidir.

2- Başlangıç hedeflerinin ayrıntılı olarak belirlenmesi: Danışanın istediği davranış değişikliği ve bu değişimin algılanan sonuçları gibi danışanın bir durum için belirlediği hedeflerle ilgili olarak bir anlaşma yapılır. Bu sözleşmeyi danışanın yaşanan durumlardaki tipik davranışlarının tartışılması izler.

3- Yaşanan durumlardaki davranış biçiminin canlandırılması: Danışan rol oynama tekniğiyle yaşadığı durumdaki tipik davranışını canlandırır. Danışanın durumla ilgili olarak kişisel etkililiği, danışan diğer kişi rolündeyken durumu nasıl algıladığı gibi noktalar değerlendirilir. Daha sonra danışan ve danışman durumla ilgili kabul edilebilir ve uygulanabilir olan başka davranış alternatiflerini belirlerler.

4- Durumsal analiz: Durumsal analizin en temel amacı danışanın problem durumlarındaki algılarını ve duyarlılığını artırmaktır. Analiz üç başlık çerçevesinde yapılır:

- Kişisel noktalar; danışanın öz-ifadelerini, kaygılarını ve kişisel etkileşim biçimini içerir.

- Kişilerarası noktalar; danışanla hedef kişi arasındaki ilişkide; ilişkinin doğasını ve tarihçesini, göreceli güç seviyesini, diğer kişi tarafından kullanılan öfke veya suçlamayı içeren yönlendirme mekanizmalarını, ilişkideki tipik etkileşim örüntülerini içerir.
- Durumsal ve bağlamsal noktalar; yaşanan durumdaki hedefleri ve ilgili konudaki sosyal kuralları, diğer kişilerin algılamalarını, eğer konu ile ilgili ise kültürün yapılanmasını, danışanın kullanabileceği sosyal destekleri, hayatındaki rol ve sorumluluklarına ilişkin görevleri içerir.

5- Hedeflerin yeniden değerlendirilmesi: Durumsal analiz, belirlenen kişisel önceliklerin sonuçları ve sosyal kurallara göre danışanın neler yapabileceği ile ilgili seçeneklerin belirlemesidir.

6- Öncelikli stratejiler geliştirme: Yaşanan durumların ve alternatiflerin anlaşılmasına dayandırılmıştır. Burada danışan verilen eğitimde yer alan stratejileri kendine özgü hale getirerek kullanmaya gayret eder.

7- Sonucun uygunluğunun kontrol edilmesi: Diğer basamakların izlenmesinden sonra kararlaştırılan stratejinin; başka kişileri desteklemede nasıl kullanılacağı, uygun davranışla ilgili konuşma biçimlerinin neler olabileceği ve danışan için kişisel tatmini, kişisel motivasyonu sağlayıp sağlamadığı kontrol edilir.

8- Eylem planı: Danışman ile danışan uygulamanın başarıyla yürütülebilmesi için atılacak ilk adımları olabildiğince detaylandırırlar.

Yukarıda verilen bilgi ve araştırma bulguları atılacak davranışlarının, eğitim yoluyla kazandırılabilen beceriler olduğunu göstermektedir. Atılacak eğitiminde davranışçı yöntemlerin ağırlıkta kullanıldığı modellerin yanı sıra bilişsel yöntemlerin de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu tür eğitimlerin psiko-eğitsel ağırlıklı bir önceliğinin olması beklenir.

Atılacak eğitimi programlarının amacı ve kuramsal çerçevesine bakıldığında engelli bireylerin kendilerini tanıması, benlik saygıları ve özgüvenlerinin artırılması

sonucunda yaşamda karşılaşılabilecekleri güçlüklerle etkin baş etmelerinde, kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederek, topluma katılımlarının arttırılmasında, atılgnlık beceri eğitiminin etkin olabileceği söylenebilir.

Uluslararası Hemşireler Konseyi (International Council of Nursing-ICN) hemşireliği; “Bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruma ve geliştirmeye yardım eden, hastalık halinde iyileştirme ve rehabilite etmeye katılan bir meslek grubu” olarak tanımlamıştır. ICN, ayrıca hemşirenin sağlık ekibi içersinde tedavi edici ve eğitici rolünü vurgulamıştır. Amerika Hemşireler Birliği (American Nurses Association; ANA), meslek standartları arasında psikiyatri hemşireliğini tanımlarken, hemşirenin sağlık eğitimi ve psikoterapötik rollerini vurgulamaktadır. Psikiyatri hemşiresinin sağlık eğitimi yoluyla bireylerin, ailelerin ve grupların doyumlu ve üretken olma becerileri kazanmalarına yardım ettiğini, bireylere gerekli durumlarda başetme becerileri kazandırdığını, bireylere sorunlarını çözmelerine destek olmak amacıyla psikoterapötik yöntemleri kullandığını belirtmektedir. Sağlık bakım profesyonellerinden biri olan, özelliklede ruh sağlığını geliştirme, psiko-sosyal danışmanlık, psikoterapi, eğitim gibi rolleri olan psikiyatri hemşireleri, engelli bireyin engellilik ve engelliliğin yaşamı üzerinde olası etkilerine karşı engelli bireylere, kriz yönetimi, stres yönetimi, psiko-sosyal danışmanlık, etkin baş etme stratejileri geliştirmektedir (Keltner 2011, Videbeck 2011).Ayrıca süreç içinde değişen duygulara uygun müdahaleler geliştirme, bu krizden daha güçlü çıkmalarını sağlama ve dolayısıyla engelli ruh sağlığını güçlendirme ve sosyal yaşama uyumunu geliştirmede roller üstlenmektedir. Psikiyatri hemşireleri özellikle rehabilitasyon aşamasında engelli bireylere yapacağı müdahalelerle bireyi destekleyebilirler. Bu müdahaleler için hemşireler farklı eğitim materyali ve yöntemleri kullanabilmektedirler. Engelli bireyin sözel olarak ifade edemediği duygularını ortaya çıkarmak için resim, müzik, drama, heykel gibi farklı sanat terapi yöntemleri kullanılmaktadır. Pearson (2006) yapmış olduğu çalışmada, psikiyatri hemşirelerini fiziksel, mental ya da duysal engelli ergenlere öğrenim gördükleri kurumlarda gereksinim duydukları sağlık hizmetlerini sunabilecek sağlık profesyonelleri olarak belirtmiştir.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, evren ve örneklem, denek seçimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, deneysel işlem süreci (atılmanlık beceri eğitimi grup danışmanlığı), atılmanlık grubu programı ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Deseni

Araştırma, bedensel engelli ergenlere verilecek atılmanlık eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılmanlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmeye yönelik olarak deneysel desene uygun şekilde planlanmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olarak; ön-test, son-test, deney ve kontrol gruplu modelde düzenlenmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak atılmanlık eğitimi programı deney grubuna haftada birer saatlik oturumlar şeklinde 8 hafta süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise eğitim verilmemiştir. Her iki gruba da ön test, son test uygulanmıştır.

Araştırmanın deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney Grubu	1. Kişisel Bilgi Formu (KBF) 2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) 3. Rathus Atılmanlık Envanteri (RAE) 4. Resim Metaryeli (RM)	Atılmanlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı Grup Uygulaması (8oturum)	1. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) 2. Rathus Atılmanlık Envanteri (RAE) 3. Resim Metaryeli (RM)
Kontrol Grubu	1. Kişisel Bilgi Formu (KBF) 2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) 3. Rathus Atılmanlık Envanteri (RAE) 4. Resim Metaryel (RM)	Herhangi bir çalışma yapılmamıştır	1. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) 2. Rathus Atılmanlık Envanteri (RAE) 3. Resim Metaryeli (RM)

5.2. Örneklemi Tanıtıcı Bilgiler: Bu bölümde 60 kişilik örneklem grubu kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ışığında tanıtılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 38.4'ünün 10-14 yaş grubunda, % 61.6'sının 15-19 yaş grubunda olduğu, öğrencilerin %51.7'sinin erkeklerden, % 48.3'ünün kızlardan olduğu, engel durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin % 31.7'sinin yardımsız yürüyebildiği, en yüksek oranda (%38.3) engelin oluşma nedeninin doğum anomalisi olduğu, %73.3'ünün engelinin doğuştan olduğu, sonradan gelişen engellerin ise daha çok ilk yedi yaş içinde gerçekleştiği ve öğrencilerin %58.3'ünün herhangi bir yardımcı araç kullanmak zorunda olduğu belirlenmiştir.

5.3 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi:

Araştırmanın evrenini, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının Özürlülük Araştırmaları ve İstatistik Dairesi Başkanlığı'ndan (ÖZİDA) alınan veriler doğrultusunda Antalya il merkezinde ikamet eden 10-19 yaş arası 185 bedensel engelli ergen, örneklemi ise, evrendeki tüm engelli ergenlerin araştırmanın katma/dışlama kriterlerine uyduğu varsayıldığında, evrenin 1/3'ünü oluşturan olan 60 bedensel engelli ergen oluşturmıştır. Araştırmada ulaşılan 60 kişilik örneklem grubu evrenin 1/3'ünü (%32,43) temsil etme gücüne sahiptir.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde eğitim veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri uygulama alanı olarak belirlenmiştir. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren 32 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin 13 tanesinin Antalya merkezde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu okulların fiziki koşulları, öğrenci sayıları ve öğrencilerin engel durumları, okulun çalışma sistemi incelenmiş ve çalışmanın yapılabileceği okullar ve imkanları listelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda merkezlerden 5 tanesi bedensel engelli öğrencilere eğitim vermediği için uygulama alanı dışında tutulmuş, diğer sekiz tane okul arasından işbirliğine istekli, çalışma sistemi ve fiziki mekanı uygun olan, araştırmaya katma-dışlama kriterlerine uyan öğrenci sayısı fazla olan okullardan başlanarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Toplam 60 katılımcıya ilk beş okulda ulaşılmış ve beş okul uygulama alanı olarak seçilmiştir. İlgili okul yönetimleri ile görüşülerek yapılacak çalışma ve süresi hakkında bilgi verilmiştir.

5.4. Grupların Oluşturulması

Ön test uygulamaları sonrası tüm öğrenciler KBF’den elde edilen bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, engel grubu, engel nedeni, engelin oluş zamanı, yardımcı araç kullanma), RBSÖ ve RAE’den elde edilen bağımlı değişkenler dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemi ile deney (30) ve kontrol (30) grupları oluşturulmuştur. Katılımcıların, tüm değişkenler bakımından aldıkları puanlara tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, elde edilen puanlar bağlamında, katılımcıların yaş grubu, cinsiyet, engel grubu, engel nedeni, engelin oluş zamanı, yardımcı araç kullanma, RBSÖ puan ortalamaları, RAE puan ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunun homojen iki ayrı grup olduğu Tablo 2’de görülmektedir.

Deney grubunda olan öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Her bir grup ile yapılacak çalışmaların programı ayrı ayrı görüşülerek bu çalışmanın önemi, süresi, çalışma gün ve saatleri, grup uygulamasının haftada bir oturum şeklinde yapılacağı paylaşılmıştır. Ayrıca her bir öğrencinin velisi ile görüşülerek, verilecek eğitim programının içeriği ve programı hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Değişkenler Açısından Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Test sonucu
		N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	16	53.3	13	43.3	p=0.303
	Erkek	14	46.7	17	56.7	
Yaş	10-14 yaş	13	43.3	10	33.3	p=0.328
	15-19 yaş	17	56.7	20	66.7	
Engel nedeni	Hastalık	5	16.6	11	36.7	p=0.885
	Kalıtım	4	13.3	5	16.7	
	Kaza	1	3.3	2	6.6	
	Doğum anomalisi	12	40.0	11	36.7	
	Bilinmiyor	8	26.6	1	3.3	
Engelin Oluş Zamanı	Doğuştan	24	80.0	20	66.7	p=0.191
	Sonradan	6	20.0	10	33.3	
Yardımcı araç kullanma	Evet	17	56.7	18	60.0	p=0.500
	Hayır	13	43.3	12	40.0	
Toplam		30	100.0	30	100.0	
Ölçek Puanları		Mean	SD	Mean	SD	
RBSÖ		3.40	1.45	3.43	3.43	p=0.958
RAE		98.13	18.37	101.30	101.30	p=0.584

*Wilcoxon Eş Testi

5.5. Araştırmaya Dahil Edilme - Dışlanma Ölçütleri

Araştırma, Antalya’da ikamet eden, İl Milli Eğitim’e bağlı Özel Eğitim Okulları’nda eğitim gören, sadece bedensel engelli olan, 10-19 yaş grubunda olan, kavrama ve anlama yeteneğini azaltacak herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığı olmayan, resim yapmasını engelleyecek her hangi bir engeli olmayan, araştırmaya katılmayı yazılı ve sözlü olarak kabul eden 60 bedensel engelli ergen ile yapılmıştır.

Araştırmadan dışlama kriterleri olarak, bedensel engellinin dışında başka bir engelinin olması, kavrama ve anlama yeteneğini azaltacak herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığının oluşması, resim yapmasını engelleyecek her hangi bir engelinin oluşması, katılımcının en fazla üç oturuma katılmaması olarak belirlenmiştir.

5.6 Veri Toplama Araçları:

Veriler, araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ), Rathus Atılganlık Envanteri (RAE) ve “*Kendini Anlatan Bir Resim Yapma*” yönergesi verilerek yaptırılan resim materyali ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

5.6.1 Kişisel Bilgi Formu (KBF):

Bu form, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini, eğitim yaşantılarını, aile özelliklerini, engel durumlarını, sosyal destek sistemlerini ve boş zaman etkinliklerini değerlendirmeye yönelik toplam 13 sorudan oluşmaktadır (Ek-2).

5.6.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Benlik saygısı ölçeği 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde, ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları Çuhadaroğlu (1985) tarafından yapılmış olup, geçerlilik katsayısı $r=.71$ olarak bulunmuştur. Test - tekrar test güvenirlik yöntemi kullanılarak da güvenirlik katsayısı $r=.75$ olarak saptanmıştır.

RBSÖ, çoktan seçmeli 63 sorudan oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek, on iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategoriler benlik saygısı (BS), kendilik

kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikosomatik belirtiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme, anne-baba ilgisi, babayla ilişki ve psişik izolasyon şeklinde adlandırılmıştır. Rosenberg istenildiği takdirde alt ölçeklerin araştırmalarda ayrı ayrı kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda benlik saygısını ölçmeye yönelik olarak, ölçeğin ilk “10” maddesi kullanılmıştır. Ölçeğin kendi içindeki değerlendirme sistemine göre katılımcılar, 0 ile 6 puan arasında puan almaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, benlik saygısı düzeyinin düşmesine işaret etmektedir. İlk on maddesi benlik saygısını değerlendirmek için kullanılmaktadır. İlk üç soru, 4. ve 5. sorular ve 9. ve 10. sorular birlikte değerlendirilirken, 6-7 ve 8. sorular tek başlarına değerlendirilmektedir. Birinci ve 2. soruda “yanlış” ya da “çok yanlış”, 3. soruda “çok doğru” ya da “doğru” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan, 4. soruda “yanlış” ya da “çok yanlış”, 5. soruda “çok doğru” ya da “doğru” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan, 6. soruda “yanlış” ya da “çok yanlış” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan, 7. soruda “yanlış” ya da “çok yanlış” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan, 8. soruda “çok doğru” ya da “doğru” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan, 9. ve 10 soruda “çok doğru” ya da “doğru” şıklarından birinin işaretlenmesi “1” puan olarak değerlendirilip ölçek toplam “6” puan üzerinden değerlendirilmektedir. İlk 10 sorudan alınan toplam puan 0-1 ise benlik saygısı yüksek, 2-4 ise orta, 5-6 ise düşük benlik saygısının olduğunu göstermektedir (Ek-3). Ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesi aşağıda verilmiştir.

	“yanlış”	“çok yanlış”	“doğru”	“çok doğru”	Puanlama
1. soru	x	x			1 puan
2. soru	x	x			
3. soru			x	x	
4. soru	x	x			1 puan
5. soru			x	x	
6. soru	x	x			1 puan
7. soru	x	x			1 puan
8. soru			x	x	1 puan
9. soru			x	x	1 puan
10. soru			x	x	
toplam puan 0-1 puan=benlik saygısı yüksek,2-4 puan= benlik saygısı orta, 5-6 puan= benlik saygısı düşük					

5.6.3. Rathus Atılganlık Envanteri (RAE)

Rathus (1973) tarafından geliştirilen “Rathus Atılganlık Envanteri” (RAE)’nin Türkiye’de geçerlilik güvenirlik çalışması Voltan Acar (1980) tarafından yapılmıştır. Voltan, envanterin alfa tutarlılık katsayısını $r=.70$ olarak ve test-tekrar test güvenirliğini $r=.92$ olarak bulmuştur (Voltan 1980). RAE 30 maddeden oluşan bir ölçektir. Rathus Atılganlık Envanterinin değerlendirilmesi iki ayrı şekilde yapılabilmektedir. Birinci yöntemde Rathus Atılganlık Envanteri, -3’ten +3’e doğru sıralanmış biçimde 6 dereceli olarak kullanılmaktadır. Araştırmada öğrencilerin alacakları toplam puan -90 ile + 90 arasında olup; -90 en yüksek derecede atılgan olmamayı (çekingenliği), + 90 ise en yüksek derecede atılganlığı ifade etmektedir (Adana F, Aktaş B, Erdağı S ve ark 2009, Bavlı Ö., 2009, Kutlu Y, 2009, Heybet T, 2010). Bu puanlama sisteminin kullanıldığı çalışmalar bulunmakla birlikte ikinci bir puanlama sistemi de kullanılmaktadır. İkinci puanlama yönteminde her madde ölçeğin yönergesinde belirtildiği şekilde +1 ile +6 arasında puanlanmakta olup, 0 puan bulunmamaktadır (Öksüz Y, 2004, Çam İ, Özçelik İ, Çetin B ve ark. 2010, Kelleci M, Avcı D, Ata EE ve ark 2011, Gencer ZT 2013). Kişinin atılganlık puanı hesaplanırken 17 madde için (1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26. ve 30. maddeler) verilen puanların tersi alınarak işlem yapılmaktadır. (veya her maddeye verilen puan 7’den çıkarılarak elde edilen puan o madde için atılganlık puanı olarak değerlendirilmektedir). Diğer 13 maddede (3,6,7,8,10,18,20,21-22,25,27,28. ve 29. maddeler) verilen puanlar tersi alınan puanlarla toplanarak deneğin atılganlık puanı elde edilmektedir. Her iki şekilde puanlanması mümkün olan bu ölçeğin değerlendirilmesinde bu çalışmada yaygın kullanım biçimi olan +1 ile +6 arasında yapılan puanlama sistemi kullanılmıştır. Çekingenliğe doğru uzanan uç +30’a, atılganlığa doğru uzanan uç +180’e ulaşmaktadır. Dolayısıyla bir deneğin RAE’den alabileceği puan 30 ile 180 puan arasında değişmektedir (Ek-4).

Olumlu İfadeler	Puanlanması	Değerlendirilmesi
Olumlu ifadeler: 3, 6, 7, 8, 10, 18, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29 olmak üzere 13 adet olumlu ifade bulunmaktadır.	Fazla uymuyor : 1 Puan Pek uymuyor : 2 Puan Biraz uyuyor : 3 Puan Oldukça uyuyor : 4 puan Çok iyi uyuyor : 5 puan	30-80 arası puan alan denekler çekingen, 80-130 arası alanlar orta, 130-180 arası puan atılgan olarak değerlendirilmektedir
Olumsuz ifadeler: 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 30 olmak üzere 17 adet olumlu ifade bulunmaktadır.	Çok iyi uyuyor : 1 puan Oldukça uyuyor : 2 puan Biraz uyuyor : 3 Puan Pek uymuyor : 4 Puan Fazla uymuyor : 5 Puan	

5.6.4. Resim Metaryeli (RM)

Bireylerin, psikolojik ve / veya davranış bozukluklarını değerlendirilmesinde çok çeşitli psikolojik testler kullanılabilir. Ruh sağlığı profesyonelleri, 100 yılı aşkın süredir değerlendirme, tedavi ve araştırma için sanatı kullanmışlar, 20. yüzyılda, birçok psikolojik projektif testler geliştirilmişlerdir (Betts 2006).

Sanat-tabanlı değerlendirme araçları da tedaviyi planlama, danışanı daha iyi değerlendirme, danışanın ortaya koyduğu problemlerine daha derin bir anlayış kazandırma ve tedavi sürecini değerlendirmek için çok sayıda sanat terapisti tarafından kullanılmaktadır. Amerika Sanat Terapi Derneği (American Art Therapy Association-AATA)'nin belirttiğine göre, bu değerlendirme araçları, bireyin sorununu çözmek için profesyonel sanat terapisti tarafından seçilen, tedavi hedefleri doğrultusunda "sözlü veya yazılı" herhangi bir yönerge kullanımı ile uygulanan ve çizim, boyama, müzik heykel gibi enstrümanları içerir (Kim, Kang, Chung and Hong 2012, Betts 2006). Ancak, son 50 yıldır, projektif çizimlerle yapılan araştırmalar karışık sonuçlar vermiş ve bu nedenle araştırmaların güvenilirliği açısından tartışma konusu olmuştur. Bu nedenle sanat terapistleri, verilerin güvenilirliğini sağlamak ve değerlendirmede ortak bir yol bulmak için çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Kim, Kang, Chung and Hong 2012, Mattson 2011, Kim 2010, Gantt, Mills 2009, Betts 2006). Mattson (2011) çalışmasında, değerlendirmede standardizasyonu sağlamak

için bilgisayar teknolojisini kullanarak web tabanlı değerlendirme sistemi olan Formal Elements Art Therapy Scale (FEATS) ölçeğini geliştirmiştir.

Yapılan çalışmalarda, güncel bir yaklaşım olarak çoğu sanat terapistinin değerlendirmede "bir derecelendirme ölçeği" kullandığı görülmektedir. Bu derecelendirme ölçeğinde, “var ya da yok”, “iyi ya da kötü”, gibi sıralı bir değerlendirme biçimi kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda resimlerin renk kullanımı, alan kullanımı, çizgi biçimi, soyut/somut olma biçimi, kullanılan nesneler, çevre ve detaylar, içerikteki bütünlük gibi farklı alanlarda katogorize edildikleri ve değerlendirmede standardizasyona gidildiği görülmektedir (Mattson 2011, Gantt, Mills 2009, Betts 2006)

Leonard (2006) çalışmasında resimlerin analizinde yaşanan temel sorunlardan bir diğerini de, resimlerin yetişkin/araştırmacı bakış açısıyla yorumlanması olarak belirtmiştir. Bu sorunu aşmak için mutlaka resmi yapan çocukla resmine ilişkin konuşma yapılmasını, araştırmada çocukların yaptıkları resimler üzerine konuşmalarının sağlanmasını ve resimlerin analizinde çocuklarla resimlerine ilişkin yapılan görüşmelerin temel alınması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada, bireylerin resim yolu ile yansıttıkları dışa vurumlarının biçim, içerik ve komposisyonel açıdan incelenmesi amacıyla, resim materyeli kullanılmıştır. Resim materyalinin elde edilmesi için katılımcılara **“kendini anlatan bir resim yapma”** yönergesi verilerek deney ve kontrol grubuna eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı resim materyali elde edilmiş ve elde edilen materyallerin değerlendirilmesinde, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Sosyal Psikiyatri Servisi’nde görev yapan Psikiyatri Hemşiresi/Sanat Terapisti Dr. Nurhan Eren tarafından geliştirilen resim değerlendirme listesi kullanılmıştır (Eren 2012). Bu liste araştırmacı tarafından gözden geçirilerek örneklem grubuna uygun olmayan maddeler çıkartılmış, gruba uygun yeni değerlendirme maddelerimiştir. Eklenen maddelerle listenin son şekli Eren tarafından değerlendirilmiştir.

Engelli ergenlerin Eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında yaptıkları resimler biçim, içerik ve kompozisyon olmak üzere üç ana başlık altında Eren’le birlikte yorumlanıp değerlendirilmiş ve veri tabanına son şekli verilmiştir (Ek 5). Değerlendirme sırasında kullanılmak üzere ayrıca araştırmacı tarafından veri toplama rehberi hazırlanmıştır (Ek-6). Elde edilen resimler Ek-7’de verilmiştir.

5.7 Uygulama Aşamaları

Uygulama için 22.09.2010 tarihinde etik kurul onayı ve 29.04.2011 tarihinde Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli iznin alınmasını takiben (Ek-12), gerekli görüşmeler yapılarak, Haziran/Aralık 2011 tarihleri arasında ön-test uygulamaları, Şubat/Mart 2012 döneminde eğitim grupları, Nisan/Ağustos 2012 tarihlerinde son-test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama planı ve takvimi şekil 4’te verilmiştir.

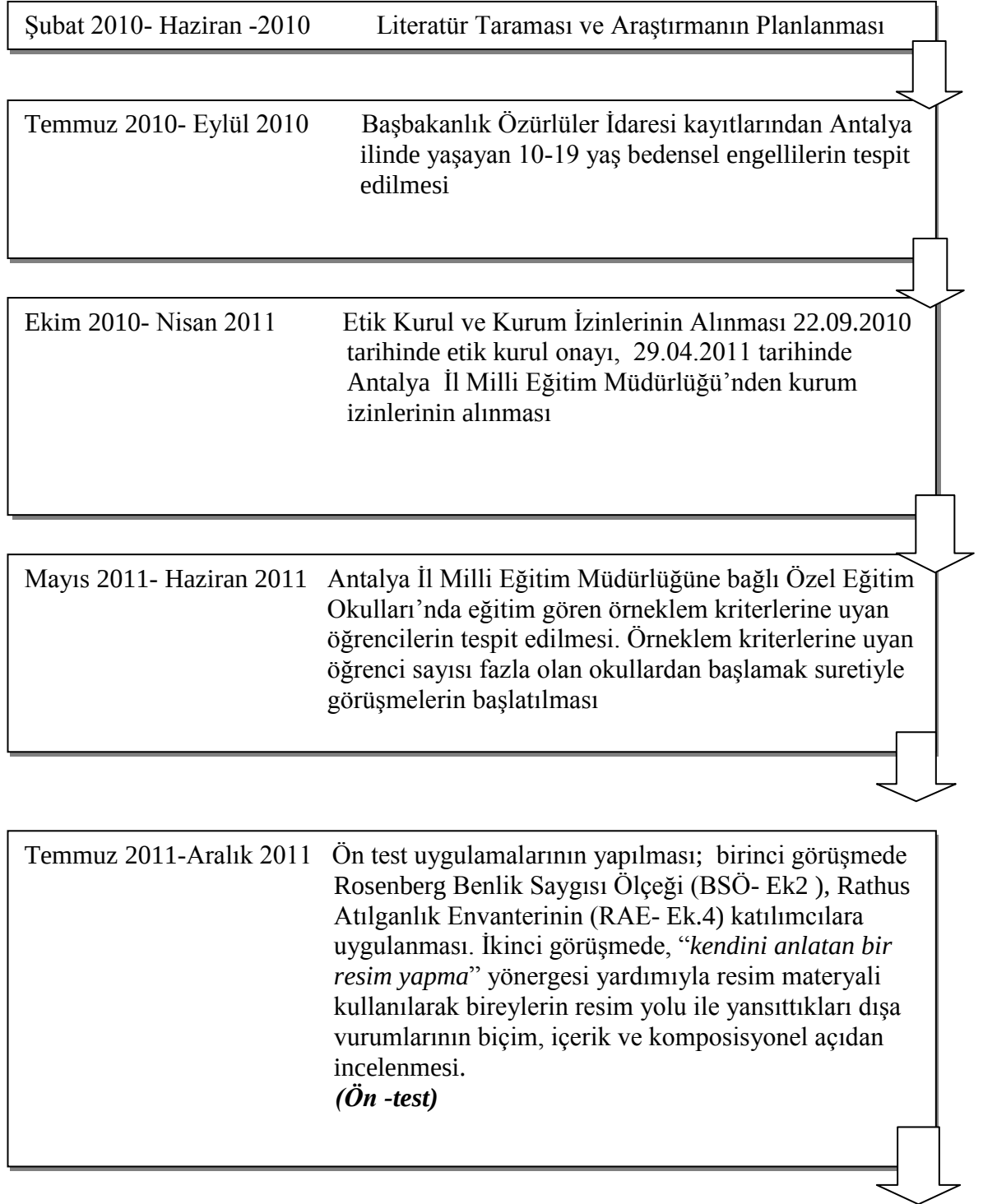
Araştırmanın verileri, öğrencinin ders saatlerinin olumsuz etkilenmemesi, birbirlerinden etkilenmemesi ve duygularını rahat ifade edebilmelerinin sağlanması amacıyla her bir öğrenciye özel iki ayrı görüşme planlanmış, ilk görüşmede KBF, RBSÖ ve RAE’i uygulanmış, ikinci görüşmede ise resim yaptırılmıştır. Görüşme öncesinde öğrenciye yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş ve veriler yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

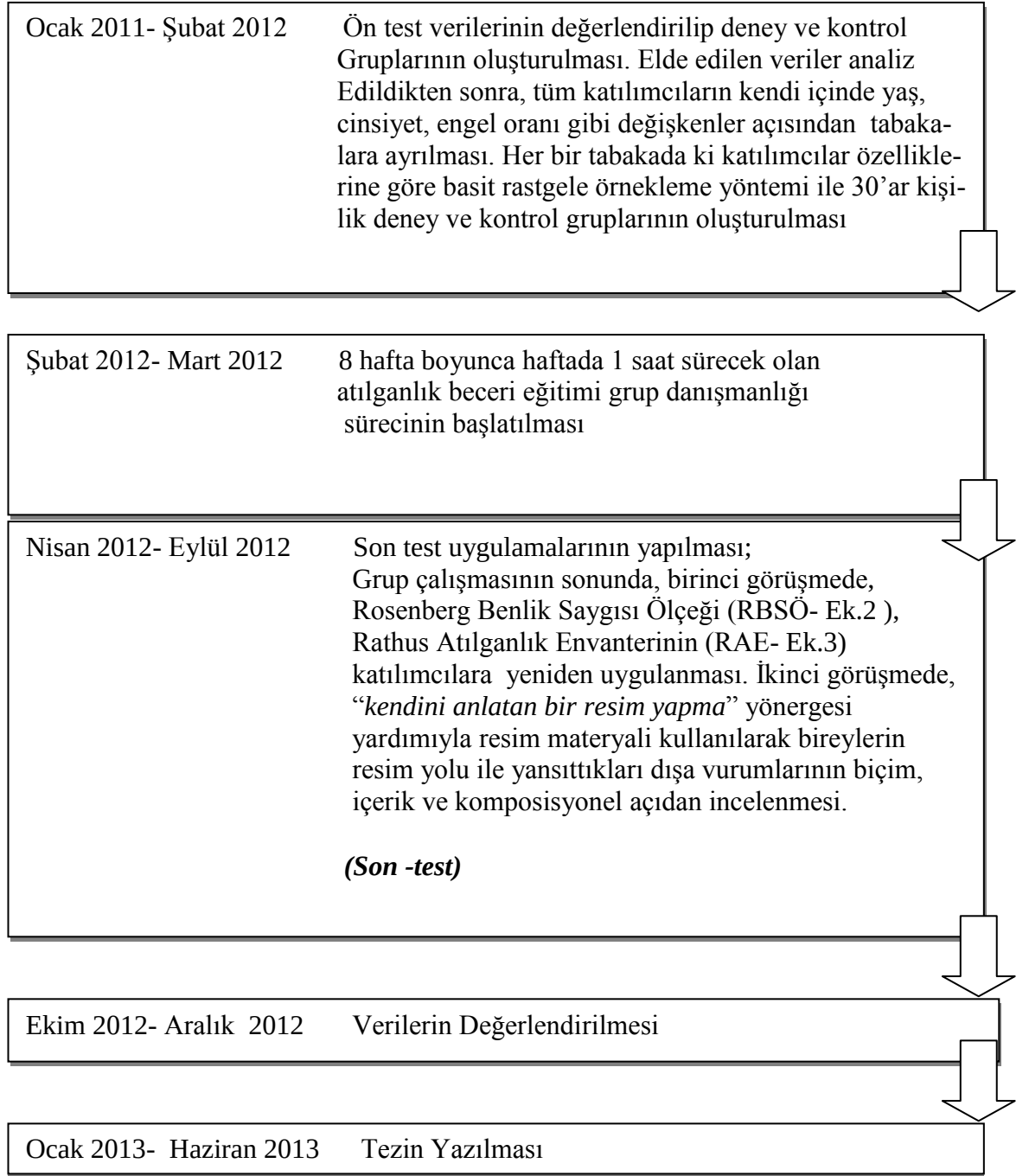
Planlanan ikinci görüşme, her bir öğrenci için önceden hazırlanan boya kalemleri (kuru kalem, pastel kalem, keçeli kalem, sulu boya), farklı boyutlarda resim kâğıtları, silgi, kalem traş gibi malzemeler sunulmuştur. İlk beş dakika genel bir giriş yapılarak, “*kendini anlatan bir resim yapma*” yönergesi verilerek resim yapması istenmiştir. Resim malzemesinin seçimi öğrenciye bırakılmıştır. Resim yapma süresince öğrenciye herhangi bir müdahalede bulunulmamış, ancak zaman zaman yaşanan performans anksiyetesi vb durumlarda resme devam etmesi için desteklenmiştir. Resim yapma süresi boyunca öğrenci gözlem yapma yolu ile değerlendirilmiş, notlar alınarak süreç değerlendirilmiştir. Resim yapma işlemi bitince öğrencinin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesini kolaylaştırmaya yönelik sorular yöneltilerek resmi anlatması istenmiş ve ifadeleri not edilmiştir.

Bu sorular;

- Resim çalışmasını yaparken ne hissettin?
- Resmi yaparken zorlandın mı?
- Bu resminde ne anlatmak istedin? Bu resim bize ne anlatıyor?
- Resimdeki bireyler kim? O kişilerin sana yakınlık derecesi nedir?
- Bu resmi yapmak ve konuşmak şimdi seni nasıl etkiledi ve neler hissettirdi?

5.7.1 Araştırmanın Uygulama Planı ve Takvimi





Şekil-4 Araştırmanın Uygulama Planı ve Takvimi

5.8 Atılmanlık Beceri Eğitim Programı Grup Danışmanlığı Süreci

Atılmanlık eğitim programının her bir oturumunda planlanan müdahaleler Tablo 3’de görölmektedir. Toplam sekiz hafta süren Atılmanlık Beceri Eğitiminin grup danışmanlığı süreci Ek-8’de, grup danışmanlığı sürecinde kullanılan eğitim metaryalleri ve ev ödevleri Ek-9’da görölmektedir.

Tablo 3. Atılganlık Beceri Eğitim Programının Adımları

Haftalar	Hedefler
Birinci Oturum	• Atmosferi yumuşatmak, üyelerin rahatsızlıklarını azaltmak ve eğitimiye üyeleri isimleri ile tanınması için fırsat tanımak. • Üyelere grup kurallarını ve bu çalışmadan neler beklendiğini öğretmek. • Grup üyelerine atılgan, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstermek ve ayırt etmeleri için uygulama fırsatı vermek
İkinci Oturum	• Sözlü/Sözsüz iletişimin günlük yaşamımızdaki önemini göstermek. • Sözlü/Sözsüz davranışların ve atılgan, çekingen, saldırgan davranışların sözsüz mesajlarının neler olduğunu göstermek. • Grup üyelerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışları övmeyi öğretmek.
Üçüncü Oturum	• Üyelerin, birbirlerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışlarını övmeye teşvik etmek. • Bir kimse izin vermezse, karşısındakinin onu ezemeyeceği, haklarını ihlal edemeyeceği fikrini vermek. • Üyelere atılgan, çekingen ve saldırgan davranışları rol yaparak uygulamaları için fırsat tanımak ve yanlış anlaşılmalara düzeltmek.
Dördüncü Oturum	• Atılganca iltifat etmeyi ve iltifata olumlu karşılık vermeyi öğretmek. • Üyeleri kendileri hakkında konuşmaya teşvik etmek. • Aynı fikirde olmadığını göstermek, nedenini sorma ve selam verme yollarını, faydalarını öğretmek.
Beşinci Oturum	• Atılganca ricada bulunmayı ve ricayı reddetmeyi öğretmek, • Ricayı reddetmede üyelere kendi eksikliklerini görmeleri için fırsat tanımak, • Üyelerin birbirleri hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceleri doğrudan doğruya birbirlerine söylemelerini ve olumsuz duygu ve düşünceleri hoşgörü ile karşılamalarını sağlamak.
Altıncı Oturum	• Atılgan davranışları edinmede “ben dili” kullanmanın etkililiğini keşfetmek, • İletişimde sözcüklerin gücünü ve davranışlara etkisini bilmek, ve yaşamda kullanma becerisi edinmek, • Ben dili ile sen dili kavramlarını açıklığa kavuşturmak, • Olumlu ile olumsuz ben dilinin farkını göstermek için uygulama fırsatı sağlamak.
Yedinci Oturum	• Üyelerin atılgan davranışlarını engelleyen gerçek dışı düşüncelerini tanımalarını ve bu düşüncelerini değiştirmelerini sağlamak, • Atılganlık davranışlarını engelleyen duygular, davranışlar ve tutumları çözümleyebilme becerisi geliştirmek, • Atılganlığı engelleyen içsel ve dışsal faktörleri ele alarak yaşama katılmada engelleyici nedenleri görebilme becerisi edinmelerini sağlamak
Sekizinci Oturum	• Grup üyelerinin yaşamın her aşamasında öğrendikleri atılgan davranışları kullanabilme becerilerini geliştirmek için uygulama fırsatı sağlamak • Assertivite eğitimi, eğitimcinin tavır ve eğitim şekli hakkındaki görüş ve önerileri almak. • Eğitimin değerlendirilmesini yapmak

5.9 Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamında, SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Science) paket programında yapılmıştır.

- Verilerin değerlendirilmesinde örnekleme tanımlamak için frekans dağılımı, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.
- İki grubun sürekli dağılımların analizinde test varsayımlarına göre Student-t testi ya da Mann-Whitney U testi yapılmıştır.
- Grupların kendi içinde karşılaştırılmasında parametrik test varsayımlarına göre iki eş testi ya da Wilcoxon eş testi kullanılmıştır.
- Gruplara göre kategorik verilerin analizinde ve resimlerin değerlendirilmesinde Ki-kare testi kullanılmıştır.
- Analizlerde farklılıkların belirlenmesi için % 95 anlamlılık düzeyi (ya da $\alpha=0.05$ hata payı) kullanılmıştır.

5.10 Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Bilimsel Araştırmalar Değerlendirme Kurulu'ndan 22.09.2010 tarihinde etik kurul onayı (Ek-10, Ek-11) ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde araştırmanın yapılabilmesi için 29.04.2011 tarihinde gerekli izinler alınmıştır (Ek-12).

Araştırmaya katılacak öğrencilere ve ailelerine araştırmanın amacı ve grup çalışmasının özellikleri konusunda bilgi verilerek katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı açıklanmıştır. Araştırmaya katılanların kimliklerinin ve verdikleri bilgilerin başkalarına açıklanmayacağı konusunda güvence verilmiş ve öğrencilerden yazılı ve sözlü onam alınmıştır. (Ek-1)

Araştırmanın verileri toplanıp, tüm uygulamalar bitirildikten sonra, kontrol grubunda olan 30 öğrenciye “Davranış Modellerimiz ve Atılğan Davranış Sergileyebilmenin Yolları” isimli bilgilendirme semineri düzenlenmiştir.

5.11 Araştırmacının Yetkinliği

Araştırmacı, 28-30 Nisan 2008 tarihlerinde düzenlenen II. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresinde, ‘Psikososyal Beceri Eğitim Programı’ ve ‘Psikodinamik Görüşme Teknikleri Kursuna’ 24-26 Haziran 2010 tarihlerinde düzenlenen IV. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresinde ‘Atılganlık’ çalışma grubuna katılmıştır. (Ek-13)

5.12 Tez Çalışmasında Kullanılan Olanaklar

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Özürlülük Araştırmaları ve İstatistik Dairesi Başkanlığının araştırmanın evren ve örneklemini belirleme konusunda verdikleri destekler,
- Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün örnekleme ulaşma konusunda verdikleri destekler,
- Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olarak hizmet sunan, Empati, Büyük Gebiz, Buse-Deniz, Aksoylar ve Parlar ÖERM’ lerinde görüşme yapmak ve grup danışmanlığı sürecini yürütmek için uygun koşulların sağlanması konusunda verdikleri destekler,
- Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi ve online veri tabanları

5. 13 Araştırmanın Hipotezler

H 1= Atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası benlik saygısı puan ortalamaları artacak

H 2= Atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası atılganlık beceri puan ortalamaları artacak

H 3a= Atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası çizdiği resimlerde biçim açısından olumlu yönde bir değişme olacak

H 3b= Atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası çizdiği resimlerde içerik açısından olumlu yönde bir değişme olacak

H 3c= Atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası çizdiği resimlerde kompozisyon açısından olumlu yönde bir değişme olacak

6. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada öne sürülen hipotezleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

6.1 Atılgnlık Beceri Eğitim Programının Engelli Ergenlerin Benlik Saygıları Üzerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk hipotezi olan “*Atılgnlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası benlik saygısı puan ortalamaları artacak*” için, RBSÖ hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanmış, deney grubuna sekiz haftalık atılgnlık beceri eğitimi verilmiş, ancak kontrol grubuna müdahalede bulunulmamış, eğitimin bitiminden sonra, her iki gruba da yeniden RBSÖ son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu RBSÖ Puanlarının Karşılaştırılması

RBSÖ	Deney Grubu (n:30)		Kontrol Grubu (n:30)		Test Sonucu	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	U	p
AB Eğitim öncesi	3.40	1.45	3.43	1.38	446.500	0.958
AB Eğitim sonrası	2.26	1.48	3.13	1.38	300.000	0.023

Mann-Whitney U Testi

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında, eğitim öncesi RBSÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p= 0.958$), ancak eğitim sonrası RBSÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu ($p= 0.023$) saptanmıştır.

6.2 Atılgnlık Beceri Eğitim Programının Engelli Ergenlerin Atılgnlık Becerileri Üzerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi olan “*Atılgnlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası atılgnlık beceri puan ortalamaları artacak*” için, RAE hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanmış, deney grubuna sekiz haftalık atılgnlık beceri eğitimi verilmiş, ancak kontrol grubuna müdahalede bulunulmamış, eğitimin bitiminden sonra, her iki gruba da yeniden RAE son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen değerler tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu RAE Puanlarının Karşılaştırılması

RAE	Deney Grubu (n:30)		Kontrol Grubu (n:30)		Test Sonucu	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	U	P
ABE öncesi	98.13	18.37	101.30	20.78	413.000	0.584
ABE sonrası	128.96	15.12	97.30	17.56	70.000	0.000

Mann-Whitney U Testi

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında, eğitim öncesi RAE puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p=0.584$), ancak eğitim sonrası RAE puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu ($p=0.000$) saptanmıştır.

6.3 Atılganlık Beceri Eğitim Programı Sonrası Engelli Ergenlerin Resimlerindeki Değişimlerin Saptanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü (3a, 3b ve 3c) hipotezleri olan “*Atılganlığa yönelik eğitim programı sonrası engelli ergenlerin eğitim öncesi çizdiği resimlerin biçim, içerik ve kompozisyonları ile eğitim sonrası çizdiği resimlerdeki biçim, içerik ve kompozisyonlar arasında olumlu yönde değişme olacağı*” için, “**kendini anlatan bir resim yapma**” yönergesi verilerek hem deney hem de kontrol gruplarından ön-test verileri elde edilmiş, deney grubuna sekiz haftalık atılganlık beceri eğitimi verilmiş, ancak kontrol grubuna müdahalede bulunulmamış, eğitimin bitiminden sonra, her iki gruba da yeniden “**kendini anlatan bir resim yapma**” yönergesi verilerek son test verileri elde edilmiştir. Elde edilen veriler biçim, içerik ve kompozisyon açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 6-16’da verilmiştir.

6.3.1. Resimlerin Biçim Açısından Değerlendirilmesine Ait Bulgular;

Resimler biçim açısından değerlendirilirken seçilen kağıt, kağıdın kullanım biçimi, kullanılan boya, boyama biçimi, çizme biçimi, boyama biçimi, soyut/somut olma, figüratif/nonfigüratif olma durumları, formların biçimselliği, biçimsel tutarlılık, insan çizme biçimleri gibi özellikler açısından değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde, kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$), deney grubunun ise sadece renk kullanımı açısından birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Koyu renk kullanımı deney grubunda birinci resimlerde daha yüksek oranda iken, ikinci resimde bu oran azalmış, açık-koyu renk karışık kullanım oranında artış olmuştur. Bu değişim istatistiksel anlamda anlamlı ($p<0.05$) bir farklılık oluşturmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. Renk Seçimine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi

Renk Seçimi	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p
	%	%		%	%	
Açık renkler	0.0	0.0	$\chi^2=6.410$ $p=0.041$	0.0	10.0	$\chi^2=5.573$ $p=0.134$
Koyu Renkler	33.3	16.7		43.3	40.0	
Açık-koyu renk karışık kullanılmış	50.0	80.0		56.7	43.3	
Renk kullanılmamış	16.7	3.3		0.0	6.7	

Resimlerde çizilen nesneler değerlendirilmiş, deney ve kontrol grubunda birinci ve ikinci resimlerde, ev, güneş, bulut, gökkuşağı, yol, ağaç, meyve, kuş, kedi, köpek, tavşan gibi hayvanlar, müzik çalar, teyp, radio, mp3 gibi müzik aletleri, park, park aletleri, tv, bilgisayar, oyuncak gibi nesneler çizilmiş, ancak bu nesnelerin çizim oranları arasında hem deney hemde kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında istatistiksel açıdan her hangi bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Nesne Seçimine İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi

Nesneler	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Ev	33.3	43.3	$\chi^2=0.63$ $p=0.426$	56.7	43.3	$\chi^2=1.06$ $p=0.302$
Güneş	40.0	60.0	$\chi^2=2.40$ $p=0.121$	60.0	53.3	$\chi^2=0.27$ $p=0.602$
Bulut	30.0	36.7	$\chi^2=0.30$ $p=0.584$	40.0	36.7	$\chi^2=0.07$ $p=0.791$
Gökkuşağı	0.0	3.3	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$	3.3	6.7	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$
Yol	13.3	16.7	$\chi^2=0.13$ $p=0.718$	30.0	10.0	$\chi^2=3.75$ $p=0.053$
Ağaç	30.0	40.0	$\chi^2=0.65$ $p=0.417$	33.3	26.7	$\chi^2=0.31$ $p=0.573$
Meyve	13.3	20.0	$\chi^2=0.48$ $p=0.488$	10.0	10.0	$\chi^2=0.00$ $p=1.00$
Hayvan	13.3	26.7	$\chi^2=1.66$ $p=0.197$	23.3	16.7	$\chi^2=0.41$ $p=0.519$
Müzik aletleri	13.3	13.3	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$
Park	23.3	16.7	$\chi^2=0.41$ $p=0.519$	6.7	3.3	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$
TV	6.7	3.3	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$	6.7	3.3	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$
Bilgisayar	20.0	10.0	$\chi^2=2.32$ $p=0.313$	16.7	3.3	$\chi^2=2.96$ $p=0.085$
Oyuncak	10.0	3.3	$\chi^2=1.07$ $p=0.301$	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$

6.3.2. Resimlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesine Ait Bulgular;

Resimler içerik açısından değerlendirilirken resimde işlenen tema, temaların gerçeklik düzeyi, resimlerde işlenen hayaller, özlemler, duygular ve resmi yapanın tutumu açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 8. Resimlerde İşlenen Temaların Değerlendirilmesi

Temalar	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Yardım etme	26.7	20.0	$\chi^2=0.37$ $p=0.542$	3.3	20.0	$\chi^2=4.04$ $p=0.44$
Özgürlük	26.7	66.7	$\chi^2= 9.64$ $p=0.002$	20.0	36.7	$\chi^2=2.05$ $p=0.152$
Evlilik	6.7	6.7	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$	6.7	6.7	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$
Acıma	3.3	0.0	$\chi^2= 1.01$ $p=0.313$	13.3	3.3	$\chi^2=1.96$ $p=0.161$
Yalnızlık	43.3	23.3	$\chi^2=2.70$ $p=0.100$	66.7	56.7	$\chi^2=0.63$ $p=0.426$
Hastalık/engellilik	66.7	40.0	$\chi^2=4.28$ $p=0.003$	60.0	53.3	$\chi^2=1.66$ $p=0.196$
Şiddet	0.0	0.0	$\chi^2=0.00$ $p=0.00$	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$
Yangın	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p= 0.313$	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$
Ölüm	0.0	0.0	$\chi^2=0.00$ $p=0.00$	6.7	0.0	$\chi^2=2.06$ $p=0.150$
Aile	56.7	50.0	$\chi^2= 0.26$ $p=0.605$	66.7	66.7	$\chi^2=0.07$ $p=0.787$
Okul	23.3	6.7	$\chi^2=3.26$ $p=0.071$	3.3	13.3	$\chi^2=1.96$ $p= 0.161$
Doğa	53.3	53.3	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$	36.7	43.3	$\chi^2=2.41$ $p= 0.598$
Doğa olayları	13.3	10.0	$\chi^2=0.00$ $p=0.688$	6.7	10.0	$\chi^2= 0.74$ $p=0.640$
Hayvan sevgisi	20.0	20.0	$\chi^2= 0.00$ $p=1.000$	13.3	16.7	$\chi^2=0.13$ $p=0.718$
Dostluk/arkadaşlık	41.7	55.0	$\chi^2=12.6$ $p=0.005$	50.0	36.7	$\chi^2=1.08$ $p=0.297$
Parkta oynamak	20.0	23.3	$\chi^2=0.98$ $p=0.754$	10.0	6.7	$\chi^2= 0.21$ $p=0.640$
Spor yapmak	13.3	26.7	$\chi^2=1.66$ $p=0.197$	16.7	16.7	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$
Çerçeve/sınırlandırma	3.3	6.7	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$	3.3	3.3	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$
Tema yok	3.3	0.0	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$	0.0	0.0	$\chi^2=3.02$ $p=0.388$

Tablo 8’de resimlerde işlenen temalar görülmektedir. Kontrol grubunda birinci ve ikinci resimler arasında kullanılan temalar açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken ($p>0.05$), deney grubunda resimlerde işlenen temalardan “özgürlük” ($\chi^2=9.64$ $p=0.002$) ve “dostluk-arkadaşlık” ($\chi^2=12.6$ $p=0.005$) temalarının işlenme oranında artış olduğu, “hastalık-engellilik” ($\chi^2=4.28$ $p=0.003$) temalarının işlenme oranında azalma olduğu ve bu değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($p<0.05$) . Ayrıca, deney grubunda, “yalnızlık” temasının işlenme oranında düşme olduğu ancak bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($\chi^2=2.700$ $p=0.100$) görülmektedir.

Resimlerde işlenen temalar gerçeklik durumları irdelenmiş, deney/kontrol grupları, birinci ve ikinci resimler arasında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Temaların Gerçeklik Düzeyinin Değerlendirilmesi

Gerçeklik	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p
	%	%		%	%	
Gerçek	36.7	30.0	$\chi^2=0.30$ $p=0.858$	40.0	40.0	$\chi^2=3.273$ $p=0.195$
Hayal	23.3	26.7		10.0	26.7	
Her ikisi de	40.0	43.3		50.0	33.3	
Toplam	100.0	100.0		100.0	100.0	

Tablo 10’da öğrencilerin hayallerine ilişkin ait bulgular görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen hayalların eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında her hangi bir anlamlı değişiklik olmazken, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Resimler incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin kendilerini en çok, engellerinden dolayı gerçekleştirmekte güçlük çektiği “yürüebilmek, koşabilmek” gibi eylemleri gerçekleştirmekle ilgili hayallerini ($\chi^2=0.60$ $p=0.043$) ve “yaşamda daha güçlü ve başarılı olmak” ile ilgili hayallerini çizdikleri ($\chi^2=13.6$ $p=0.005$) ve bu hayalların çizilme oranının ikinci resimlerde artış gösterdiği saptanmıştır. Bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık yaratmıştır (Tablo 10). Deney grubunda eğitim sonrası bu hayalleri ifade ediliş oranında artış olması dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 10. Resimlerde İşlenen Hayallerin Değerlendirilmesi

Hayaller	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Eğitim yaşamına devam etmek	23.3	10.0	$\chi^2=1.92$ $p=0.166$	6.7	6.7	$\chi^2=0.00$ $p=1.000$
Güçlü, başarılı olmak	51.7	60.0	$\chi^2=13.6$ $p=0.005$	26.7	20.0	$\chi^2=0.37$ $p=0.542$
Yeni bir ev sahibi olmak	6.7	10.0	$\chi^2=0.21$ $p=0.640$	20.0	13.3	$\chi^2=0.48$ $p=0.488$
Yürüye bilmek/koşabilmek	50.0	76.7	$\chi^2=0.60$ $p=0.043$	26.7	30.0	$\chi^2=0.08$ $p=0.774$
Karşı cins/ partneri olmak	13.3	6.7	$\chi^2=0.74$ $p=0.389$	6.7	3.3	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$
Para kazanmak	26.7	16.7	$\chi^2=0.88$ $p=0.347$	10.0	16.7	$\chi^2=0.57$ $p=0.448$
Araba sahibi olmak	0.0	10.0	$\chi^2=3.15$ $p=0.076$	3.3	6.7	$\chi^2=0.35$ $p=0.554$
Hayvan sahibi olmak	6.7	13.3	$\chi^2=0.74$ $p=0.389$	10.0	3.3	$\chi^2=1.07$ $p=0.301$
Spor yapabilmek	23.3	33.3	$\chi^2=0.73$ $p=0.390$	20.0	26.7	$\chi^2=0.37$ $p=0.542$
Geze bilmek	36.7	50.0	$\chi^2=1.08$ $p=0.297$	30.0	23.3	$\chi^2=0.34$ $p=0.559$

Tablo 11’de öğrencilerin resimlerde işledikleri duygu ifadelerine ait bulgular görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen duygu ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında anlamlı bir değişiklik olmazken, deney grubunda bulunan öğrencilerin duygu ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı değişiklikleri oluşturan farklılıkların olduğu saptanmıştır. Deney grubunda resimlerde ifade edilen duygular incelendiğinde, “haz /hoşlanma” ($\chi^2=13.017$ $p=0.000$), “neşe/ mutluluk” ($\chi^2=11.915$ $p=0.001$), “başarı/gurur” ($\chi^2=4.344$ $p=0.037$), “birliktelik, dayanışma” ($\chi^2=15.429$ $p=0.000$), “heyecan/coşku” ($\chi^2=9.774$ $p=0.002$) gibi olumlu duygularda artış olurken, “mutsuzluk/çaresizlik” ($\chi^2=4.812$ $p=0.028$) ve “yalnızlık” ($\chi^2=5.455$ $p=0.020$) gibi

olumsuz duygu ifadelerinin görülme oranında azalma olmuş ve bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır ($p<0.05$). (Tablo 11).

Deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamının hem birinci hemde ikinci resimde herhangi bir duruma “özlem” duyma ifadesinde bulundukları, kontrol grubunda da “özlem” duyma ifadesinin yüksek oranlarda olmasına rağmen ikinci resimde bu oranın düştüğü saptanmış, ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($\chi^2=0.162$ $p=0.688$) oluşturmamıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Resimlerde İşlenen Duygu İfadeleri

Duygular	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Yük olma	23.3	10.0	$\chi^2=1.920$ $p=0.166$	36.7	53.3	$\chi^2=1.684$ $p=0.194$
Muhtaç olma	30.0	16.7	$\chi^2=1.491$ $p=0.222$	60.0	56.7	$\chi^2= 0.069$ $p=0.793$
Keder	30.0	16.7	$\chi^2=1.491$ $p=0.222$	40.0	36.7	$\chi^2=0.071$ $p= 0.791$
Ağrı/acı	3.3	0.0	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$	3.3	0.0	$\chi^2= 1.017$ $p= 0.313$
Kızgınlık/öfke	3.3	0.0	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$	13.3	33.3	$\chi^2= 3.354$ $p= 0.067$
Huzursuzluk	3.3	0.0	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$	6.7	6.7	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$
Korku	6.7	0.0	$\chi^2=2.069$ $p= 0.150$	3.3	6.7	$\chi^2= 0.351$ $p= 0.554$
Hayal kırıklığı	6.7	0.0	$\chi^2= 0.351$ $p=0.554$	0.0	6.7	$\chi^2=2.069$ $p= 0.150$
Utanç	6.7	0.0	$\chi^2=2.069$ $p= 0.150$	10.0	3.3	$\chi^2=1.071$ $p= 0.301$
Suçluluk	0.0	0.0	$\chi^2=0.00$ $p=0.00$	3.3	6.7	$\chi^2= 0.351$ $p= 0.554$
Zarar görme	3.3	3.3	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	10.0	3.3	$\chi^2= 1.071$ $p= 0.301$
Sevgi/şefkat isteği	76.7	56.7	$\chi^2=2.700$ $p= 0.100$	66.7	70.0	$\chi^2=0.077$ $p= 0.781$

Haz /hoşlanma	10.0	53.3	$\chi^2=13.017$ $p= 0.000$	26.7	13.3	$\chi^2= 1.667$ $p= 0.197$
Neşe/ mutluluk	40.0	83.3	$\chi^2=11.915$ $p= 0.001$	50.0	53.3	$\chi^2=0.067$ $p= 0.796$
Başarı/gurur	43.3	70.0	$\chi^2=4.344$ $p= 0.037$	13.3	30.0	$\chi^2=2.455$ $p= 0.117$
Güzel olma/beğenilme	13.3	23.3	$\chi^2=1.002$ $p= 0.317$	13.3	10.0	$\chi^2=0.162$ $p= 0.688$
Korunma/yardım isteği	16.7	13.3	$\chi^2=0.131$ $p= 0.718$	50.0	40.0	$\chi^2=0.606$ $p= 0.436$
Mutsuzluk/çaresizlik	33.3	10.0	$\chi^2=4.812$ $p= 0.028$	33.3	36.7	$\chi^2=0.073$ $p= 0.787$
Yalnızlık	60.0	30.0	$\chi^2 =5.455$ $p= 0.020$	16.7	16.7	$\chi^2 =0.000$ $p= 1.000$
Güçlü, başarılı olmak	56.7	60.0	$\chi^2=0.131$ $p= 0.742$	26.7	20.0	$\chi^2=0.071$ $p= 0.785$
Boşluk, anlamsızlık	6.7	3.3	$\chi^2=0.351$ $p= 0.554$	3.3	6.7	$\chi^2=0.351$ $p= 0.554$
Birliktelik, dayanışma	16.7	66.7	$\chi^2=15.429$ $p= 0.000$	36.7	53.3	$\chi^2=1.684$ $p= 0.194$
Heyecan/coşku	23.3	63.3	$\chi^2=9.774$ $p= 0.002$	16.7	36.7	$\chi^2=3.068$ $p= 0.080$
Özlem	100.0	100.0	$\chi^2=0.000$ $p=1.000$	86.7	76.7	$\chi^2=0.162$ $p= 0.688$

Resimlerde ifade edilen özelemlerin neler olduğu incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin “parkta oyun oynayabilmek” ($\chi^2=13.6$ $p= 0.005$) ve “yaşamda güçlü ve başarılı olabilmek”($\chi^2=9.774$ $p= 0.003$) ile ilgili özelemlerini ifade ettikleri resim sayısında artış olduğu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Kontrol grubunda ifade edilen özelemlerde birinci ve ikinci resimler arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak, herhangi bir özelem ifade etmeyen resimlerin sayısında artış olduğu saptanmıştır. Evcil hayvana sahip olmak, İnternete/bilgisayara sahip olmak, yeni bir eve sahip olmak gibi ifadeler deney grubunda hem eğitim hemde eğitim sonrası hiç ifade edilmezken, kontrol grubunda bulunan öğrenciler çok yüksek oranlarda olmamakla birlikte bu özelemleri ifade etmişlerdir (Tablo 12).

Tablo 12. Resimlerde İfade Edilen Özlemler

Özlemler	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb.2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Bağımsız olabilmek	33.3	20.0	$\chi^2=9.602$ $p=0.212$	26.7	13.3	$\chi^2= 1.667$ $p= 0.197$
Sosyal yaşama daha çok katılabilmek	16.7	16.7	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	20.0	10.0	$\chi^2=1.491$ $p=0.222$
Eğitime devam edebilmek	6.7	0.0	$\chi^2=2.069$ $p= 0.150$	0.0	3.3	$\chi^2=1.01$ $p=0.313$
Parkta oyun oynayabilmek	6.7	16.7	$\chi^2=13.6$ $p= 0.005$	6.7	6.7	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$
Basketbol/futbol oynamak	0.0	3.3	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$	3.3	10.0	$\chi^2=1.071$ $p= 0.301$
Sağlıklı ve mutlu bir aileye sahip olmak	10.0	0.0	$\chi^2= 1.071$ $p= 0.301$	10.0	6.7	$\chi^2=0.21$ $p=0.640$
Güçlü ve başarılı olabilmek	23.3	40.0	$\chi^2=9.774$ $p= 0.003$	3.3	6.7	$\chi^2=0.351$ $p= 0.554$
Kız/erkek arkadaşı ile zaman geçirmek	3.3	3.3	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	0.00	0.00	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$
Evcil hayvana sahip olmak	0.00	0.00	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	6.7	13.3	$\chi^2=12.6$ $p= 0.065$
Yeni bir eve sahip olmak	0.00	0.00	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	0.0	3.3	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$
İnternete/bilgisayara sahip olmak	0.00	0.00	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	6.7	3.3	$\chi^2=0.351$ $p= 0.554$
Yok	0.0	0.0	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$	16.7	23.3	$\chi^2=1.002$ $p= 0.317$

Öğrencilerin resim çizerken geliştirdikleri tutum incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin “istekli” olma oranında artış, “ istekli ancak konuda

kararsız” olma, “kaygılı” ve “ürkek/korkak” olma oranlarında azalma olduğu saptanmış, ancak bu değişimler deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($\chi^2=5.176$ $p=0.270$) yaratmamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de birinci ve ikinci resimleri arasında resim çizerken geliştirdikleri tutumlarda anlamlı bir farklılık ($\chi^2=1.195$ $p=0.879$) oluşmamıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Resim Çizilirken Geliştirilen Tutumlar

Tutum	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%		%	%	
İstekli	66.7	90.1	$\chi^2=5.176$ $p=0.270$	60,0	53.3	$\chi^2=1.195$ $p=0.879$
İsteksiz	3.3	0.0		0.0	3.3	
İstekli ancak kararsız	13.3	3.3		20.0	23.3	
Kaygılı	6.7	3.3		13.3	13.3	
Ürkek/korkak	10.0	3.3		6.7	6.7	
Toplam	100.0	100.0		100.0	100.0	

6.3.3. Resimlerin Kompozisyon Açısından Değerlendirilmesine Ait Bulgular;

Resimler kompozisyon açısından değerlendirildiğinde, hem deney hem de kontrol grubunun birinci ve ikinci resimlerinin en yüksek oranda “bütünlüklü bir tema” içerdiği ve her iki grubun ikinci resimlerinde bu oranın arttığı saptanmıştır. Kompozisyon açısından hem deney grubunda ($\chi^2=2.090$ $p=0.554$) hem de kontrol grubunun ($\chi^2=1.456$ $p=0.228$) birinci ve ikinci resimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Tablo-14).

Tablo 14. Resimde İşlenen Kompozisyonun Değerlendirilmesi

Kompozisyon	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%		%	%	
Bütünlüklü bir tema	70.1	73.3	$\chi^2=2.090$ $p=0.554$	83.3	93.3	$\chi^2=1.456$ $p=0.228$
Parçalı, birden çok, aynı nitelikli tema	23.3	26.7		16.7	6.7	
Parçalı, birden çok, zıt nitelikli tema	3.3	0.0		0.0	0.0	
	3.3	0.0		0.0	0.0	
Tema yok						
Toplam	100.0	100.0		100.0	100.0	

Engel durumunun yapılan resme aktarımdaki uyum incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci resimlerinde engel durumlarına uyumlu resimler çizerken, ikinci resimlerinde engel durumlarına zıt resimler çizmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu değişim deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($\chi^2=15.429$ $p= 0.020$) yaratmış, kontrol grubunda her hangi bir anlamlı değişim olmamıştır. (Tablo 15)

Tablo 15. Engellilik Durumunun Resimlere Aktarım Biçimindeki Uymu

Uyum	Dny Grb1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu χ^2 / p
	%	%		%	%	
Uyumlu (aynı)	60.0	26.7	$\chi^2=15.429$ $p= 0.020$	53.3	60.0	$\chi^2= 0.075$ $p=0.788$
Uyumsuz (zıt)	26.7	63.3		10.0	13.3	
Çizilmemiş	13.3	10.0		36.7	26.7	
Toplam	100.0	100.0		100.0	100.0	

Engel durumunun yapılan resme aktarım biçimleri incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrenciler birinci ve ikinci resimlerinde en yüksek oranda engel durumları ile uyumlu resimler çizdikleri görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ise “Yürüyemiyor, koşamıyor, ama resimde bunları yapabiliyor” ($\chi^2=9.774$ $p= 0.003$) ve “El, kol, bacak gelişmemiş ama resimde gelişmiş ve güçlü” ($\chi^2=13.6$ $p= 0.048$) şeklinde engel durumu ile zıt içerikli resim çizme oranlarında artış olduğu saptanmış ve bu farklılık deney grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında istatistiksel olarak farklılık ($p<0.05$) yaratmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci resimlerinde engel durumlarına uyumlu resimler çizerken, ikinci resimlerinde engel durumlarına zıt resimler çizmesi dikkat çekici bir bulgudur (Tablo 16).

Tablo 16. Engellilik Durumunun Resimlere Aktarım Biçimleri

Engelin resme aktarım biçimi	Dny Grb 1. Resim	Dny Grb 2. Resim	Test Sonucu	Knt Grb 1. Resim	Knt Grb 2. Resim	Test Sonucu
	%	%	χ^2 / p	%	%	χ^2 / p
Yürüyemiyor, koşamıyor, ama resimde bunları yapabiliyor	20.0	40.0	$\chi^2=9.774$ $p= 0.003$	10.0	10.0	$\chi^2=0.000$ $p= 1.000$
Yürüyemiyor, koşamıyor, ayakta duramıyor, resimde de yapamıyor	36.7	16.1	$\chi^2=9.602$ $p=0.312$	16.6	19.7	$\chi^2=0.57$ $p=0.452$
El, kol, bacak gelişmemiş ama resimde gelişmiş ve güçlü	6.7	23.3	$\chi^2=13.6$ $p= 0.048$	0.00	3.3	$\chi^2=1.017$ $p= 0.313$
El, kol, bacak gelişmemiş, resimde de gelişmemiş	23.3	10.6	$\chi^2= 1.567$ $p= 0.187$	36.7	40.3	$\chi^2=0.131$ $p= 0.742$
Engeli herhangi bir şekilde aktarmamış	13.3	10.0	$\chi^2=0.74$ $p= 0.389$	36.7	26.7	$\chi^2=0.37$ $p= 0.542$

7.TARTIŞMA

Engellilik, bireyin çevresi ile olan ilişkilerini doğrudan etkileyen, bireyin yaşamını yeniden yapılandırmasını gerektiren, sosyal boyutlarıyla toplumu yakından ilgilendiren ve tüm bireylerin ortak çabasını gerektiren toplumsal bir olgudur. Bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık eğitimi ile engelli bireylerin bağımsız ve üretken olmaları, yaşam kalitelerinin, akademik başarılarının ve kendilerine olan güvenin artırılması, engelli gençlerin topluma uyum sağlamalarına katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılganlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla ilgili tartışmalar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın ilk hipotezi olarak, *atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası benlik saygısı puan ortalamalarının artacağı* düşünülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında, eğitim öncesi RBSÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak eğitim sonrası RBSÖ puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 4).

Engelli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmak genel amacımız olmalıdır. Bedendeki herhangi bir değişiklik, bireyin ideal beden imajı kavramına uygun olmak zorundadır ki yeni beden imajıyla bütünleşmek ve bedensel değişikliğe alışmak mümkün olsun (Heighway&Webster 2008). Literatürde bu durum sağlanmadığında bireyde beden imajındaki bozulmalara bağlı uyum problemlerinin anksiyete, benlik saygısında düşüklük, beden imajı ile ilgili kaygılar, bütünlük duygusunun kaybı, sosyal izolasyon ve depresyonla sonuçlanabildiği belirtilmektedir. Engelli bireylerin, bedensel engelleri ve bu durumu algılayış biçimleri ya da çevresindekilerin engellerine bakışları, uyumsal davranışlarında, benlik oluşumlarında ve gelişimlerinde, diğer insanlarla sosyal etkileşimlerinde bazı problemlere yol açabildiği görülmüştür (Öztürk 2006).

Yapılan farklı çalışmalarda, bireylerin genellikle engeli olumsuz geri bildirim olarak algıladıkları ve bu durumun onların düşük beden imajı geliştirmelerine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Martin 2006; Martin 2007, Scarpa 2011). Yine yapılan çalışmalarda, fiziksel bir engelin genellikle var olan benlik imajına daha olumsuz bir katkı yaptığı, ancak spor gibi düzenli aktivitelerde bulunan engelli bireylerde bu olumsuz imajın gelişmediği, hatta olumlu bir beden imgesi ve benlik saygısının gelişmesini sağladığı belirtilmektedir (Ferreira & Fox 2008, Scarpa 2011).

Yapılan çalışmalarda benlik saygısı ve atılğanlığın birbirleriyle ilişkili olduğu, atılğanlığın benlik saygısını olumlu yönde etkilediği bildirilmiştir. Benlik saygısı yüksek, saygın, otonomisini kullanabilen bir kişinin, aynı zamanda atılğan bir kişi olduğu vurgulanmıştır. Araştırmalar, atılğanlık beceri eğitiminin sonrası bireylerin kendilerini ifade etmeyi başarmalarının doğrudan bir sonucu olarak, benlik saygılarını artırıp, endişe duygularını azalttıklarını, depresyonu yendiklerini, daha fazla saygı görmeye başladıklarını, hayatları ile ilgili hedeflere ulaşmada daha başarılı olduklarını, kendilerini daha iyi anladıklarını ve diğer insanlarla daha iyi iletişim kurabildiklerini göstermektedir (Hanoch & Wilsona 2001, Alberti and Emmons 2002, Kim 2003, Martz 2004, Özcan 2006, Molfet, Alexander and Dummer 2006, Top, Kaymak, Göllü ve Kaya 2010, Arnold 2011).

Üniversite öğrencilerinde atılğanlık düzeyi ile beden algısından sağlanan doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen Uğur (1996), kız ve erkek deneklerin kendi bedenlerinden hoşnut olmalarıyla sosyal ilişkilerinde atılğan davranış biçimleri sergilemeleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Top ve ark.(2010) sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada, kendisini atılğan olarak algılayan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ve atılğanlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, benlik saygısı ve atılğanlık puan ortalamaları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ve benlik saygısı yükseldikçe atılğanlığın doğru orantılı olarak arttığı belirtilmektedir.

Yapılan bu çalışmada da eğitim sonrası eğitim alan grubun hem benlik saygısı hem de atılganlık puanlarında artış olmuş ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bu bulgu araştırmanın birinci hipotezini ve literatür bilgisini destekler niteliktedir. Ayrıca eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu doğrulamaktadır.

“Ben önceleri kendimi hiç güzel bulmaz, aynaları hiç sevmeydim. İnsanların bana baktıklarında engelime baktıklarını düşünürdüm. Ama artık eskisi kadar bu duruma üzülmiyorum, diğer insanlardan çekinmiyorum”

S.E, 19 yaş, kız

“Ben çok fazla dışarı çıkmaz, insanlarla konuşmayı sevmeydim. Sürekli onların bana ne olduğunu sormalarından bıkmıştım. Ama şimdi öyle düşünmüyorum, onlar bana sormadan ben onlara istediğim kadarını anlatıyor, başka soru sormalarına izin vermiyorum.”

M.T, 16 yaşında, kız

Araştırmanın ikinci hipotezi olarak, *atılganlık beceri eğitimi alan engelli ergenlerin eğitim sonrası atılganlık beceri puan ortalamalarının artacağı* düşünülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında, eğitim öncesi RAE puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak eğitim sonrası RAE puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (Tablo 5).

Ergenlerle yapılan farklı araştırmalarda, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla verilen atılganlık eğitiminin, ergenlerin benlik algısına olumlu etkiler yaptığı, kendini aşağılamayı azalttığı, iç denetimi artırdığı saptanmıştır (Waksman & Steven 1984). Sosyal olarak kabul edilebilir yollarla kendini ifade etmeyi vurgulayan atılganlık eğitiminin, özellikle ön ergenlik ve ergenlik sürecinde verilmesinin oldukça yararlı olduğu belirtilmiştir (Wise&Bundy 1991). Dikmener (1996) çalışmasında, sosyal içe dönük ergenlere uygulanan grupla sosyal beceri öğretiminin bu bireylerin içe dönüklük düzeylerini azaltıp azaltmadığını incelemiş,

çalışmasının sonucunda, sosyal beceri öğretim programına katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğunu belirtmiştir.

Başka bir çalışmada, öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal uyum düzeylerine etkisi incelenmiş, sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Kabasakal & Çelik 2010). Yapılan farklı çalışmalarda adölesan gruba verilen atılganlık eğitiminin adölesanların başetme becerilerini arttırarak, saldırgan davranışları azaltarak ve alkol madde kullanımını azaltarak toplum içinde sosyal iyileşme oranında artış sağladığı, ergenlerde görülen davranış bozukluklarını önlemede etkin olduğu belirtilmektedir. (Huey & Rank 1984, Waksman & Steven 1984).Yatağan'ın aktardığına göre (2005), Bandura genç ergenlerde sosyal beceri eğitiminin etkilerini incelemek için Sosyal Bilişsel Kuramı temel alan, akran etkileşimi ve sosyal sorumluluğa dayalı sistematik bir atılganlık eğitimi programı geliştirmiştir. 40 dakikalık 6 oturumdan oluşan bu programın sonucunda, son-testte ve izlemede deney grubunun atılganlık düzeyinin kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde arttığı belirtilmiştir (Wise, Bundy, Bundy,Wise 1991; Akt.:Yatağan, 2005:28).

Literatürde, olumsuz tutum ve yargılara bağlı olarak ergenlik dönemi içinde olan engelli bireyin toplumdan uzaklaşabildikleri, sosyal çekilme yaşayabildikleri, kişiler arası ilişkilerinin sınırlanabildiği ve bunların sonucunda ilişkilerinde atılgan davranış biçimini geliştiremedikleri belirtilmektedir. (Yazgan, Bilgin, ve Kılıç 2007). Bu yetersizlik ve değersizlik duyguları engelli bireylerin kendilerine olan güveni olumsuz etkilemekte, çekingen, kendini ifade etmekte zorlanan bireyler olmasına neden olmaktadır (Quinn 1998, Garrett 2004, Martz 2004, Snell and Brown 2011). Bu nedenle engelli bireylere, özelliklede kimlik karmaşası yaşayan ergenlik dönemi içinde olan engelli bireylere atılganlık eğitimi verilmesinin yararı vurgulanmaktadır. İşitme, görme gibi farklı engel gruplarına sahip ergenlerle yapılan çalışmaların sonuçlarında da atılganlık beceri eğitiminin etkin olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmalarda atılganlık eğitimi içersinde yapılan rol playler aracılığıyla uygun davranış modellerinin kazandırıldığı, bilişsel davranışsal iyileştirmeyi sağladığı belirtilmektedir (Kim 2003). Ülkemizde atılganlık beceri eğitiminin etkinliğini

değerlendiren çalışmalar olmakla birlikte engelli ergenlerde atılganlık beceri eğitimi ile ilgili yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Tüm bu çalışmalar yurt dışında yapılmış çalışmalar olmakla birlikte bizim çalışmamızın sonuçları da eğitim sonrası eğitim alan engelli ergen grubunun atılganlık puanlarında artış olduğunu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir (Tablo 5). Bu bulgu araştırmanın ikinci hipotezini ve literatür bilgisini destekler niteliktedir. Ayrıca eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu doğrulamaktadır.

“Yıllardır maaş kartım ailemin elinde, ben bankaya gitmekte zorlanırım diye hep paramı abim çeker, bana da harçlık verirlerdi. Bu eğitimden sonra ben çok değiştim, onlara isteklerimi söyleyebiliyorum, kendi paramı artık kendim çekiyor, paramın çoğunu kendim kullanıyorum.”

M.Ö., 19 yaş, erkek

“Ben sürekli annemle birlikteyim. Annem ne isterse öyle olurdu. Sürekli hastane, ev ve okul arasında gider gelirdik. Ben geçen gün sinemaya gitmek istediğimi söyledim, annem çok şaşırdı.”

M.Ö, 17 yaş, kız

Araştırmanın üçüncü (3a, 3b ve 3c) hipotezi olarak, “*Atılganlığa yönelik eğitim programı sonrası engelli ergenlerin eğitim öncesi çizdiği resimlerin biçim, içerik ve kompozisyonları ile eğitim sonrası çizdiği resimlerdeki biçim, içerik ve kompozisyonlar arasında olumlu yönde değişme olacağı*” düşünülmüştür. Resimlerden elde edilen veriler biçim, içerik ve kompozisyon olmak üzere üç ayrı başlık altında değerlendirilmiştir.

Veriler incelendiğinde, kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı, deney grubunun ise sadece renk kullanımı açısından birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Koyu renk kullanımı deney grubunda birinci resimlerde daha yüksek oranda iken, ikinci resimde bu oran azalmış, açık-koyu renk karışık kullanım oranında artış olmuştur. Bu değişim istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık oluşturmuştur (Tablo 6). Renkler, resmi yapan bireyin, düşüncelerini, duygularını, hayallerini, çatışma ve endişelerini aktardığı kadar çevrelerindeki

dünyayı algılayış ve düşünüşlerini anlamada da bizlere yol göstermektedir. Withrow (2004), resimlerde kullanılan renklerin en az yapılan şekiller kadar resmi yapan birey hakkında bilgi verebileceğini ileri sürmüştür. Resmi değerlendirirken, önce kullanılan renklerin daha sonra şekillerin incelenmesinin daha uygun bir uygulama olacağını belirtmiştir. Literatürde, resimlerde kullanılan sıcak renklerin (kırmızı, turuncu ve sarı) insanlara canlılık, neşe, hareket ve rahatlık etkisi, soğuk renklerin (mavi, yeşil ve mor) rahatlık ve dinlendirici etkisi olduğu belirtilmektedir (Artut 2004, Keskin 2007). Resimlerde sıcak renklerin kullanılması olumlu yorumlanırken, sıcak renklerden kırmızının resimlerde yoğun olarak kullanılması agresyon olarak yorumlanmaktadır. Resimlerde siyah rengin korkuyu ve sıkıntıyı, kırmızının agresyonu, mavi, kahverengi ve turuncu rengin korkuyu, kızgınlığı ve depresyonu ifade ettiği belirtilmektedir (Malchiodi 2005). Resimdeki her şey kırmızı veya siyah renkte boyanmış ise bireyin kuşkulu olduğu, pembe, kırmızı ve yeşil birlikte kullanılmışsa sağlıklı renkler seçildiği şeklinde yorumlandığı belirtilmektedir (IPT:Drawings.<http://www.ipt-forensics.com/library>). Burkitt ve Newel'in (2005) yaptığı çalışmada mutlu bireylerin resimlerinde sıklıkla sarı ve turuncu rengi seçtikleri, siyah ve kahverengiye mutsuz bireylerin tercih ettiği belirtilmiştir. Bizim çalışmamızın sonucunda da ABE sonrası koyu renk kullanımının azaldığı, açık-koyu renk kullanımında artış olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın deney grubu öğrencilerinin atılganlık eğitimi sonrası daha dışa dönük ve pozitif bakış açısı kazanmış olduklarını, kendilerini mutlu ve başarılı hissettiklerini ifade etmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, resimlerdeki değişimlerin biçimsel çizim özelliklerinden çok belirgin olarak renklerde olması, renklerin duygu durumu yansıtan nitelikleri nedeniyle atılganlık eğitimi gibi daha kısa süreli bir müdahaleden etkilenmesi ile ilişkilendirebiliriz. Atılganlık eğitimi ile yapılan kısa süreli müdahalenin depresyon, umutsuzluk, karamsarlık gibi negatif duygu durumunda olumlu etkilere yol açmasının bir sonucu olarak, resimlere yansıdığını düşünmekteyiz.

Deney ve kontrol gruplarının birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel anlamda bir farklılığın olmamasının başka bir nedeni ise; engelliliğin kişilik oluşumu üzerine etkilerinin daha yapısal değişimi gerektiren müdahaleleri gerektirmesidir.

Uzun süreli ve daha psikodinamik bir çalışma ile daha köklü değişimler beklenebilir. Bu doğrultuda yapılan kısa süreli müdahalenin sonucunda bu alanda anlamlı bir farklılığın olmaması beklenir bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Resimlerde çizilen nesneler değerlendirilmiş, deney ve kontrol grubunda birinci ve ikinci resimlerde, ev, güneş, bulut, gökkuşağı, yol, ağaç, meyve, kuş, kedi, köpek, tavşan gibi hayvanlar, müzik çalar, teyp, radio, mp3 gibi müzik aletleri, park, park aletleri, tv, bilgisayar, oyuncak gibi nesneler çizilmiş, ancak bu nesnelerin çizim oranları arasında hem deney hemde kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında istatistiksel açıdan her hangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır (Tablo 7). Yapılan çalışmalarda çocukların sıklıkla insanlar, evler, ağaçlar, yeşillikler ve güneşi çizdikleri ve bu temalara tüm ülke ve kültürden olan çocukların çalışmalarında rastlanıldığı belirtilmektedir. Çocukların genellikle çevrelerinde yer alan, insanları, evleri, ağaçları çizdikleri belirtilmektedir. (Hague 2001, Burkitt&Newel 2005) Bizim çalışmamızda da en çok çizilen nesneler literatürde belirtilen nesnelerle benzerlik göstermektedir. Bu sonuç bize, çocukların etraflarında var olan, gün içinde karşılaşma olasılığı yüksek olan kişi ya da durumları çizdikleri, gün içinde kullandıkları araç gereçleri resimlerine daha kolay aktarabildiklerini düşündürmüştür.

Gruplar arasında ve birinci ve ikinci resimler arasında biçimsel açıdan bir farklılığın oluşmamasının nedenleri olarak, “öğrencilerin çoğunluğunun uzun zamandır resim çizmediklerini ifade etmeleri ve performans anksiyetesi yaşamaları nedeniyle daha çok küçük boy kâğıdı tercih etmeleri, kontrolü sağlamanın kolay olması nedeniyle kuru kalem ya da pastel boyayı tercih etmeleri, soyut kavramları ifade etmenin zor olması nedeniyle daha çok somut kavramlara odaklanmaları ve daha çok günlük yaşamlarına ilişkin temaları/nesneleri çizmeyi tercih etmeleri” olduğu düşünülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler içerik açısından değerlendirilirken, resimde işlenen tema, temaların gerçeklik düzeyi, resimlerde işlenen hayaller, özlemler, duygular ve resmi yapanın tutumu incelenmiştir. Kontrol grubunda birinci ve ikinci

resimler arasında kullanılan temalar açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken, deney grubunda resimlerde işlenen temalardan “özgürlük” ve “dostluk-arkadaşlık” temalarının işlenme oranında artış olduğu, “hastalık-engellilik” temalarının işlenme oranında azalma olduğu ve bu değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır (Tablo 8).

Yapılan çalışmalarda engelli bireylerin engellerinden dolayı sosyal yaşamlarını sınırlandırmak zorunda kaldıkları ya da sosyal yaşamlarını planlarken diğer bireylerin yardımlarına ihtiyaç duydukları için kendilerini sınırlandırmak zorunda kaldıkları belirtilmektedir (Hyde 2001, Livneh & Parker 2005, Coakley, Holmbeck and Bryant 2006, Got & Cheng 2008, Öztürk 2011, Scarpa 2011) Bu bağlamda engelli bireylerin kendi istekleri doğrultusunda plan yapamadıkları ve kendilerini diğer bireylere bağımlı hissettikleri belirtilmektedir. Bu bağımlılık “kendi kararlarını kendisinin verememesi”, bireyin kendini hiçbir zaman “özgür hissedememesi”, durumunu da beraberinde getirmektedir. Eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“ Kendi başıma bir şeyler yapabilmeyi çok isterdim. İstediğim şeyler için hep beklemek zorundayım. Önce diğerlerinin işi bitecek, uygun olacaklar, sonra benim istediğimi yapacağız. Beklerken canım çok sıkılıyor, yapmak istediğim şeyi yapmaktan vazgeçiyorum. O zamanda bana kızıyorlar”

K.B, 17 yaş, Kız

“ Bazen camdan dışarıyı seyrederken, bu hapis ne zaman bitecek diye düşünüyorum. Koşabilmeyi, kırlarda çiçek toplayabilmeyi, parkta oyun oynayabilmeyi, istediğim yere tek başıma gidebilmeyi, kısacası özgür olmayı çok isterdim.”

B.F, 10 yaş, Kız

Araştırmanın bulgularında “dostluk-arkadaşlık” temalarının işlenme oranında artış olduğu, “hastalık-engellilik” temalarının işlenme oranında azalma olduğu saptanmıştır. ABE’nin grup süreci içerisinde yürütülmesi, sekiz haftalık süreç içerisinde grup üyelerinin olumlu ilişkiler geliştirip, paylaşımlarının gerçekleşmesinin bir sonucu olarak, eğitim sonrası çizilen ikinci resimlerde “dostluk-arkadaşlık” temasının işlenme oranını arttırdığını düşünmekteyiz. “hastalık-engellilik” temasının

işlenme oranının düşmesini ise, ABE'nin içeriğinde, engelli ergenlere engellilik durumunun engelli ergenin yapamadığı, gerçekleştirmekte zorlandığı durumlar üzerine değil, daha çok yapabildiği, başarabildiği, yapmaktan mutlu olduğu durumlara odaklanmalarının öneminin sürekli vurgulanması ile ilişkilendirebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ; “yalnızlık” temasının kontrol grubunun birinci ve ikinci resimlerde işlenme oranının, deney grubunun birinci ve ikinci resimlerde kullanılma oranından fazla olduğu bulgusudur. Yalnızlık temasının ikinci resimlerde işlenme oranı hem deney hem de kontrol grubunda düşmekle birlikte, bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (Tablo 8). İnsanların kendi gibi olmayı kabul etmeme eğiliminde olup, ötekine karşı olumsuz, önyargılı tutum ve davranışlarda bulunduğu, bir çok çalışmada doğrulanmıştır. Toplumun bu yöndeki yaklaşımları engellileri ötekileştirmekte, engel durumunu başka alanlara da genellemekte ve bir çok alandan dışlayan bir toplum yapısı oluşmasına sebep olmaktadır. Yapılan çalışmalarda, engelli bireylerin engelli olmayan bireylere oranla daha az arkadaşına sahip olduklarını, daha çok alay ve/veya ihmalle karşılaştıklarını ve daha çok yalnızlık deneyimi yaşadıklarını göstermektedir (Livneh, Wilson and Pullo 2004, Martin 2006, Martin 2007, Got and Cheng 2008, Learmonth and Gibson 2010). Çocuklara, verilen iletişim becerileri eğitiminin yalnızlık ve atılma düzeylerine etkisinin incelediği araştırmada Şahin (1999), eğitim sonrası deney grubunun atılma düzeyinin arttığını ve yalnızlığının azaldığını belirtmiştir. Bizim bulgumuzda literatür bulguları ile uyumluluk göstermektedir. Eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Kendimi kocaman bir dünyanın içinde tek başıma küçük hissediyorum.”

Z.K, 10 yaş, erkek

“Gökyüzünü ve yıldızları seymeyi çok severim. Gökyüzünde çok yıldız var, ama hepsi tek başına parlayabiliyor. Bende o yıldızlar gibiyim tek başımayım, ama ben onlar gibi parlamıyorum.”

E.G, 14 yaş, erkek

“ Eğitimden sonra hayatımda bir çok şey değişti. Kendi başıma bir şeyler yapabiliyorum ama eskisi gibi hep yalnız kalmıyorum. Mesela, evin yakınında ki parka tek başıma gidip oturabiliyor, tanımadığım insanlarla bile sohbet edebiliyorum, aylığımyı çekmek için bankaya artık bende gidiyorum”

M.Ö, 19 yaş, erkek

Freud Sanatı, “kişisel bunalımları, karabasanları, kendinde olumsuz etki yaratmadan boşaltma ve bu yolla bir rahatlık, bir ferahlık hissetme ve bu durum nedeniyle hoşnutluk elde etme, bütün bu işler nedeniyle de “güzel” diye tanımlanan iş” olarak tanımlamıştır. Freud’a göre: Bireyler sanat ürünleri aracılığıyla, baskı altında tuttuğu dürtülerini, düş gücü ve imgeleme ile doyuma ulaştırmaya çalışır ve bunun içinde öğrendiği teknik ve beceri yoluyla, bu imgelerini, bu düşüncelerini aktarır. Böylece bilinçli ve bilinçsiz olarak gizlediklerini hem yüceltilmiş, hem de biçim değiştirerek ve doyuma ulaşmış olur (Erinç, 1998). Sanatçı duygularını dile getirirken kimseyi düşünmez, iç dünyasıyla baş başa ve yalnızdır. Sanatçı içindeki coşku ve duygularını dışa vurmak gereksinmesini yoğunlukla duyar ve bu istekle yaratır; ancak eser verdikten sonra rahatlar (San, 1985:45). Freud’a göre sanatçının yaratma nedeni budur. Bu açıdan bakıldığında birey olarak sanatçı endişelerini yaratıcılığıyla çözümler. Düşlerine, hayal dünyasına sanat ortamı içinde biçim verir. Bizim çalışmamızda da resimlerinde hayallerini çizen öğrencilerin resimleri incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen hayalların eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında her hangi bir anlamlı değişiklik olmazken, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kendilerini en çok, engellerinden dolayı gerçekleştirmekte güçlük çektiği “yürüebilmek, koşabilmek” gibi eylemleri gerçekleştirmekle ilgili hayallerini ve “yaşamda daha güçlü ve başarılı olmak” ile ilgili hayallerini çizdikleri ve bu hayalların çizilme oranının ikinci resimlerde artış gösterdiği saptanmıştır. Bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır (Tablo 10). Ayrıca, deney grubunda eğitim sonrası bu hayalleri ifade ediliş oranında artış olması dikkat çekici

bir bulgudur. Got and Cheng (2008) çalışmalarında engelli bireylerle yapılan grup ve sanat çalışmalarının duygusal paylaşımı arttırdığı, elde edilen sanat materyali aracılığıyla başarı duygusunun deneyimlenmesinin sağlandığı belirtilmektedir. Bu artışın, eğitim süreci içinde grup üyelerinin duygu paylaşımı sağlayıp, kendilerini ifade etme yollarını deneyimleme fırsatı bulmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Eğitim süreci boyunca yapılan paylaşımlarda, engelli bireylerin yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin benzerliklerin grup üyelerince fark edilmesi sonucu, yaşamda güçlü olmanın, hedef belirleyip, hedeflere ulaşmak için çaba göstermenin, yaşamda daha atılgan olmanın öneminin sürekli olarak vurgulanmasının bir sonucu olabilir. Eğitim süreci içersinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“En büyük hayalim, tek başıma yürüyebilmek, koşabilmek, parklarda oynayabilmek”

M.D, 14 yaş, erkek

“Artık parkta oynayan çocukları seyretmek istemiyorum. Bazen kardeşimle birlikte parkta oynadığımızı, kırlarda koşup annem için çiçek topladığımızı hayal ediyorum.”

H.D, 10 yaş, kız

“Artık yapamadıklarımı değil, yapabildiğim şeyleri söylüyorum. Kendimi daha mutlu ve başarılı hissediyorum.”

D.K, 16 yaş, kız

“ En büyük hayalim, üniversite okuyup, başarılı olmak. Kendi paramı kazanıp, annemi-babamı mutlu etmek istiyorum. Bizim oğlumuz başardı, bu bizim oğlumuz desinler istiyorum ”

M.S, 15 yaş, erkek

“Bir gün kendi işimi kurup, yanımda birçok işçi çalıştırmak istiyorum. Onlarında para kazanmalarına yardımcı olmak, herkesi mutlu etmek istiyorum.”

Y.E, 16 yaş, erkek

“ İlerde bir işim olduğunu, çok para kazandığımı ve tabii ki de bir arabaya sahip olduğumu hayal ediyorum.”

R.A. 16 yaşında, erkek

Sanat ürünleri duyguları ifade etmenin başka bir yoludur. Yapılan çalışmalar, sanatın bireylerin sözel olarak ifade edemediği şeyleri ifade etmesini kolaylaştıran

önemli bir yol olduğunu vurgulamaktadır (Got and Cheng 2008, Lister, Tanguay, Snow, and D'Amico 2009, Wexler 2009, Learmonth and Gibson 2010, Kelland 2010, Huet 2011). Got and Cheng (2008) çalışmalarında sanatın bireylerin korkuları, fantezileri ve hayal kırıklıklarını ifade edilmesini sağladığını, bireylerin kendi iç çatışmalarını, dürtülerini başka bir kanal aracılığıyla serbest bırakarak, toplumsal olarak kabul edilir bir forma soktuklarını belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda resimlerde ifade edilen duygular incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen duygu ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında anlamlı bir değişiklik olmazken, deney grubunda bulunan öğrencilerin duygu ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı değişiklikleri oluşturan farklılıkların olduğu saptanmıştır. Deney grubunda resimlerde ifade edilen duygular incelendiğinde, “haz /hoşlanma”, “neşe/ mutluluk”, “başarı/gurur”, “birliktelik, dayanışma”, “heyecan/coşku” gibi olumlu duygularda artış olurken, “mutsuzluk/çaresizlik” ve “yalnızlık” gibi olumsuz duygu ifadelerinin görülme oranında azalma olmuş ve bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık yaratmıştır (Tablo 11).

Engelli bireylerin fiziksel engellerinin bir sonucu olarak bazı durumlarda diğer bireylerin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bakım vericiler genellikle en yakın aile üyelerinden oluşmaktadır. Engellilik durumunun aile bireyleri ve aile dinamikleri üzerinde farklı birçok yönden etkisi olmaktadır. Yapılan birçok çalışma engelli çocuğa sahip olan ailelerin, kronik strese maruz kaldıklarını, ebeveynler arasında iletişim problemleri ve sosyal izolasyon yaşadıklarını, engelli çocukların bakımı için ekstra zaman ve finansal kaynak ayırmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bunun sonucunda da ailelerde, reddetme mutsuzluk, kızgınlık, suçluluk gibi duygu durum bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Burcu ve Özer 2009, Keskin ve ark. 2010, Atagün ve ark. 2011, Ziviani ve ark. 2011). Ülkemizde bakım vericilerin yükünü araştıran çalışmalar olmasına rağmen, bakım alan bireyin “yük olma”, “muhtaç olma” duygusunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bizim çalışmamızda diğerlerine “yük olma” ve “muhtaç olma” duygularının resimlerde çok sık işlendiği, eğitim sonrası deney grubunda bu duyguların işlenme oranında düşme olurken, kontrol grubunda bu oranların oldukça arttığı ancak bu değişimlerin

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür (Tablo 11). “Yük olma” ve “muhtaç olma” duygularının deney grubunda işlenme oranının azalmasını, atılganlık eğitimi alan bireylerin duygu ve düşüncelerini diğer bireylere daha rahat aktarıp, bu olumsuz duyguları bakım vericileri ile konuşma fırsatı yakalamış olması ile ilişkilendirebiliriz. Eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“ Artık çevremdeki insanlara yük olmak istemiyorum. Onlardan mümkün olduğunca bir şey istememeye, yapabileceğim şeyleri kendim yapmaya çalışıyorum ”

HK, 18 yaş, Kız

“ Ben bu derslerden sonra çok değiştim. Eskiden hep isteklerimi erteler, anneme/babama yük olmayayım diye söylemezdim. Annem zaten bütün gün benimle ilgileniyor, babam ise işte çok yoruluyor diye düşünürdüm. Ama artık isteklerimi onlara nasıl söyleyebileceğimi öğrendim, daha rahat söyleyebiliyorum ”

FG, 18 yaş, erkek

Adler, hem organ kaybının getirdiği güçlükler hem de çevresel faktörlerin zamanla bireye daha ağır bir yük haline geldiğini ve bunun sonucunda engelli bireyin, çevreye karşı düşmanca bir tutum izleyebildiğini ve saldırgan davranışlarda bulunabildiğini belirtmiştir. Literatürde, atılganlık eğitiminin öfkeli ve saldırgan davranışların azaltılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Wise & Bundy 1991, Leschied et all. 2001, Kim,2003; Akt.:Yatağan, 2005:68, Molfet, Alexander and Dummer 2006, Scarpa 2011). Karaca ve Şahin (2011)’in görme engelli ergenler arasında yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, görme engelli ergenlerin sürekli öfke puan ortalamalarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Bizim çalışmamızda ise, deney grubu öğrencilerinin ikinci resimlerinde kızgınlık/öfke duygusunu işleme oranı azalırken, kontrol grubu öğrencilerinin ikinci resimlerinde “kızgınlık/öfke” duygusunu işleme oranı artmış, ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (Tablo 11). Deney grubunun ikinci resimlerindeki kızgınlık/öfke duygusunu işlemedeki azalmanın bir sonucu olarak atılganlık beceri

eğitiminin öfke kontrolü üzerine olumlu etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim süreci içersinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“ Eskiden her şey beni sinirlendiriyor, en küçük bir şeye kızıyordum. Ama artık kızmanın kötü bir şey olduğunu biliyor, sinirli davranmamaya çalışıyorum.”

ED, 10 yaşında, erkek

“Ben bu dersten sonra çok değiştim. Annem bazen ne oldu sana, çok değiştin, artık daha sakınsın dedi, bende çok mutlu oldum.”

DA, 19 yaşında, kız

Çevik(2011)’in aktardığına göre, Tataker (2003), ergenlerin atılganlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmanın sonucunda atılganlık ile ruhsal sorun yaşama düzeyi arasında negatif ilişki olduğunu belirtmiştir. Atılganlık düzeyi yükseldikçe kişinin olumlu algılarının yükseldiği ve ruhsal sorun yaşama düzeyinin düştüğünü saptamıştır. Learmonth ve Gibson (2010) yaptıkları çalışmada, resimler aracılığıyla engelli bireylerin, engelliliğe bağlı yaşadıkları sorunları, intra-psişik çatışmaları çözümleyip yeniden değerlendirerek, sosyal bağlarını ve ruh sağlıklarını geliştirme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Sanat çalışmalarının bireyin sıkıntı, depresyon, öfke ve bazen yolunda gitmeyen gerçekleri yönetmek için kullanılan bir yöntem olduğu belirtmişlerdir.

Lister ve ark (2010) çalışmalarında, merkezlerinde on yıldan fazla süredir gelişimsel engelli bireylere resim, müzik, dans, drama gibi sanatsal aktiviteler aracılığıyla benlik saygısı, iletişim becerileri ve sosyal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Sanatın bireylerin kendilerini tanıma, sosyal becerilerini geliştirme ve baş etme becerileri üzerine oldukça etkili olduğunu vurgulamışlardır. İki akademik yıl boyunca ve haftada iki kez gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin engelli bireylerin, sosyal yaşama katılım oranlarını ve yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda da atılganlık beceri eğitimi sonrası, engelli ergenlerin, “haz /hoşlanma”, “neşe/ mutluluk”, “başarı/gurur”, “birliktelik, dayanışma”, “heyecan/coşku” gibi pozitif duyguların deney grubunun birinci resimleri ile ikinci resimleri arasında görülme

oranında artış olduğu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir (Tablo 11). Eğitim süreci içerisinde bazı öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

“ Kendimi bu derslerden sonra çok iyi hissediyorum, artık mutlu olmak için daha çok sebep buluyor, başaramadıklarım için üzülmeyp, başarabileceğim şeyleri yapıyorum. Okulda yılsonu gösterisi için düzenlenen tiyatrodan bile oynayacağım, çok mutluyum.”

M.G, 18 yaş, erkek

“Sorunları sadece benim yaşamadığımı, her kesin yaşadığını fark ettim. Burada bunları konuşmak, paylaşmak beni rahatlatıyor. Daha çok birlikte olup, konuşmalıyız diye düşünüyorum.

H.A, 19 yaş, erkek

Sanatın rehabilite edici özelliği bilinmektedir. Bu özelliğinin yanı sıra sanat duygu ve düşünceleri ifade etmede oldukça başarılı ve etkili dışavurum aracıdır. Sanat terapisinin kurucularından Naumberg temel duygu, düşünce, korku, fantezi özlem ve çocukluk çağı anılarının, kişilerin bilinçaltından köken aldığını ve kelimelerden ziyade imajlarla daha başarılı olarak ifade edilebildiğini belirtmiştir (Masters 2005, Karkou and Sanderson 2006). Bizim çalışmamızda, deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamının hem birinci resim hem de eğitim sonrası ikinci resimde herhangi bir duruma “özlem duyma ifadesinde bulundukları görülmüştür. Buna karşın kontrol grubunda birinci resimde “özlem duyma” duygu ifadesinin yüksek oranlarda olmasına rağmen ikinci resimde bu oranın düştüğü saptanmış, ancak bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (Tablo 11).

Resimlerde ifade edilen özelemler nelerdir diye incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimleri karşılaştırıldığında, “parkta oyun oynayabilmek” ve “yaşamda güçlü ve başarılı olabilmek” ile ilgili özelemlerini ifade ettikleri resim sayısında artış olduğu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Buna karşın kontrol grubunda ifade edilen özelemlerde birinci ve ikinci resimler arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak, herhangi bir özlem ifade etmeyen resimlerin sayısında artış olduğu saptanmıştır. Evcil hayvana

sahip olmak, İnternnete/bilgisayara sahip olmak, yeni bir eve sahip olmak gibi ifadeler deney grubunda hem eğitim hemde eğitim sonrası hiç ifade edilmezken, kontrol grubunda bulunan öğrenciler çok yüksek oranlarda olmamakla birlikte bu özelemleri ifade etmişlerdir (Tablo 12). Bu bulgular bize, verilen atılganlık beceri eğitiminin öğrencilerin, yaşama dair özelemlerini, isteklerini ifade edebilme düzeyini pozitif yönde etkilediğini, verilen eğitimin özelemleri ifade edebilmeyi kolaylaştırdığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin resim çizerken geliştirdikleri tutum incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin “istekli” olma oranında artış, “ istekli ancak konuda kararsız” olma, “kaygılı” ve “ürkək/korkak” olma oranlarında azalma olduğu saptanmış, ancak bu değişimler birinci ve ikinci resimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de birinci ve ikinci resimleri arasında resim çizerken geliştirdikleri tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır (Tablo 13). Deney grubundaki kaygılı, ürkek olma durumundaki azalma, istekli olma durumundaki artışın nedeninin atılganlık beceri eğitimi sırasında vurgulanan konularla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin atılganlık beceri eğitimi sırasında ürkek/çekingen olmanın dezavantajlarını örneklerle uygulama fırsatı yakalamaları ve duyguları ifade etmenin farklı yollarını kullanmanları için teşvik edilmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Engel durumunun yapılan resme aktarımdaki uyum incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci resimlerinde engel durumlarına uyumlu resimler çizerken, ikinci resimlerinde engel durumlarına zıt resimler çizmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu değişim deney grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında da anlamlı bir farklılık yaratmış, kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında her hangi bir anlamlı değişim olmamıştır (Tablo 15). Engel durumunun yapılan resme aktarım biçimleri incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrenciler birinci ve ikinci resimlerinde en yüksek oranda engel durumları ile uyumlu resimler çizdikleri, deney grubunda bulunan öğrencilerin ise “yürüyemiyor, koşamıyor, ama resimde bunları yapabiliyor” ve “el, kol, bacak gelişmemiş ama resimde gelişmiş ve güçlü” şeklinde engel durumu ile zıt içerikli resim çizme oranlarında artış olduğu

saptanmış ve bu farklılık deney grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında istatistiksel olarak farklılık yaratmıştır (Tablo 16). Yapılan çalışmalarda bireylerin genellikle resimlerinde kendilerini imgelemekte zorlandığı ancak genellikle engelleriyle uyumlu resimler çizdikleri belirtilmektedir. Bizim çalışmamızda oluşan bu farklılığın, verilen ABE sonrası engelli ergenlerin ruhsal durumları ve kendilerini algılama biçimleri üzerine olumlu etkilemesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bulgularımız ABE sonrası engelli ergenlerin, benlik saygılarının, atılganlık becerilerinin, özgür ve bağımsız olma isteklerinin arttığını, yalnızlık duygularının azaldığını, hayal etme, isteklerde bulunma, özlemlerini iletme ve yaşamda güçlü ve başarılı olma isteklerinin arttığını, “neşe/mutluluk”, “başarı/gurur”, “heyecan/coşku duyma”, “güçlü/başarılı olma”, “birliktelik, dayanışma” hissetme gibi pozitif duyguların görülme oranında artma olduğunu göstermektedir. Tüm bu değişimler sonucunda engelli ergenlerin kendileri ile ilgili hedefler belirleyebilme, geleceğe yönelik pozitif hayaller kurma düzeylerinde artış olması nedeniyle, genellikle engel durumlarının ortadan kalktığı, kendilerini hayal ettikleri vücut algılarıyla çizdikleri düşünülmektedir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda sayıca az olmakla birlikte engellilik durumunu resme yansıtmayan öğrencilerin olduğuda görülmektedir (Tablo 16). Engellilik durumlarının resimlere yansması ya da yansımamasını çeşitli savunma mekanizmaları ile ilişkilendirebiliriz. Engellilik durumunu hiç resme aktarmayan ergenlerin inkâr veya kabullenmeme davranışı içinde oldukları söylenebilir. Ama bu durum aynı zamanda, bireyin engellilik durumunun sınırlılığında kalmadan özgür kendilik imgesini geliştirmesi olarakta yorumlanabilir. ABE eğitimi sonrası deney grubu öğrencilerinin engel durumları ile uyumsuz resimler çizmesi ya da engel durumunu hiç aktarmamış olması verilen eğitimin bireylerin engel durumlarının sınırlarında kalmadan olumlu kendilik imgeleri geliştirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, çalışmamızın amaç, kapsam, materyal ve yöntemi çerçevesinde ortaya çıkan sonuçları dünya literatürü ile kıyaslarken, ülkemizde engelli ergenlerde atılganlık becerileri ile ilgili benzer çalışmaların olmaması nedeniyle de kıyaslayamamaktayız. Buna karşın, çalışmamızın sonuçları bu çerçevede ülkemizde yapılacak araştırmalara temel oluşturması bakımından önemli veriler ortaya koymaktadır.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılganlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda;

- Deney grubundaki katılımcılar arasında eğitim öncesi ve sonrası benlik saygısı puanlarında artış olurken, kontrol grubunda belirgin bir değişiklik olmadığı, yani engelli ergenlerin eğitim sonrası benlik saygılarında olumlu yönde değişim olduğu,
- Deney grubundaki katılımcılar arasında eğitim öncesi ve sonrası atılganlık puanlarında artış olurken, kontrol grubunda belirgin bir değişiklik olmadığı, yani engelli ergenlerin eğitim sonrası atılganlık becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu,
- Benlik saygısı ile atılganlık beceri artışının birbiri ile paralel bir ilişki içersinde olduğu yani benlik saygısı arttıkça, atılganlık becerisinin de arttığı,
- Atılganlık beceri eğitimi sonrası engelli ergenlerin resimlerinde biçim, içerik ve kompozisyon açısından değişimlerin olduğu,
- Kontrol grubunun birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı, deney grubunun ise sadece renk kullanımı açısından birinci ve ikinci resimleri arasında biçimsel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu
- Deney grubunun birinci resimlerinde, koyu renk kullanımının daha yüksek oranda iken, ikinci resimlerde bu oranın azalmış, açık-koyu renk karışık kullanım oranının artmış olduğu,
- Resimlerde çizilen nesnelerin deney ve kontrol gruplarının birinci ve ikinci resimleri arasında farklılık göstermediği,

- Kontrol grubunda birinci ve ikinci resimler arasında kullanılan temalar açısından anlamlı bir farklılık saptanmazken, deney grubunda resimlerde işlenen temalardan “özgürlük” ve “dostluk-arkadaşlık” temalarının işlenme oranında artış olduğu, “hastalık-engellilik” temalarının işlenme oranında azalma olduğu,
- “Yalnızlık” temasının işlenme oranının hem deney hem de kontrol grubunun ikinci resimlerinde düşmekle birlikte, kontrol grubunda yalnızlık temasının işlenme oranının daha yüksek olduğu,
- Resimlerde işlenen temaların gerçeklik durumları açısından, deney/kontrol grupları, birinci ve ikinci resimler arasında bir farklılığın olmadığı,
- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen hayalların eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında her hangi bir anlamlı değişiklik olmazken, resimlerde eğitim sonrası deney grubu öğrencilerinin hayal ettiklerini çizme oranlarında artış olduğu ve çizilen hayallerin daha çok, engellerinden dolayı gerçekleştirmekte güçlük çektiği “yürüyebilmek, koşabilmek” gibi eylemleri gerçekleştirebiliyor olarak hayal etme ve “yaşamda daha güçlü ve başarılı olma” içeriğine sahip olduğu,
- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin birinci ve ikinci resimlerinde ifade edilen duygu ifadelerinin eğitim öncesi ve sonrası görülme sıklığında anlamlı bir değişiklik olmazken, deney grubunda resimlerde ifade edilen “haz /hoşlanma”, “neşe/ mutluluk”, “başarı/gurur”, “birliktelik, dayanışma”, “heyecan/coşku” gibi olumlu duygularda artış olurken, “mutsuzluk/çaresizlik” ve “yalnızlık” gibi olumsuz duygu ifadelerinin görülme oranında azalma olduğu,

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamının hem birinci hemde ikinci resimde herhangi bir duruma “özlem” duyma ifadesinde bulundukları, kontrol grubunda da “özlem” duyma ifadesinin yüksek oranlarda olmasına rağmen ikinci resimde bu oranın düştüğü,
- Resimlerde ifade edilen özlemlerden, deney grubunda bulunan öğrencilerin “parkta oyun oynayabilme” ve “yaşamda güçlü ve başarılı olabilme” ile ilgili özlemlerini ifade ettikleri resim sayısında artış olduğu, kontrol grubunda ise herhangi bir özlem ifade etmeyen resimlerin sayısında artış olduğu,
- Resim çizilirken geliştirilen tutumda, deney grubundaki öğrencilerin “istekli” olma oranında artış, “ istekli ancak konuda kararsız” olma, “kaygılı” ve “ürkek/korkak” olma oranlarında azalma olduğu,
- Resimler kompozisyon açısından değerlendirildiğinde hem deney hem de kontrol grubunun birinci ve ikinci resimlerinin en yüksek oranda “bütünlüklü bir tema” içerdiği ve her iki grubun ikinci resimlerinde bu oranın arttığı,
- Engel durumunun yapılan resme aktarımdaki uyum incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin birinci resimlerinde engel durumlarına uyumlu resimler çizerken, ikinci resimlerinde engel durumlarına zıt resimler çizdikleri,
- Engel durumunun yapılan resme aktarımı incelendiğinde, kontrol grubunda bulunan öğrenciler birinci ve ikinci resimlerinde en yüksek oranda engel durumları ile uyumlu resimler çizdikleri, deney grubunda bulunan öğrencilerin ise “yürüyemiyor, koşamıyor, ama resimde bunları yapabiliyor” ve “el, kol, bacak gelişmemiş ama resimde gelişmiş ve güçlü” şeklinde engel durumu ile zıt içerikli resim çizme oranlarında artış olduğu ,
- Engelli ergenlerin resimler aracılığıyla kendi duygu, düşünce ve isteklerini daha kolay ve açık şekilde ortaya koyabildikleri, belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Toplum içinde uyum problemi yaşayan engelli ergenlerin grup ya da bireysel danışmanlık hizmetleri ile desteklenmesini,
- Tüm engelli bireylere, özellikle de ergenlik süreci içerisinde olan engelli bireylere Atılganlık Beceri Eğitimi'nin uygulanmasını,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin eğitim müfredatlarının içine Atılganlık Beceri Eğitimi'nin eklenerek, tüm ülke geneline yaygınlaştırılmasının sağlanmasını,
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan meslek elemanlarının hizmet içi eğitim programları aracılığıyla, bu konuda bilgilendirilmesi ve düzenli aralıklarla atılganlık eğitiminin hizmet içi eğitim programına dahil edilmesini,
- Engelli bireylerin kendi duygu, düşünce ve isteklerini aktarabileceği çeşitli sanat etkinliklerine katılımlarının sağlanmasını,
- Çeşitli sanat terapi yöntemleri ile engelli ergenlerin duygu ifadelerinin sağlanması ve başarı duygularının geliştirilmesini,
- Benzer çalışmaların ülke genelinde farklı bölgelerde yapılarak, araştırma bulgularının karşılaştırılıp, sonuçların yaygınlaştırılmasını,
- Benzer çalışmanın sadece bedensel engelli ergenlerle değil, diğer engel grupları arasında da yapılmasını önermekteyiz.

Ayrıca engelli bireylerin toplum içinde eşit hak ve özgürlüklere sahip olabilmesi için, genelde toplumun tüm üyelerinin, daha özelde engelli bireye sahip ailelerin ve engelli bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Engelli bireylere verilecek sosyal beceri eğitimlerinin engelli bireyin toplum içinde aktif katılımını sağlayarak, daha üretken, daha bağımsız ve daha mutlu bireyler olmasını sağlayabiliriz. Özellikle Atılganlık Beceri Eğitiminin engelli ergenin kendini tanıma, kabul süreçlerini hızlandırarak, olumlu bir benlik tasarımı geliştirmelerine katkı sağlayacağı ve toplum içinde aktif bireyler olmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

9. KAYNAKLAR

1. Adler A.(2002) İnsanı Tanıma Sanatı Çeviren: Şipal K, Say Yayınları, İstanbul
2. Adana F, Aktaş B, Erdağı S, Eliş S, Alkan H, Uluman Ö.(2009) Hemşirelik ve Sağlık Memurluğu Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2009; 12: 2
3. Akhan LU. (2012). Psikopatolojik Sanat ve Psikiyatrik Tedavide Sanatın Kullanılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Cilt 2, Sayı 2 ss:132-135
4. American Art Therapy Association. (AATA) Defining Art Therapy. 2011.<http://www.arttherapy.org/>. Accessed January 23, 2013.
5. Alberti R, Emmons M. (2002). Atılganlık Hakkınızı Kullanın Çeviren: S.Katlan, Hekimler Yayın Birliği Yayınları, Ankara
6. Altuğ ÖS., Özkahraman Ş, Çallı F.(2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, Ocak Şubat-Mart: s; 69–77
7. Altun E. (2006). Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç ve Güvengenlik Düzeyine Etkisi. GÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. S. Erkan)
8. Arnold EC., Boggs KU. (2011). Interpersonal Relationships Professional Communication Skills for Nurses. Sixth Edition, Elsevier, Saunders, Missouri, USA, pp; 275-276, 283-285
9. Artut K.(2004).Sanat Eğitimi-Kuramlar ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara s;134
10. Aslan EF, Olgun N, Çınar S.(1998). Hemodiyaliz Hastaları İle Böbrek Transplantasyonu Olan Hastaların Beden İmajı Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Çınar Dergisi*,2, 4-6
11. Aşık E.E. (2006) Yetiştirme Yurdunda Kalan Gençlerin Ergenlik Sorunları Ve baş etmeler. AİBÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. F.Y Akıncı)
12. Atagün Mİ, Balaban ÖD, Atagün Z, Elagöz M, Özpolat YA.(2011). Kronik Hastalıklarda Bakım Veren Yükü *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2011; 3(3):513-552
13. Avcıoğlu H.(2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. Kök Yayıncılık, Ankara
14. Aydın B.(2012). Tıbbi Sanat Terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2012; 4(1) ss: 69-83
15. Bal Ü.(2003). Hastanede Çalışan Hemşire ve Diğer Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. MÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Yrd. Doç. Dr. A. Dinç Sever)

16. Bal E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. MÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Doç. Dr. A. Önder)
17. Balat GU.(2003). Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi, Morpa Kültür Yayınları, ss. İstanbul, s;330-336
18. Baltaş A. (1990). Stresle Basa Çıkma Yolları. Remzi Kitabevi, İstanbul, ss;120-121
19. Bandura A.(1963). The Role of Imitation in Personality Development. *Journal of Nursery Education.(Electronic Journal) April 1963*
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1963.pdf>
20. Barr D.(2007). Psychological Issues in Rehabilitation. Cited in Advancing Practice in Rehabilitation Nursing. Edited By ; Rebecca Jester, Blackwell Publishing, USA, pp;42-65
21. Başaran S. (2012) Özürlülük Modelleri ve Ülkemizdeki Özürlü Bakışındaki Değişim
http://www.samsun.bel.tr/ContentDownload/Ozurluluk_Modelleri_ve_Ulkemizdeki_Ozurlu_Bakisindaki_Degisim.pdf
22. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı-ÖZİDA (2010) Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması
http://www.eyh.gov.tr/upload/Node/8321/files/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf
23. Bavlı Ö.(2009) Gelişim Çağındaki Sporcuların Atılganlık Düzeyleri ile Yaralanma Durumu İlişkilerinin İncelenmesi 2009, Cilt 23, Sayı 1, Sayfa(lar) 7-10
24. Baykan Z. (2000). Özürlülük, engellilik, sakatlık nedenleri ve korunma. *STED dergisi*, 9:35-37 (Elektronik dergi) <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0900/4.html>
25. Baymur BF.(2010). Genel Psikoloji, 13. Baskı, İnkılap ve Aka Kitabevleri Kol. Sti., İstanbul
26. Bell M, Terry SF, Edelson V.(2012). The Arts and Disability: A Palette of Possibilities *Ep Magazine*, March 2012, pp:53-54
27. Betts DJ.(2006). Art therapy assessments and rating instruments: Do they measure up? *The Arts in Psychotherapy* 33 (2006) 422–434
28. Biçer E. (2009). Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık Ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. ÇÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana(Danışman: Prof Dr T. Akbaş)
29. Bilgin H (1996). Baş ve Boyun Kanseri Nedeni İle Ameliyat Olan Hastalarda Ameliyat Öncesi ve Sonrası Beden İmajı, Benlik Saygısı, Depresyon Durumları İle Bakımda Hemşirelerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Araştırılması, İÜ. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Prof Dr Ç. Pektekin)
30. Bishop S (2010). Develop your Assertiveness. British Library Cataloguing –in- Publication Data, Philadelphia, USA

31. Bıyıklı L.(1989). Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı (Aile Kabul Düzeyi Açısından), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
32. Bond M.(1988) Assertiveness training. Assertive rights and body language. *Nurs. Times* 84(11):61-64
33. Braithwaite J, Mont D. (2008). Disability and poverty: A survey of World Bank poverty assessments and implications. <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-172608138489/WBPovertyAssessments.pdf> adresinden erişildi
34. Brown J, Mann L. (1991). Decision-making competence and self-esteem: a comparison of parents and adolescents. *J Adolescence*; 14 (4) :363-71.
35. Burcu GB, Özer GF (2009) Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Baş Etme Durumları Families' Status of Coping with Stress who have a Handicapped Child TAF Prev Med Bull 2009; 8(5):413-420
36. Burcu E. (2007) Türkiye’de Özürlü Birey Olma; Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara
37. Burkitt E, Newell T (2005). Effects of human figure type on children’s use of colour to depict sadness and happiness. *International Journal of Art Therapy*, 10(1), 15-2
38. Buzlu, S. (1999). Hemşirelerde Girişkenlik Hakları ve Beden Dili. *Hemşirelik Bülteni*, 11(43-44), 337-342
39. Capacchiona L.(2012). Sanat Terapisiyle İyileşmek. Çeviren: D. Özen, Kaknüs Yayınları, İstanbul
40. Chung MC, Preveza E, Papandreou K.(2007). Locus of control among spinal cord injury patients with different levels of posttraumatic stress disorder. *Psychiatry Res* 2007; 152:253-260.
41. Clatworthy S, Simon K, Tiedeman ME. (1999). Child Drawing: Hospital-an instrument designed to measure the emotional status of hospitalized school-aged children. *Journal of Pediatric Nursing*, 14(1): 2-9
42. Clifford T. (1987). Assertiveness training for parents. *Journal of counseling & development*. 65 (10),552.
43. Cluroe S.(1997). Altered Body Image and Disability. In M. Salter (Ed.) Altered Body Image The Nurse’s Role. Harcourt Brace& Company, Second Edition Philadelphia, USA. pp:90-111
44. Coakley RM, Holmbeck GN, Bryant FB.(2006). Constructing a Prospective Model of Psychosocial Adaptation in Young Adolescents with Spina Bifida:An Application of Optimal Data Analysis *Journal of Pediatric Psychology* 31(10) pp: 1084-1099
45. Cumurcu BE, Karlıdağ R, Almış BH. (2012). Fiziksel Engellilerde Cinsellik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2012; 4(1):84-98

46. Çağlar D.(1982). Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri- 2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara
47. Çam O, Khorshid L, Özsoy S. (2000).Bir Hemşirelik Yüksekokulundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*; 1: 33- 40
48. Çam İ, Özçelik İY, Çetin B, Salman M, Çekin R(2010) Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Değişik Demografik Özelliklere Göre Atılmanlık Düzeylerinin Araştırılması. *BESBD* 2010;5(2):46-51
49. Çevik SA(2011). Atılmanlık ve Kadın. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:4,Sayı:1 ss:141-147
50. Çuhadaroğlu F.(1985). Adölesanlarda Benlik Saygısı.Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
51. Çulha M, Dereli AA.(1987).”Atılmanlık Eğitimi Programı.” *Psikoloji Dergisi*, 6, 21: 124-127 İçinde: Kutlu Y.(2009). Bir Grup Öğrenci Hemşirede Atılmanlık Eğitiminin Etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:2,Sayı:3
52. Deal M.(2007). Asertiversive disablism: subtle prejudice toward disabled people. *Disability & Society*, 22 (1), 93-10
53. Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE).(2000). Genel Nüfus Sayımı
54. Dewing J (1997) Altered Body İmage and Disability Cited in Altered Body İmage The Nurse’s Role. Harcourt Brace& Company, Second Edition Philadelphia, USA. pp:1-30
55. Eren N. (1998) Psikotik ve Borderline Hasta Gruplarında Sanatla Psikoterapi Sürecinin İncelenmesi. İÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul (Danışman;Prof. Dr. Ç. Pektekin)
56. Eren N.(2007). Psikoterapi İlişkisinde Sanatın İşlevi, Sanat Terapi ders notları İÜ İTF Psikiyatri Anabilim Dalı Sosyal Psikiyatri Servisi, İstanbul
57. Erinç SM.(1998). Sanat Psikolojisine Giriş. Ayraç Yayınları. ss;76-80 Ankara
58. Erkan G.(1990).Ortopedik Özürlü Çocukların Kendini Kabul Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu, İstanbul
59. Ersoy A, Türkkkan B. (2009). Perceptions about Internet in elementary school children’s drawings. *Elementary Education* (Electronic Journal) 8(1), 57-73
60. Ferreira, J.P.L., & Fox, K.R. (2008). Physicalself-Perceptions And Self-Esteem İn Male Basketball Players With And Without Disability: A Preliminary Analysis Using The Physical Self-Perception Profile. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1, 35-49.

61. Fortinash KM, Holoday-Worret PA.(2000). Psychiatric Mental Health Nursing.Mosby Year Book St. Louis, Missouri pp:436-447
62. Foucault M (2006) Deliliğin Tarihi Çeviren; Kılıçbay MA.İmge Kitapevi, Ankara
63. Gabay R.(1996). Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir (Danışman: Prof. Dr. S Zeytinoğlu)
64. Galassi JP, Galassi MD. (1976). "Relationship Between Assertiveness and Agressiveness *Psychological Reports* 36:352-354
65. Gantt LM, Mills B.(2009). The Formal Elements Art Therapy Scale: A Measurement System for Global Variables in Art Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, 26(3) pp. 124-129
66. Garrett JF(2004).Psychological Aspects of Physical Disability., Universty Pres of the Pacific, Hawaii, pp;1-96
67. Gencer ZT (2013) Öğrencilerin Yaşama Alanlarının Atılganlık Düzeylerindeki Rolü: Sivas Merkez Kampüs ve İlçe MYO Karşılaştırması . Akademik Bakış Dergisi sayı: 37 Temmuz – Ağustos 2013
68. Getzel EE.(2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*,16(4), 207-219.
69. Gordon T. (2005). Etkili ana baba eğitimi, uygulamalar. İstanbul: Sistem Yayıncılık Mat. San. Ve Tic. A.Ş.ss:44
70. Got ILS, Cheng ST .(2008). The Effects of Art Facilitation on the Social Functioning of People With Developmental Disability Arf Therapy. *Journai of the American Arf Therapy Associafion*. PP. 32-37
71. Göktürk GÖ.(2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisi. DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi (Danışman; Yrd. Doç. Dr. Ş. Özben)
72. Güleç HC.(1999). Özel Sınıflara ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması, HÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara (Danışman; Doç. Dr.N. Metin)
73. Güney M.(2009). Sanat Terapileri. *Türkiye Klinikleri J. Psychiatry-Special Topics* 2009;2(2)
74. Güngör A.(1993). Çocukta Benliğin Gelişimi, 9. Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul, ss: 121- 124.

75. Gürgöze M.(2006).Omurilik Yaralanmalarında Rehabilitasyon Hemşireliği, Zümbüloğlu Matbaası, İstanbul, ss; 3-13
76. Hague E.(2001). Nationality and children's drawings pictures 'about Scotland' by primary school children in Edinburgh, Scotland and Syracuse, New York State, *Scottish Geographical Journal*, 117:2, 77-99
77. Hammell KW.(2006). Perspectives on Disabilit&Rehabilitation-Theoretical Models of Disability, Elsevier Limited, China, pp;54-70
78. Hanoch LH, Wilsona LM.(2001). Coping Strategies as Predictors and Mediators of Disability-Related Variablesand Psychosocial Adaptation: An Exploratory Investigation *Rehabilitation Counseling Bulletin* 46:4 pp. 194–208
79. Heighway SM, Webster SK.(2008). S.T.A.R.S. A Social Skills Tarining Guide for Teaching Assertiveness, Relationship Skills and Sexual Awareness. Future Horizons, Texas
80. Heller KW, Forney PE, Alberto PA, Best SJ and Schwartzman MN.(2009). Understanding Physical, Health and Multiple Disabilities Second Edition, Pearson Education, New Jersey, pp;2-6
81. Heybet T(2010). Adana İlindeki 14-17 Yaş Grubu Basketbolcular ile Sedanterlerin Atılgnlık Düzeylerinin Karşılaştırılması Çukurva ÜniversitesiSağlık Bilimleri EnstitüsüBeden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adana (Danışman; Yrd. Doç. Dr. Zeynep Filiz DİNÇ)
82. Huet V.(2011).Art therapy-based organisational consultancy: a session at Tate Britain *International Journal of Art Therapy*, June 2011; 16(1): 3-13
83. Huey WC, Rank RC.(1984). Effects Of Counselor And Peer-Led Group Assertive Training On Black Adolescent Aggression, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 95-98.
84. Hyde M.(2001). Exploring Disability.-A Sociological introduction. *Sociology*, 1, 219-258
85. ICC; UNFPA (2002[http://www.tusp.saglik.gov.tr/turkce/mudahale_alanlari/genclik/ErisimTarihi:03.06.2010.\(www.tusp.saglik.gov.tr/turkce/mudahale_alanlari/genclik/](http://www.tusp.saglik.gov.tr/turkce/mudahale_alanlari/genclik/ErisimTarihi:03.06.2010.(www.tusp.saglik.gov.tr/turkce/mudahale_alanlari/genclik/)
86. İnceoğlu D, Ayatar G.(1987). Bir Grup Ergende Atılgn Davranış Düzeyi Araştırması. *Psikoloji Dergisi*, 6,21: 23-24
87. Institute for Psychological Therapies.(IPT) Drawings.<http://www.ipt-forensics.com/library/images5.htm> . Erişim: 28.08.2013.
88. Johonson BH.(1990). Children's drawings as a projective technique, *Pediatr Nurs*, 16(1): 11-16.
89. Jung CG.(2007).İnsan ve Sembolleri Çeviren:Ali Nahit Babaoğlu. Okuyan Us yayınları, İstanbul
90. Kabasakal Z, Çelik N.(2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *Elementary Education Online*, 9(1), 203-212, 2010.

91. Kahriman İ.(2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 9: 24-32
92. Kaner S.(1995). Görme ve Ortopedik Engelli ve Engelli Olmayan Ergenlerin Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*.2(1), ss; 11-18
93. Kar Ö.(2011) Heykel Ve Sanat Terapisi.MÜ,Sosyal Bilimler Enstitüsü Heykel Ana Sanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin. (Danışman:Yrd. Doç. M. Şen)
94. Karaca S, Şahin AO.(2011). Görme Engelli Ergenlerin Öfke Düzeyi ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi, *New/Yeni Symposium Journal*, Ekim 2011, Cilt 49, Sayı 4
95. Karaçam Ö.(2010). Madde Bağımlılığı San'ata Katkıda Bulunabilir mi? *New/Yeni Symposium Journal* Temmuz 2010. Cilt 48, Sayı 3, ss:163-165
96. Karadağ G.(2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ile Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* | 2009; 8(4):3 15 -3 22
97. Karademir Ş.(2008). Özrürlük sınıflaması için bir model oluşturma. AMÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı Doktora Tezi, Aydın (Danışman;Doç. Dr. E.D. Evci)
98. Karakaş AS (2011) Mobbinge Maruz Kalan Hemşirelere Verilen Atılganlık Eğitiminin Mobbinge Başetmeye Etkisi, AÜ. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum. (Danışman; Doç. Dr. A. Okanlı)
99. Karakoyun K.(2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir (Danışman: Yrd. Doç. Dr. H. Küçükkaragöz)
100. Karkou V, Sanderson P.(2006). Arts Therapies; A Research Based Map of the Field. Elsevier Churchill Livingstone, London
101. Kaya Z.(2001). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. DEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi, İzmir
102. Kelland M.(2010) Psychological and Spiritual Factors in Martial Arts Programs for People with Physical Disabilities, ISBN:I-4392-6369-8, Lexington, KY, USA
103. Kelleci M, Avcı D, Ata EE, Doğan S(2011) Kendini Tanıma ve Girişkenlik Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2011;14:2
104. Keltner NL, Bostrom CE, McGuinness TM(2011) Psychiatric Nursing .6 th. Edition, Elsevier Mosby, Missouri, USA, pp; 18, 101-103

105. Kennedy P.(2007). Psychological Management of Physical Disability. Routledge Taylor&Francis Group, New York, pp;16-59
106. Ker-Dinçer M.(2005). Kişilerarası İletişimde Sorun Çözücü Bir iletişim Becerisi Olarak Atılabilirlik, İletişime Yeni Yaklaşımlar (1. Baskı), Nobel Yayınevi, İzmir
100. Keskin G, Bilge A, Engin E ,Dülgerler Ş.(2010). Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı, Anne-Baba Tutumları Ve Başa Çıkma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi, *Anatolian Journal of Psychiatry* 2010; 11:30-37
101. Keskin SP.(2007).Çocuk Çizgilerindeki Giz, Çöp Çocuk. Boyut Yayıncılık, İstanbul
102. Kim S.(2010).A computer system for the analysis of color-related elements in art therapy assessment: Computer Color-Related Elements Art Therapy Evaluation System (Creates) *The Arts in Psychotherapy* 37 (2010) 378–386
103. Kim S, Kang H, Chung S, Hong E.(2012). A statistical approach to comparing the effectiveness of several art therapy tools in estimating the level of a psychological state. *The Arts in Psychotherapy* 39 (2012) 397– 403
104. Kim Y.(2003). The Effects of Assertiveness Training on Enhancing the Social Skills of Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May 2003 pp: 285-297
105. Kıvrak B.(2008). Diyaliz ve Renal Transplantasyon Hastalarında Beden İmaj Algısının Kişilerarası İlişkiler Açısından İncelenmesi, İMÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.(Danışmanlar:Yard. Doç. Dr. B ÜGE, Doç. Dr. G. Kantarcı)
106. Kızıltaş M.(2012). Engellilerle 360’ İletişim , Elma Yayınevi, Bursa ss; 23-26
107. Klepsch M. (1982). Children Draw And Tell: An Introduction To The Projektive Uses Of Children’s Human Figure. Brunner Mazel Inc. New York
108. Köknel Ö.(1985). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 6. Basım, Altın Kitaplar Yayınevi , İstanbul,
109. Köşgeroğlu N, Boğa SM.(2011).Yaşam Aktivitelerine Dayalı Hemşirelik Modeli (YADHM)’ne Göre Zihinsel Engelli Bireylerin Sorunları ve Hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:4,Sayı:1 ss:148-154
110. Koreqiannis A.(2000). Soft Disability in Schools: Assisting or Confining at Risk Children and Youth?, *The Journal of Educational Thought*, 34, 2, 113-135.
111. Korkut F.(2003). Etkili davranma becerileri eğitiminin banka çalışanlarının etkili davranma düzeylerine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 301, 7-13
112. Kukulu K, Buldukoglu K, Kulakaç Ö, Köksal CD.(2006). Effects of locus of control, communication skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Soc Behav Pers* 2006; 34: 27-40

113. Kulaksızoğlu A.(2011).Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları El Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, ss; 45-65
114. Kutlu Y.(2009). Bir Grup Öğrenci Hemşirede Atılganlık Eğitiminin Etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:2,Sayı:3
115. Kuzgun Y. (1978). Ben Kavramı ve Meslek Secimi, *Psikoloji Dergisi*, Sayı: 4, ss. 12- 16
116. Küçük L, Buzlu S. Can G.(2008).Hemşirelik Öğrencilerinde Bir Davranış Biçimi Olarak Atılganlık Düzeyi *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, Cilt 16 - Sayı 62 : 90-96
117. Lake A..(2012). Unicef Engelliler Günü Açıklaması; Türkiye’de Engelli Yetişkinler ve Çocuklar.Erişim;<http://www.unicef.org.tr/tr/knowledge/catlist/144/basin-aciklamaları.html>
118. Landgarten HB.(1981).Clinical Art Therapy A Comprehensive Guide. Brunner/Mazel, New York
119. Langrish SV.(1981). Assertiveness Training. Improving Interpersonal Relations. Ed. Cooper Cary Gower Publishing Comp pp;71-72
120. Lazarus AA. (1973). On assertive behavior, *Behavior Therapy*, 4, 497-499.
121. Learmonth M, Gibson K.(2010). Art psychotherapy, disability issues, mental health, trauma and resilience: ‘Things and people’ *International Journal of Art Therapy*, December 2010; 15(2) pp:53-64
122. Leonard M.(2006). Children’s drawings as a methodological tool: Reflections on the eleven plus system in Northern Ireland. *Irish Journal of Sociology*,15(2) pp:52-66
123. Leschied AW, Cummings AL, Brunschot MV, Cunningham A, Saunders A (2001) Aggression in adolescent girls: Implications for policy, prevention, and treatment. *Can Psychol*; 42: 200–215
124. Lister S, Tanguay D, Snow S, D’Amico M.(2009). Development of a Creative Arts Therapies Center for People With Developmental Disabilities Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1) pp. 34-37
125. Livneh H, WilsonLM, Pullo RE.(2004). Focus on Exceptional Children; Group Counseling for People With Physical Disabilities. Love Publishing Company, Volume 36 Number 6 February 2004, pp;1-19
126. Livneh H, Parker RM(2005) Psychological Adaptation to Disability: Perspectives From Chaos and Complexity Theory Rehabilitation. *Counseling Bulletin* 49:1 pp. 17–28
127. Malchiodi CA.(2005). Çocukların Resimlerini Anlamak. Çev. Tülin Yurtbay, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
128. Marini I, Glover-Graf N., Millington MJ.(2012). Psychosocial Aspects of Disability – Insider Perspectives and Counseling Strategies Springer Publishing Company, LLC, USA, Publishing Company, New York, pp;3-32

129. Martin JJ.(2006). Psychosocial aspects of youth disability sport. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 65-77.
130. Martin JJ.(2007). Physical activity behaviors and physical self-concept of individuals with physical disabilities. *Journal of Human Movement Studies*, 52 pp:37-48.
131. Martz E.(2004). A one-year follow-up study on psychosocial adaptation of college students with disabilities *Journal of Vocational Rehabilitation* 21 (2004) pp:1-7
132. Masters CL. (2005). Clay sculpture within an object relational therapy : a phenomenological-hermeneutic case study. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts degree in Clinical Psychology. Department of Psychology Rhodes University, Grahamstown. (Supervisor: Prof . D. Edwards)
133. Mattson DC.(2011). Standardizing the Formal Elements Art Therapy Scale (FEATS) rotation scale with computerized technology: A pilot study *The Arts in Psychotherapy* 38 (2011) pp:120-124
134. Mitra S.(2012). Engellilik Modelleri ve Ölçüleri Konferans: Engellilik ölçümünün ve engellilerin fiziksel erişiminin iyileştirilmesi: Uluslararası deneyimlerden çıkarılan dersler,http://siteresources.worldbank.org/turkeyinturkishextn/resources/455687-1328710754698/WorldReportOnDisability_Mitra-tr.pdf 10 Şubat 2012
135. Mitra S.(2006). The Capability Approach and Disability, *Journal of Disability Policy Studies*, 16, Sayı 4, pp: 236-247.
136. Molfet AC, Alexander MGF, Dummer GM.(2006). Teaching Social Skills and Assertiveness to Students with Disabilities. *Teaching Elementary Physical Education*. November pp:43-47
137. Morgan CT.(2011). Psikolojiye Giriş (çev; Sirel Karakaş, Rükzan Eski) Eğitim Akademi Yayınları, 19. Baskı, Konya
138. Morgan B, Leung P.(1980). Effects of Assertion Training on Acceptance of Disability by Physically Disabled University, *Journal of Counseling Psychology*, Arizona: Vol.27, No 2, 1980, pp:209-211
139. Morganett RS.(1990). Skills for Living:Group Counselling Activities For Young Adolescents, Research Press, Illinois, USA
140. Morris J.(2000). Working for Equity:Issues of Employment for Youth with Disabilities. *Doctoral Thesis*, Canada.-The University of Manitoba.
141. Muivany J.(2000). Disability, impairment or Illness? The Social Model of Disability to the Study of Mental Disorder. *Sociology of Health and Illness*, 5 pp: 582-601
142. Mutlu S.(2007). Kalıcı abdominal stomalı hastalarda beden imajı değişiminin yaşam kalitesine etkisi. MÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Prof. Dr. D. Şelimen)

143. National Institutes of Health (NIH) (2008) More than a feeling: how the arts affect your health. NIH News in Health. June 2008.
144. Oğuz H, Dursun E, Dursun N.(2004).Tıbbi Rehabilitasyon. 2. Baskı. İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri
145. Onur N (2006) Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Prof. Dr.Yrd. Doç Dr. S. Tuzcuoğlu)
146. Oruç MA, Öztürkler M.(2011).Çocuk ve Ergen Sağlığı T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü e-kitap www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/.../medya-materyal-kilavuzu.pdf
147. Öksüz Y.(2004).Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2) pp:147-156.
148. Öz F.(2004).Sağlık Alanında Temel Kavramlar. Basım: İmaj İç ve Dış Ticaret AŞ, Ankara
149. Özcan A..(2006). Hemşire-Hasta İlişkisi ve İletişim (2. Baskı), Ankara, ss: 229-256
150. Özer DS. (2005). Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul, ss; 11-21, 69-75
151. Öztürk M(2011) Türkiye’de Engelli Gerçeği. MÜSIAD Cep Kitaplar Ajansvista Matbaacılık, İstanbul
152. Öztürk O.(1997). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları.7. Basım Hekimler Yayın Birliği Ankara ss:41 ,129
153. Öztürk S.(2006). İşitme, Görme Ve Ortopedik Engelliİlköğretim Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının Özel Eğitim Okullarına veya Kaynaştırma Eğitimine Devam Etme Durumlarına Göre İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. İ.Artan)
154. Parman T.(2008). Ergenlik ya da Merhaba Hüzün. Bağlam Yayıncılık, İstanbul
155. Pearson GS.(2006). ACAPN news. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing* 19(1): pp: 41-42
156. Perelman D.(2007). Program aims to make technology more accessible.12 Nisan 2008 tarihinde <http://www.nysforum.org/committees/itaccessibility/newsletters/april07-access-newsletter.aspx> adresinden erişildi.
157. Phelps S, Austin N (1997) Atılgan Kadın. Katlan S, çeviren. Ankara: HBY Yayınları
158. Quinn P.(1998). Understanding Disability; A Lifespan Approach., SAGE Publications, New Delhi, pp; 106-158

159. Rotheram MJ, Armstrong M.(1980). Assertiveness Training With High School Students. *Adolescence*, 58 pp: 267-276.
160. Rugancı N.(2001). Atılganlık. Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi, Koruyucu Ruh Sağlığı Hizmetleri Yayınları, Ankara
161. Salter M.(1997). Altered Body Image The Nurse's Role. Harcourt Brace& Company, Second Edition Philadelphia, USA. pp:1-30
162. San İ.(1983). Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara:1983, S.93.
163. San İ.(1985).Sanat ve eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss;45
164. Sanford LT, Donovan ME (1999) Kadınlar ve Benlik Saygısı. Çeviren: Kunt S, Ankara: HYB Yayınları, Ankara
165. Saydam RB.(2004). Çocuk çizimlerinin klinik değerlendirmedeki yeri.*Yansıtma, Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 1 (1-2) ss: 111-124
166. Scarpa S.(2011). Physical Self-Concept And Self-Esteem In Adolescents And Young Adults With And Without Physical Disability: The Role Of Sports Participation. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1) pp:38-53
167. Seyyar AA..(2001). Sosyal Siyaset Açısından Özürlülüğe Karşı Mücadele. İstanbul, Türdav Yayınları, 2001.
168. Smart FJ, Smart DW.(2006). Models of Disability: Implications for the Counseling Profession *Journal of Counseling & Development*, Winter 2006, Volume 84, pp-29-40
169. Snell ME, Brown F.(2011).Instruction of Students with Severe Disability. *Pearson Education*. New Jersey, pp; 612-639
170. Söğüt M.(2006).Sporun Bedensel Engellilerin Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin. (Danışman:Yrd. Doç. Dr. M. Şahin)
171. Subaşıoğlu F.(2008) Üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri'nin "Engellilik Farkındalığı" Üzerine Bir Araştırma *Bilgi Dünyası* 2008, 9(2) ss:399-430
172. Şenel S.(1995).Çocuk Resminde Aile ve Plan Algısı. MÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Sanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Doç. Dr. İ. Başoğlu)

173. TC. Resmi Gazete .Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanun. Kabul Tarihi: 24.5.1983, Yayın Tarihi: 27.05.1983 sayı:2828, Başbakanlık Basımevi, Ankara
174. TC. Resmi Gazete. Özürlüler Ve Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kabul tarihi:01.07.2005 Yayın tarihi: 07.07.2005 Sayı : 5378, Başbakanlık Basımevi, Ankara
175. TC. Resmi Gazete. Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Kabul Tarihi:08.02.2007 Yayın Tarihi:14.02.2007 Sayı: 5580, Başbakanlık Basımevi, Ankara
176. Taleporos G, McCabe MP.(2002). Body Image and Physical Disability Personal Perspectives. *Social Secience and Medicine*. Mar;54(6) pp: 971-80.
177. Tan S.(2006).Ergenlerde Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Atılgnlık Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.GÜ,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara (Danışman:Yrd. Doç. Dr. L. Ercan)
178. Tanju E. (1995). İlkokul 4. ve 5. Sınıfa Devam Eden Normal ve İsitme Engelli Öğrencilerde Benlik Kavramının Gelişiminin İncelenmesi. HÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara (Danışman: Doç. Dr. N. Darıca)
179. Tarihte Engellilere Bakış <http://www.engelsizerisim.com/yazilar.php?oku=1&id=334>
Erişim Tarihi <http://www.engelsizerisim.com/>, Erişim tarihi 01.10.2012
180. Tataker T.(2003). Ergenlerin atılgnlık düzeyleri ile ruhsal sorunları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. İçinde; Çevik SA(2011). Atılgnlık ve Kadın. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:4,Sayı:1 ss:141-147
181. Terakye G.(1998).Hasta-Hemşire İlişkileri (5. Baskı), Zirve Ofset, Ankara, ss:134-144.
182. Timmins F, McCabe C.(2005).Nurses and midwives assertive behavior in workplace. *J Advan Nursing*; 51: pp:38-45
183. Toomela A.(2006). Generic represantations in children's drawings. *TRAMES*, 10(60-55), 4, pp: 341-354.
184. Top FÜ, Kaymak E, Göllü Ş, Kaya B.(2010).Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılgnlık Düzeylerinin Sosyodemografik Özellikleri Açısından İncelenmesi *New/Yeni Symposium Journal*, Nisan 2010, Cilt 48, Sayı 2, ss; 148-156
185. Townend A.(1991), Developing Assertiveness, First Edition, London: Routledge.
186. Tufan İ, Arun Ö.(2006). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı- Devlet İstatistikEnstitüsü (DİE) (2002) Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri- İkincil Analizi TÜBİTAK, Proje No: SOBAG-104K077; 2006

187. Türkçapar M.H.(2007). Bilişsel Terapi Temel İlke ve Uygulama, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
188. Uğur G.(1996). Üniversite Öğrencilerinde Atılganlık İle Beden Algısı İlişkisi. EÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. G. Yanbastı)
189. Ugürol Y.(2010). Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Azaltılmasına Etkisi: Yibo Örneği, KATÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programı, Doktora Tezi, Trabzon (Danışman: Doç Dr. H. Odacı)
190. Ulutaşdemir N.(2007).Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2007; 2(5) ss: 119-130
191. UN Commitment to an International Convention on the Rights of Disabled Persons.10 Nisan 2008 tarihinde <http://www.dpa.org.sg/publication/dpaaug2001/p6.htm> adresinden erişildi.
192. UNICEF-2011 Dünya Çocuklarının Durumu 2011 Yönetici Özeti, Ergenlik Bir Fırsat Dönemi T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü e-kitap
193. Uskun E, Öztürk M, Kışioğlu AN. (2005).İsparta İlinde Özürlülük, Sakatlık ve Engellilik Epidemiyolojisi. *Sağlık ve Toplum Dergisi* 2005; 15(1): 90–99.
194. Ünal AG.(2011).Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik (1969-2009), Doğa Basın Yayın, İstanbul ss;5-35
195. Ünal S.(2007). Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi. DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ş. ÖZBEN)
196. Üstün B, Akgün E, Partlak N.(2005). Hemşirelikte İletişim Becerileri Öğretimi. Okullar Yayınevi, İzmir, ss; 87-93
197. Varcarolis EM.(1989): Foundations of Psychiatric Mental Health Nursing. Third Edition W.B. Saunders Company. USA pp:860, 1028
198. Velioglu P, Pektekin Ç, Sanlı T.(1993). Hemşirelikte Kişilerarası ilişkiler, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir
199. Videbeck SL.(2001). Psychiatric Mental Health Nursing. Lippincott Company, Philadelphia W&W USA pp:533-534,539-540
200. Videbeck SL.(2011). Psychiatric-Mental Health Nursing. Fifth Edition, Lippincott Williams Wilkins, USA, pp; 70-71, 114
201. Voltan N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Psikoloji Dergisi*, 10: 23-25

202. Waksman SA..(1984). Assertion Training With Adolescent. *Adolecence* Vol. XIX, No: 73, 123-130.
203. Wallace K (2012) Art Therapy Creativity Groups and Individual Counselling. <http://www.islandnet.com/~kwallace/index.htm> . erişim tarihi 25.09.2012
204. Wessel RD, Jones JA, Markle L, Westfall C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 21(3), 116-125.
205. Wexler AJ.(2009). Art and Disability. Social and Political Struggles Facing Education, Palgrave Macmillan, New York, USA
206. Whirter JMC, Voltan AN. (2005). Çocukla İletişim. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
207. Wise K, Kaare B, Bundy E, Wise L. (1991).Social Skills Training For Young Adolescents, 26,(101), 233-241
208. Withrow RL. (2004). The use of color in art therapy. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, pp; 43
209. Wolpe J, Lazarus AA. (1966). Behavior Therapy Techniques, pp 145, Pergamon Press, Elmsford, N.Y.
210. World Health Organization(2006) Basic documents. Geneva: WHO pub No:57.8. Forty-fifth edition.
211. World Health Organization (2007) International classification of Functioning Disability and Health. Children&Youth Version, Who Library Cataloguing- in- Publication Data, Printed in Switzerland
212. World Health Organization (2011). World report on disability. Who Library Cataloguing- in- Publication Data, Printed in Malta
213. Yaman EŞ.(2007) .Hemşirelikte Atılgnlık. *Atatürk Üniversitesi HYO Derg* 2007; 10: 3-7
214. Yatağan T.(2005). Atılgnlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılgnlık Düzeyine Etkisi. AÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışmanlar: Prof. Dr. B. Özdoğan, Prof. Dr. S. Öğülmüş)
215. Yavuzer H.(2005). Resimleriyle Çocuk. Remzi Kitabevi. İstanbul, 11-67
216. Yavuzer. H.(2002). Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi, 8. Basım, İstanbul
217. Yazgan İB, Bilgin M, Kılıç AM. (2007). Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi (3.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Adana

218. Yıldız A (2006) Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşire, Ebe ve Sağlık Memurlarının Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyleri. İÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul (Danışman: Doç. Dr. S. Buzlu)
219. Yörükoğlu A.(2000)Gençlik Çağı, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları, 11. Basım, Özgür Yayınları, İstanbul
220. Ziviani J, Feeney R Path SP, Khan A.(2011). Early Intervention Services for Children With Physical Disability; Parents' Perceptions of Family-Centeredness and Service Satisfaction *Infants & Young Children* Vol. 24, No. 4, pp. 364–382

11. EKLER

Ek 1

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Çalışmanın İsmi: Atılganlık Eğitiminin Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Dairesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Şube Müdürlü'ğünde Uzman Psikiyatri Hemşiresi olarak çalışan ve Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Doktora öğrencisi olan İlkay Keser'in tez çalışması olarak yapılmaktadır. Çalışmanın amacı, bedensel engelli ergenlere verilecek atılganlık eğitiminin, bedensel engelli ergenin benlik saygısı ve atılganlık becerisi üzerine etkinliğini değerlendirmektir.

Bu çalışmaya katılmanız gönüllü olmanıza bağlıdır, bu konuda hiçbir zorunluluk bulunmamaktadır. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Çalışmada hiçbir şekilde adınız anılmayacak, belirtilmeyecektir.

Bu onam formunu okudum ve gönüllü olarak bu çalışmaya katılmak istiyorum.

Tarih:.....

İmza:.....

Ek 2 Kişisel Bilgi Formu (KBF)

1.Yaşınız:

Anket no:

2.Cinsiyetiniz?

1- () Kadın 2- () Erkek

3. Eğitim Durumunuz?

1- () Okur- yazar

2- () İlköğretim

3- () Lise

4- () Üniversite

4. Şu an herhangi bir eğitim kurumuna devam ediyor musunuz?

1- () Evet 2- () Hayır

5. Ailenizin tipi

1- () Çekirdek aile

2- () Geniş aile

3- () Parçalanmış

4- () Anne ve/veya baba ölmüş

6. Siz ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?

1- () İlk 2- () Ortancalardan biri 3- () En küçük

7. Engeliniz ile ilgili uygun olanı işaretler misin?

1- () Yardımla yürüyebilen

2- () Yardımsız yürüyebilen

3- () Yürüyemeyen

4- () Tek kolunu kullanamayan

5- () Her iki kolunu da hiç kullanamayan

6- () Diğer (Belirtiniz).....

8. Engelinizin nedeni nedir?

1- () Hastalıklar

2- () Kalıtım

3- () Kazalar

4- () Bilinmiyor

5- () Diğer (Belirtiniz)

9. Engeliniz ne zaman oluştu?

1- () Doğuştan 2- () Sonradan

10. Engeliniz sonradan oluştu ise engelinizin oluştuğu yaşı belirtiniz.

.....

Arka sayfaya

11. Engeliniz nedeniyle araç kullanıyor musun?

1- () Evet 2- () Hayır

12. 11. soruya cevabın Evet ise hangi aracı kullanıyorsunuz? (Örneğin ; koltuk değneği vb.)

.....
.....

13. Kaç yaşından beri araç kullanıyorsunuz?

.....

Katılımınız için teşekkür ederim.
İlkay Keser

Ek 3 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

AÇIKLAMA

Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyup, kendinize en uygun şıkkı (X) ile işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.
İlkay Keser

	Çok doğru	Doğru	Yanlış	Çok yanlış
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3. Genelde kendimi başarısız biri olarak görme eğilimindeyim.				
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içerisindeyim.				
7. Genel olarak kendimden memnunum.				
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.				
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.				
10. Bazen kendimin hiç de yeterli olmadığımı düşünüyorum.				

Arka sayfaya geçiniz

Ek 4: Rathus Atılganlık Envanteri

AÇIKLAMA: Aşağıda size 30 maddelik bir envanter verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup, size uygunluk derecesine göre **CEVAP KAGIDINDAKİ** ilgili parantezin içini **KARALAYARAK** cevaplandırınız.

ÖRNEK : İnsanlarla kavga etmekten hoşlanırım. Eger bu madde size çok iyi uyuyor, sizi çok iyi anlatıyorsa **ÇOK İYİ UYUYOR**; oldukça iyi anlatıyor, uyuyorsa **OLDUKÇA UYUYOR**; biraz uyuyor, size biraz anlatıyorsa **BİRAZ UYUYOR**; cevabını isaretleyiniz. Eger madde size pek uymuyor, pek anlatamıyorsa **PEK UYMUYOR**; oldukça uymuyor, oldukça anlatmıyorsa **FAZLA UYMUYOR**; size hiç uymuyorsa, sizi hiç anlatamıyorsa **HİÇ UYMUYOR** cevabını isaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.
İlkay Keser

1. Bence insanların çoğu benden daha atılgan ve saldırgandır.
2. Sıkılganlığım yüzünden karşıt cinse herhangi bir önerimde bulunamıyor ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.
3. Bir lokantada isteğime göre hazırlanmamış bir yemek gelince garsona şikayette bulunurum.
4. Başkalarının beni kırdıklarını fark ettiğim halde onları incitmemeğe dikkat ederim.
5. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse “hayır” demekte zorluk çekerim.
6. Benden bir şey yapmam istendiğinde nedenini öğrenmekte ısrar ederim.
7. İnsanı geliştirici ve sert tartışmalara katılmak istediğim zamanlar olur.
8. Senin durumundaki herkes gibi ben de yükselmek için çabalarım.
9. Doğrusunu isterseniz insanlar beni kullanır.
10. Yeni tanıştığım insanlarla ya da yabancılarla rahatlıkla konuşurum.
11. Karşıt cinsten çekici birine ne söyleyeceğimi çoğu kez bilmem.
12. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.
13. Satın aldığım şeyleri geri vermekten sıkılırım.
14. Bir işe mektup yazarak başvurmayı yüz yüze görüşmeğe tercih ederim.
15. Beni rahatsız eden saygıdeğer bir yakınıma, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklamayı yeğlerim.
16. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçarım.
17. Bir tartışma sırasında kızdığım, hırslandığım belli olacak diye korkarım.
18. Tanınmış ve saygı duyulan bir kimsenin yanlış bir şey söylediğini duyduğumda, dinleyenlere kendi görüşümü de duyurmaya çalışırım.

Arka sayfaya geçiniz

19. Satıcılarla pazarlık yapmaktan kaçınırım.
20. Önemli ve değerli iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem.
21. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.
22. Biri benim hakkımda yanlış ve kötü şeyler söylese, hemen o kişiyle konuşurum.
23. Çoğunlukla hayır demekte güçlük çekerim.
24. Duygularımı anında açığa çıkarmaktansa biriktirmeyi yeğlerim.
25. Kötü bir hizmetten şikayetçi olurum.
26. Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilemem.
27. Tiyatro, konferans gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını ya da konuşmalarına başka yerde devam etmelerini söylerim.
28. Bekleme kuyruğunda öne geçen birine yaptığıının yanlış olduğunu söylerim.
29. Fikrimi ifade etmekte zorluk çekerim.
30. Hiçbir şey söyleyemediğimiz zamanlar olur.

Arka sayfaya geçiniz

RATHUS ATILGANLIK ENVANTERİNİN CEVAP KAĞIDI

	Çok İyi Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Biraz Uyuyor	Pek Uymuyor	Fazla Uymuyor	Hiç Uymuyor
1.	()	()	()	()	()	()
2.	()	()	()	()	()	()
3.	()	()	()	()	()	()
4.	()	()	()	()	()	()
5.	()	()	()	()	()	()
6.	()	()	()	()	()	()
7.	()	()	()	()	()	()
8.	()	()	()	()	()	()
9.	()	()	()	()	()	()
10.	()	()	()	()	()	()
11.	()	()	()	()	()	()
12.	()	()	()	()	()	()
13.	()	()	()	()	()	()
14.	()	()	()	()	()	()
15.	()	()	()	()	()	()
16.	()	()	()	()	()	()
17.	()	()	()	()	()	()
18.	()	()	()	()	()	()
19.	()	()	()	()	()	()
20.	()	()	()	()	()	()
21.	()	()	()	()	()	()
22.	()	()	()	()	()	()
23.	()	()	()	()	()	()
24.	()	()	()	()	()	()
25.	()	()	()	()	()	()
26.	()	()	()	()	()	()
27.	()	()	()	()	()	()
28.	()	()	()	()	()	()
29.	()	()	()	()	()	()
30.	()	()	()	()	()	()

Arka sayfaya geçiniz

Teşekkürler

EK-5 RESİM DEĞERLENDİRME FORMU

- 1- Cinsiyeti 1. Kız 2. Erkek
- 2- Yaşı
- 3- Engel durumu
- 1 () Yardımla yürüyebilen
2 () Yardımsız yürüyebilen
3 () Yürüyemeyen
4 () Tek kolunu kullanamayan
5 () Her iki kolunu da hiç kullanamayan
6 () Diğer (Belirtiniz).....
- 4- Engel zamanı 1. () Doğuştan 2. () Sonradan

BİÇİM;

- 5- Kağıt seçimi 1.büyük 2.küçük
- 6- Kağıdı kullanım biçimi
1. Kağıdın tamamı kullanılmış
2. Kağıdın sol kısmı kullanılmış
3. Kağıdın sağ kısmı kullanılmış
4. Kağıdın üst kısmı kullanılmış
5. Kağıdın alt kısmı kullanılmış
6. Kağıt dağınık ve düzensiz kullanılmış
7. Kağıdın hem arkası hem önü kullanılmış
8. Kağıdın orta kısmını kullanılmış
- 7- Kullanılan malzeme
1. Kurşun kalem
2. Kuru boya
3. Pastel boya
4. Sulu boya
5. Keçeli kalem
6. Karışık
- 8- Çizme biçimi
1. Kesik/ kısa çizgiler
2. Devamlı/rahat çizgiler
3. Karalamalar
4. Silik/belirsiz çizgiler
5. Basınçlı /koyu çizgiler
6. Köşeli/sivri çizgiler
7. Yuvarlak/esnek çizgiler
8- karışık çizgiler
(hem kesik hem de devamlı, esnek ve sert)

9- Boyama biçimi	1. Geniş yüzey boyamaları 2. Kısa dar boyama 3. Çizgi boyama 4. Hepsi 5. Hiçbiri (boyama yapmamış)
10- Kullanılan renkler	1. Sıcak renkler kullanılmış (kırmızı, turuncu ve sarı) 2. Soğuk renkler kullanılmış (mavi,yeşil ve mor) 3. Sıcak ve soğuk renkler karışık kullanılmış 4. Açık renkler 5. Koyu Renkler 6. Açık-koyu renk karışık kullanılmış 7. Renk kullanılmamış
11- Soyut/somut	1. Soyut 2. Somut 3. Soyut ve somut karışık
12- Figüratif/non figüratif	1- Figüratif 2- Non figüratif 3- Figüratif non figüratif karışık
13- Yazı/rakam eklenmesi	1. Evet 2. Hayır
14- Şekil/nesne sayısı	
15- Formların biçimselliği	1. Basit (özensiz) 2. Kompleks (aşırı itinalı) 3. Basit kompleks karışık 4. Normal
16- Biçimsel tutarlılık	1. Tutarlı benzer bir çizim/boyama 2. Tutarsız zıt/farklı çizim/boyama (aynı kişinin farklı resmedilmesi) 3. Özen ve ayrıntıdaki tutarsızlık (bir kısmı iyi çizilmişken diğer kısmın basit olması) 4. Malzemedeki tutarsızlık (farklı malzemeleri bir arada kullanma) 5. Silip/bozup tahrip etme/üst üste yapma

- 17- Resimde bulunan insan figürünün biçimi (var/yok)
1. Normal insan
 2. Çomak insan
 3. İnsan figürü yok

- 18- Resimde var olan nesneler (var/yok)

1. Hayvan
2. Ağaç
3. Çiçek
4. Ev
5. Okul
6. Bayrak
7. Market/bakkal/avm
8. Deniz
9. Güneş
10. Bulut
11. Yıldız
12. Ay
13. Gökkuşağı
14. Bilgisayar
15. Tv
16. Müzik aleti (müzik çalar, teyp_radio_mp3 vb)
17. Yol
18. Park / Park aletleri
19. Spor aletleri
20. Top, ip gibi eğlence araçları
21. Spor için saha
22. Yardımcı araçlar(tekli. sandalye, koltuk değ vb)
23. Kitap
24. Araba
25. Yatak/masa/sandalye vb ev araçları
26. Çit/ kafes (fanus)
27. Hayvanlar için kafes
28. Uçak
29. Silah
30. Köprü
31. Dağ
32. Meyve
33. Uçurtma
34. Kalp
35. Merdiven
36. Oyuncak
37. Hastane

19- Figürlerde eksiklikler	1. İnsan figüründe eksiklikler 2. Nesnelerdeki eksiklikler 3. Diğer canlılardaki eksiklikler	<u>(var/yok)</u>
----------------------------	--	------------------

20- İnsan figüründe eksiklikler	1-Kafa 2-kulak 3-ağız 4- göz 5-burun 6-el 7-yüz 8-ayak 9-bacak 10-cinsel bölgeler 11-boyun 12-gövde 13-saç	<u>(var/yok)</u>
---------------------------------	--	------------------

21- Figürlerde fazlalıklar	1. İnsan figüründe fazlalıklar 2. Nesnelerdeki fazlalıklar 3. Diğer canlılardaki fazlalıklar 4. Bedene nesne eklenmesi 5. İnsan/hayvan bedeninin birlikte olması	<u>(var/yok)</u>
----------------------------	--	------------------

22- İnsan figüründe fazlalıklar	1-Kafa 2-kulak 3-ağız 4- göz 5-burun 6-el 7-yüz 8-ayak 9-bacak 10-cinsel bölgeler 11-boyun 12-gövde 13-saç	<u>(var/yok)</u>
---------------------------------	--	------------------

İÇERİK;

23 – Kullanılan Temalar

(var/yok)

1. Yardımseverlik
2. Özgürlük/bağımsızlık
3. Evlilik/flört etme isteği
4. Acıma/acınma
5. Yalnızlık/İletişim/paylaşım
6. Hastalık/sakatlık
7. Şiddet/kavga
8. Yangın
9. Ölüm
10. Aile
11. Okul
12. Doğa
13. Doğa olayları
14. Hayvan sevgisi
15. Dostluk/arkadaşlık
16. Eğlence / park /oyun oynama
17. Spor
18. Çerçeve/sınırlandırma
19. Tema yok

24- Temanın gerçeklik durumu

(var/yok)

1. Gerçek
2. Hayal
3. Her ikisi de
4. Tema yok

25- Tema hayal ise, hayalin içeriği;

(var/yok)

1. Okul/eğitim
2. Yeni bir ev/ortama sahip olma
3. Yürüyebilme/koşabilme/elini kullanabilme
4. Evlenme/karşı cinsle partnerlik
5. Para kazanma/ iş sahibi olma
6. Sporcu olmak
7. Değişik yerleri/bölgeleri gezebilme
8. Hayvan beslemek/hayvan sahibi olmak
9. Güçlü ve başarılı olabilmek

26- Temanın olumlu/olumsuz olması

1. Olumlu
2. Olumsuz
3. Her ikisi de
4. Tema yok

27- Resimde bulunan kişinin kimliği;

(var/yok)

1. Sadece kendisi
2. Kendisi ve ailesi/aile bireylerinden birisi
3. Kendisi ve arkadaşı/arkadaşları
4. Kendisi ve karşı cinsten arkadaşı/partneri
5. Kendisi ve sıradan diğer insanlar
6. Kendisi yok, diğer insanlar var
7. İnsan figürü yok

28-Kullanılan duygu ifadeleri

(var/yok)

1. Yük olma duygusu
2. Muhtaç olma
3. Keder/üzüntü
4. Ağrı/acı
5. Öfke/kızgınlık
6. Huzursuzluk/endişe
7. Korku/panik
8. Hayal kırıklığı
9. Utanç
10. İğrenme/tiksinme
11. Suçluluk/pişmanlık
12. Kötülük/zarar görme
13. Sevgi/şefkat isteme
14. Haz/hoşlanma
15. Neşe/mutluluk/sevinç
16. Gururlanma/başarılı olma/takdir görme/onay alma
17. Güzel olma/beğenilme
18. Koruma-korunma/yardım
19. Umutsuzluk/çaresizlik
20. Yalnızlık
21. Boşluk/anlamsızlık
22. Birliktelik/dayanışma
23. Heyecan/coşku/
24. Özlem

29- Özlem duyulan şey;

(var/yok)

1. Bağımsız olabilmek
2. Sosyal yaşama daha çok katılım sağlayabilmek
3. Eğitime devam edebilmek
4. Parkta oynayabilmek
5. Basketbol / futbol oynayabilmek
6. Sağlıklı ve mutlu bir aileye sahip olmak
7. Güçlü ve başarılı olmak

8. Kız/erkek arkadaşı ile birlikte zaman geçirmek
9. Arkadaşları ile zaman geçirebilmek
10. Evcil hayvana sahip olmak/beslemek
11. Yeni bir ev alabilmek/taşınmak
12. İnternete sahip olmak
13. İnsanlara yardım edebilmek

30- Remi yapanın geliştirdiği tutum

1. İstekli
2. İsteksiz
3. İstekli ancak ne yapacağı konusunda kararsız
4. Öfkeli
5. Kaygılı
6. Ürkek/korkak

KOMPOZİSYON;

31- Kompozisyon

1. Bütünlüklü tek bir tema (var/yok)
2. Parçalı birden çok aynı nitelikli tema
3. Parçalı birden çok zıt nitelikli tema
4. Tema yok

32- Engel ve resim uyumu;

1. Uyumlu (aynı)
2. Uyumsuz (zıt)

33- Engelin resme aktarımı nasıl;

1. Ayakta duramıyor ama resimde durabiliyor
2. Ayakta duramıyor, resimde de duramıyor
3. Yürüyemiyor, koşamıyor, ama resimde bunları yapabiliyor
4. Yürüyemiyor, koşamıyor, ayakta duramıyor, resimde de yapamıyor
5. El, kol, bacak gelişmemiş ama resimde gelişmiş ve güçlü
6. El, kol, bacak gelişmemiş, resimde de gelişmemiş
7. Engeli herhangi bir şekilde aktarmamış

Ek 6 RESİMLİ VERİ TOPLAMA REHBERİ

Görüşme Yapılan Katılımcının

Adı-Soyadı:

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Puanı:

Rathus Atılganlık Envanteri Puanı:

Engel Durumu:

Yaşı:

Görüşme Yeri:

Görüşme Saati:

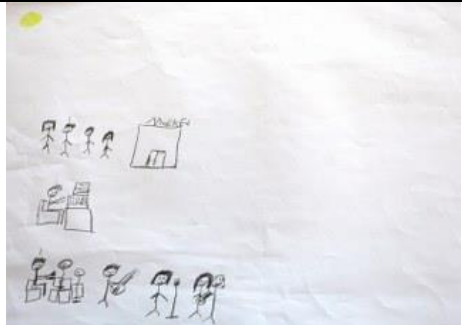
Görüşme Süresi:

GÖZLEM NOTLARI:

Ek- 7 Resimler

Deney Grubu 1. ve 2. Resimleri

DG-1; BF, 10 Yaş, Kız	
	
Resim 1	Resim 2

DG-2; SY, 12 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

DG-3; KB, 17 Yaş, Kız	
	
Resim 1	Resim 2

DG-4; HK, 18 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-5; ZK, 10 Yaş, Erkek



Resim 1

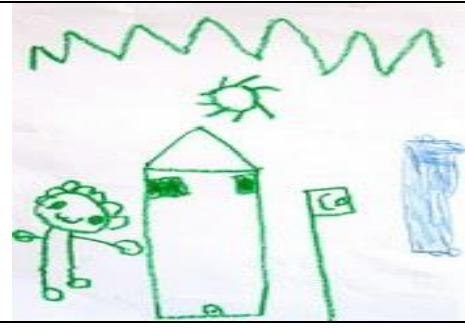


Resim 2

DG-6; FG, 19 Yaş, Erkek



Resim 1

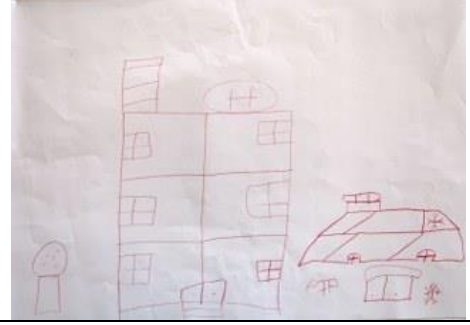


Resim 2

DG-7; MÖ, 17 Yaş, Erkek

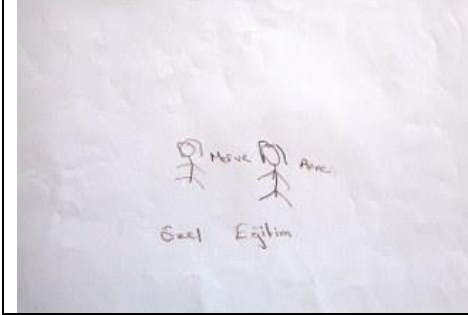


Resim 1



Resim 2

DG-8; MÖ, 17 Yaş, Kız



Resim 1

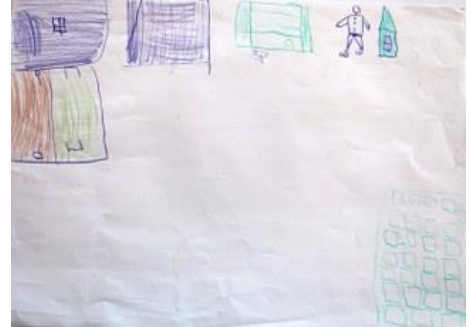


Resim 2

DG-9; EG, 14 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-10; AG, 11 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-11; MG, 18 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-12; MS, 15 Yaş, Erkek

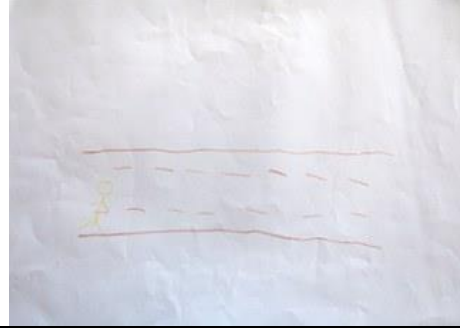


Resim 1



Resim 2

DG-13; HA, 19 Yaş, Erkek

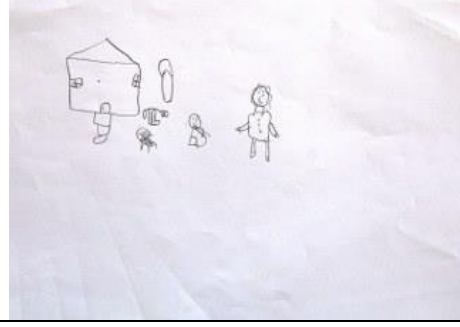


Resim 1



Resim 2

DG-14; MÖ, 19 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-15; SE, 19 Yaş, Kız

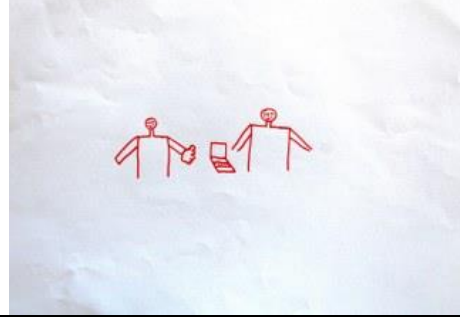


Resim 1

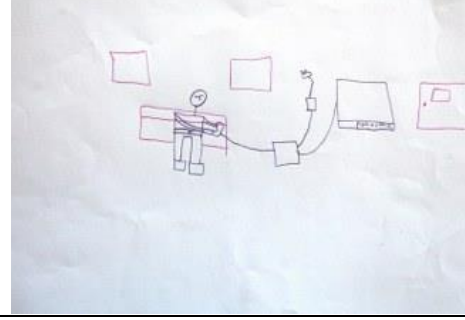


Resim 2

DG-16; YE, 16 Yaş, Erkek



Resim 1

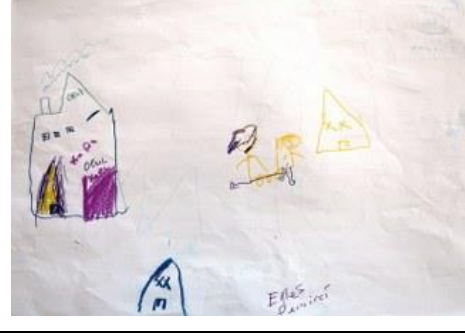


Resim 2

DG-17; ED, 10 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-18; İÇ, 16 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-19; MT, 16 Yaş, Kız



Resim 1

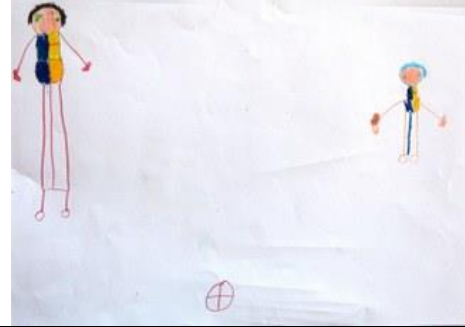


Resim 2

DG-20; MD, 14 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-21; MS, 19 Yaş, Erkek

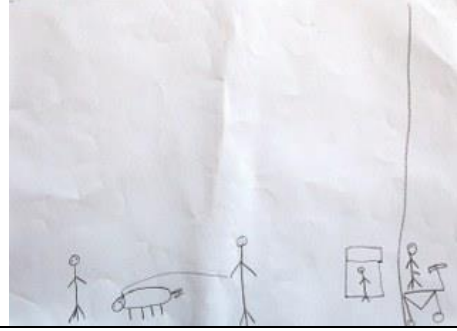


Resim 1



Resim 2

DG-22; BA, 12 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-23; DA, 19 Yaş, Kız

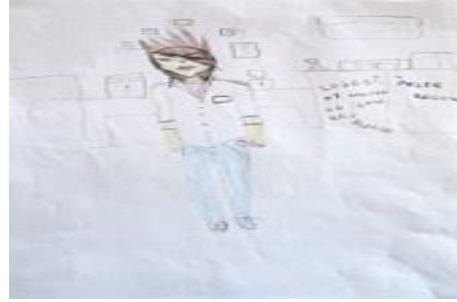


Resim 1

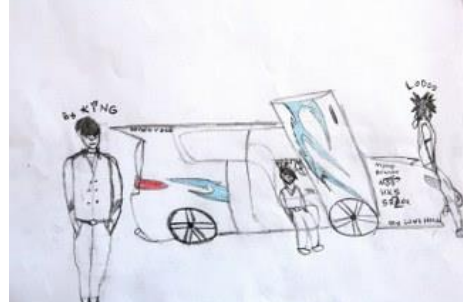


Resim 2

DG-24; RA, 16 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

DG-25; HD, 10 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-26; HB, 10 Yaş, Erkek



Resim 1

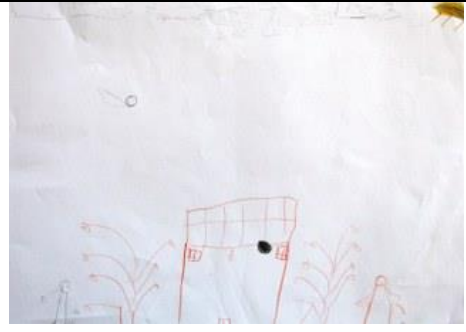


Resim 2

DG-27; KÇ, 12 Yaş, Erkek

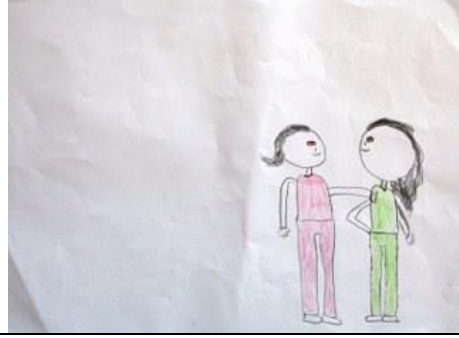


Resim 1

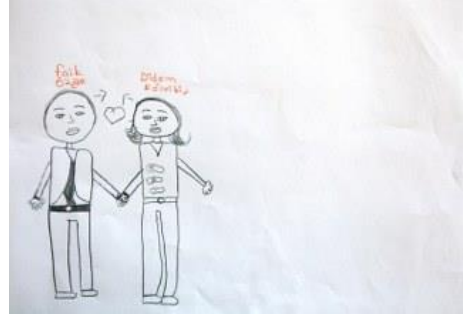


Resim 2

DG-28; DK, 16 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-29; SK, 19 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

DG-30; ED, 12 Yaş, Kız

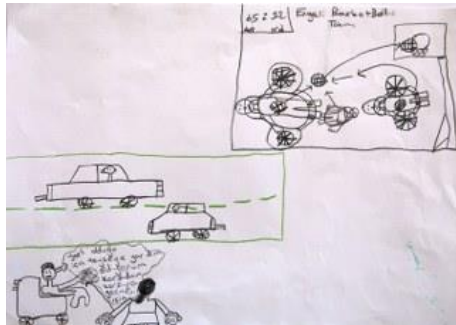
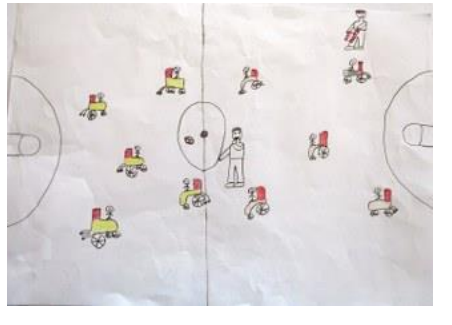


Resim 1



Resim 2

Kontrol Grubu 1. ve 2. Resimleri

KG-1; DK, 11 Yaş, Kız	
	
Resim 1	Resim 2
KG-2; FÖ, 14 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2
KG-3; FD, 13 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

KG-4; HK, 10 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-5; ET, 17 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-6; TK 16 Yaş, Kız

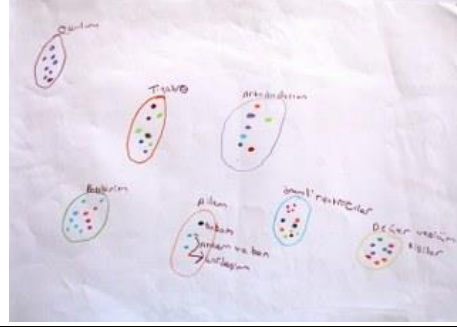


Resim 1

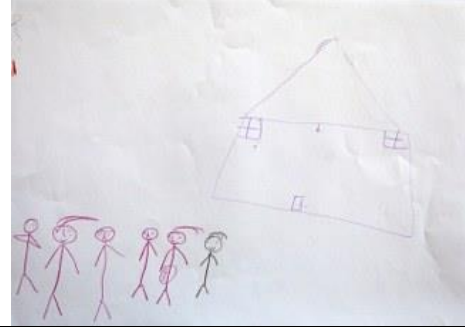


Resim 2

KG-7; KA, 14 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-8; AD, 19 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-9; MD, 19 Yaş, Kız



Resim 1

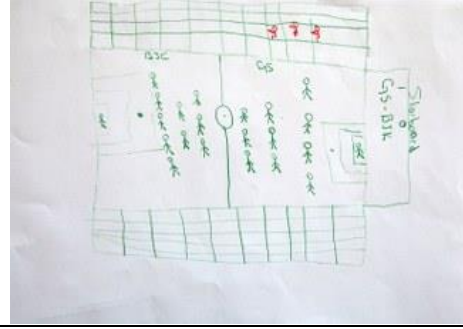


Resim 2

KG-10; UCG, 14 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

KG-11; CTY, 17 Yaş, Kız



Resim 1

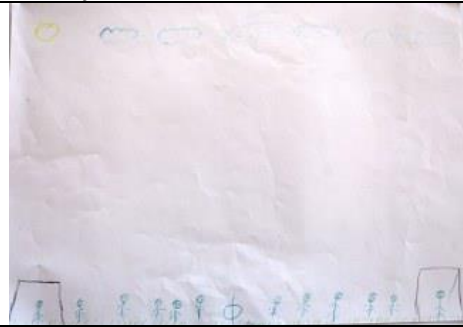


Resim 2

KG-12; MAD, 12 Yaş, Erkek



Resim 1

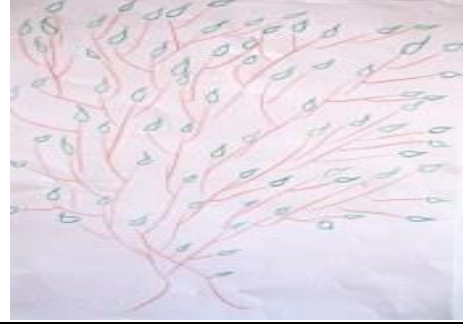


Resim 2

KG-13; DK, 18 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-14; MG, 15 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

KG-15; BZ, 18 Yaş, Kız



Resim 1

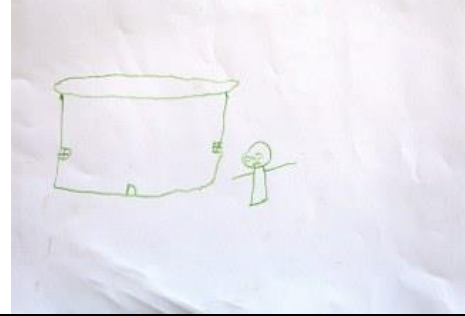


Resim 2

KG-16; SG, 19 Yaş, Erkek

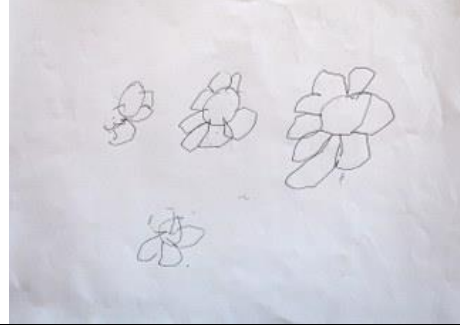


Resim 1



Resim 2

KG-17; CHV, 13 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

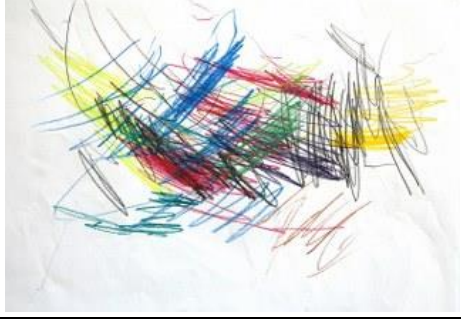
KG-18; AK, 10 Yaş, Erkek



Resim 1

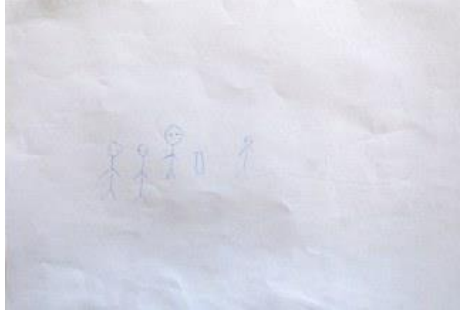


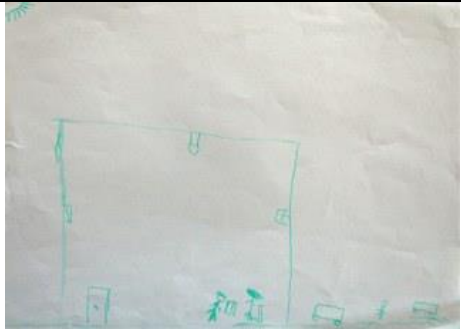
Resim 2

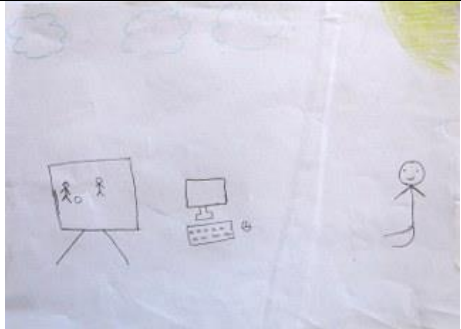
KG-19; GK, 15 Yaş, Kız	
	
Resim 1	Resim 2

KG-20; BY, 15 Yaş, Kız	
	
Resim 1	Resim 2

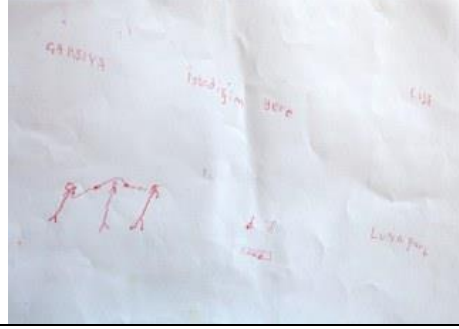
KG-21; BB, 16 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

KG-22; MCK, 14 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

KG-23; Lİ, 14 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

KG-24; RD, 14 Yaş, Erkek	
	
Resim 1	Resim 2

KG-25; EY, 12 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-26; RK, 19 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

KG-27; İK, 17 Yaş, Erkek



Resim 1



Resim 2

KG-28; AD, 10 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

KG-29; FK, 13 Yaş, Kız

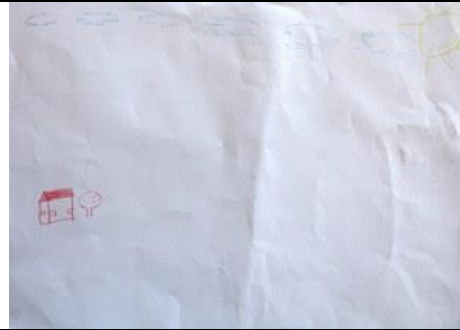


Resim 1

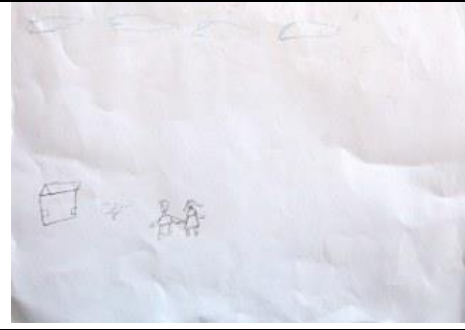


Resim 2

KG-30; NK, 19 Yaş, Kız



Resim 1



Resim 2

Ek 8 GRUP DANIŞMANLIĞI SÜRECİ

1. Oturum: Grup üyeleri ile tanışma, ısınma, çalışma programı ile verilecek eğitimin içeriğinin ve kuralların paylaşılması

Birinci oturumda üyelerin birbirlerini ve danışmanın üyeleri tanıması için olanak sağlamak, ortamı yumuşatıp, katılımcıları uygulamaya hazırlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Danışmanın, tanıtıcı konuşma yaparak, yapılacak grup sürecinin amaçlarını açıklamak,
2. Tanışma egzersizi aracılığıyla üyelerin tanışmasını sağlamak ,
3. Grup dinamiğinin önemi açıklanarak, hep birlikte grup kurallarını belirlemek,
4. Grup üyelerine atılgan, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstermek ve ayırt etmeleri için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

Bu planlama doğrultusunda, her üç grupta da ısı, ışık, ses yalıtımı, daire şeklinde oturumun sağlanması gibi uygun fiziki koşullar sağlandıktan sonra ilk beş dakika öğrencilere birlikte olma amacımız, yapılacak grup sürecinin amacı ve içeriği hakkında bilgiler içeren bir açılış konuşması yapıldı. Daha sonra grup üyelerinin tanışmasını sağlamak ve ortamı rahatlatmak amacıyla, tanışma egzersizi yapıldı. Her bir katılımcıdan isminin baş harfi ile başlayan ve kendisi hakkında bir özelliğini içeren bir nitelendirme kullanarak kendini tanıtmayı istendi. Öğrenciler iki dakika kadar düşündükten sonra, danışmandan başlanarak kendini tanıtmaya egzersizine geçildi. Her bir katılımcıdan sıra ile en baştaki kişiden başlayarak bireyi anlatan sıfat ve ismi söylemesi istendi. Gruplar arasında değişiklik olmakla birlikte bu egzersiz yaklaşık 10 dk içinde sonlandırıldı. Tanışma sürecinden sonra, grup içi etkileşimin önemi, grup olabilmenin özellikleri konusunda paylaşımda bulunuldu. Hep birlikte grup kuralları belirlendi. Her üç grupta da öğrenciler benzer grup kuralları oluşturdu. Bu kurallar;

1. Yerlere çöp atmayalım,
2. Grup sürecinde sınıfa yiyecek, içecek vb getirmeyelim,
3. Zamanında gelelim,
4. Burada konuştuklarımızı dışarıda başkalarıyla paylaşmayalım,

5. Birbirimize karşı saygılı ve sabırlı olalım,
6. Söylenenlere gülmeyelim, dalga geçmeyelim,
7. Ödevlerimizi yapalım,
8. Devamsızlık yapmayalım, eğer devamsızlık yapmak için önemli bir gerekçemiz (hastalık vb) var ise mutlaka danışmana haber verelim,
9. Telefonla konuşmayalım, telefonlarımızı sessiz konumda tutalım gibi kurallar koydular.

Bu kuralları hep hatırlamak için danışman tarafından yazılı hale getirilerek, sınıflar içinde grup tarafından belirlenen panolara asıldı. Grup içindeki atmosfer uygun hale geldikten sonra bir sonraki amaç olan grup üyelerine atılgan, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstererek ayırt etmeleri ve uygulama fırsatı sağlamak için danışman tarafından hazırlanan kısa eğitim broşürü ve örnek davranış örüntüleri egzersizleri öğrencilere dağıtıldı(Ek-9). Önce atılgan, çekingen ve saldırgan davranışlar tanımlanarak, öğrencilere örneklerle açıklandı. Daha sonra öğrencilerden grup içinde seçtiği bir diğer arkadaşı ile verilen örnek olaylardan kendisinin seçtiği bir tanesini rol play yaparak canlandırması istendi. 10 katılımcı ikişerli gruplar şeklinde farklı beş olayı rol play yaparak grup üyelerine sundu. Her bir rol play sonrası çekingen, saldırgan ve atılgan davranışlar üzerinde tartışıldı. Grup süreci boyunca danışman grup üyelerinin kendi davranış modellerini gözledi. Her öğrencinin kendi davranış modelini tanımlaması, fark etmesi için zaman zaman grup üyeleri zaman zaman danışman tarafından geri bildirimler verildi. Grubun çalışma aşaması yaklaşık otuz dakika kadar sürdü. Son onbeş dakika özetleme ve planlama süreci olarak kullanıldı. Danışman tarafından özetleme yapmadan önce katılımcıların özetleme yapması istendi. Özetleme sırasında tüm katılımcılar, gruba gelmiş olmaktan dolayı çok mutlu olduklarını ve eksiksiz grup sürecine katılmak istediklerini ifade ettiler. Tüm grup üyelerine bir sonraki haftanın ev ödevleri ve bu haftanın tekrarını sağlayacak çalışma metaryalleri yazılı olarak verilerek görüşmeler sonlandırıldı.

2. Oturum: Grup üyelerinin sözlü/sözsüz iletişimin öğelerini tanımasını sağlayarak, günlük yaşamımızdaki kullanım biçimlerini öğretmek

İkinci oturumda üyelerin sözlü ve sözsüz iletişimin öğelerini tanımasını sağlayarak, günlük yaşamımızdaki kullanım biçimlerini öğretmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Sözlü/Sözsüz iletişimin günlük yaşamımızdaki önemini göstermek,
2. Sözlü/Sözsüz davranışların ve atılgan, çekingen, saldırgan davranışların sözsüz mesajlarının neler olduğunu göstermek,
3. Grup üyelerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışları övmeyi öğretmek için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

2. oturumda ilk hafta eğitim grup çalışmasına katılamayan (1. Grupta 2 kişi, 2. Grupta 1 kişi, 3. Grupta 2 kişi) üyeler olduğu için yeni katılan üyeler ile tanışılarak ve grup kurallarının hatırlatılarak başlandı. Genel anlamda, 2. hafta grup üyeleri daha rahat ve istekli görünüyordu. İsimle tanışma egzersizinde grup üyelerinin birbirlerinin isimlerini çok rahat hatırladığı gözlemlendi. Büyük çoğunluğu ev ödevlerini yaptığı kağıtları gelir gelmez teslim etmek istedi. Her üç grupta da ev ödevini yapmayan ya da getirmeyi unutan 1-2 öğrenci oldu. Bu öğrencilerde bu durumdan dolayı üzgün olduklarını, bir sonraki haftaya mutlaka ev ödevlerini yapıp getireceklerini ifade ettiler. Bir önceki hafta verilen ev ödevleri üzerinden atılgan, saldırgan ve çekingen davranış biçimleri yeniden tanımlandı. Her biri kendi yazdıkları günlükten kendilerinin seçtikleri bir olayı grupta paylaştı. Çekingen, saldırgan ya da atılgan davranış biçimlerini grup içinde aktif olarak tartışıldı. Atılgan davranmayan bazı öğrenciler, grupta durumu paylaşırken gülümseyerek “atılgan davranmadım, biliyorum” gibi ifadelerde bulundu. Sözlü/sözsüz davranışların ve atılgan, çekingen, saldırgan davranışların sözsüz mesajlarının neler olduğunu göstermek amacıyla, öğrenciler ikiye ayrıldı. Sırt sırta gelecek şekilde oturtularak, birbirlerine sorular sorarak daha yakından tanışmaları istendi. 2 dk sonra gruba arkadaş hakkında neler öğrendiğini aktarmaları istendi. Genel olarak adı, memleketi, okula gidip gitmediği vb genel bilgiler edindiklerini, sesini duymakta

zorlandıklarını ifade ettiler. 2. aşamada birbirlerine yüzleri dönük şekilde sohbete devam etmeleri istendi. 2 dk kadar süre verildi. Grup üyelerinin bazıları çok aktif sürekli sorular sorarken bazıları oldukça çekingen davrandı. Tekrar grupla paylaşımları istendi. Bu kez çok daha kolay iletişime geçebildiklerini, hobileri, tuttuğu takım, sevdiği yiyecekler gibi bilgileri edindiklerini ifade ettiler. Sözlü ve sözsüz mesajların neler olduğu üzerine konuşuldu. Sözlü ve sözsüz mesajlardan hangilerini daha sık kullandıkları tartışıldı. Kendi yaşamlarından bir çok farklı örnekler getirdiler. Çekingen, saldırgan ve atılgan davranışlarda sözsüz mesajların önemi üzerine örnek alıştırmalar yapıldı. Öğrencilere atılgan, çekingen ve saldırgan davranışın sözsüz mesajlarının neler olduğu (beden duruşu, ses tonu, göz iletişimi, kişisel mesafe ayarlaması, mimik ve jestler konusunda) bilgi verildi. Grup üyeleri günün değerlendirmesini yaparken kendi davranışlarını fark etmenin onlar için farklı ve yararlı bir durum olduğunu belirttiler. Birbirlerine geri bildirim verdiler. Grup süreci içinde atılgan davranış özelliklerine sahip öğrencilerin çekingen davranış özelliklerine sahip öğrencilere geri bildirimler verdiği, onları atılgan davranabilmelerine yönelik cesaretlendirdikleri gözlemlendi. Özellikle 3. grup içinde çekingen davranış özellikleri gösteren bir kız öğrenciye diğer grup üyeleri tarafından çekingen davrandığı geri bildirimini verdiler. Bu öğrenci yere bakıp gülümseyerek arkadaşlarını dinledi. Kendini tanıma sürecinde olduğu ve yavaş yavaş atılgan davranma özelliğini kazanacağı ifade ederken gülümseyerek başını salladı. 2. Grup içinde de grup kurallarına uymakta zorlanan öğrenciye diğer grup üyeleri atılgan bir şekilde grup kurallarını hatırlatarak, onun davranışından rahatsız olduklarını ifade ettiler. Her üç grupta da yapılan olumlu davranışlar hakkında olumlu geri bildirim verilerek, hep bu davranış modelini kullanmaları yönünde cesaretlendirildi. Tüm grup üyelerine bir sonraki haftanın ev ödevleri ve bu haftanın tekrarını sağlayacak çalışma metaryalleri yazılı olarak verilerek görüşmeler sonlandırıldı.

3. Oturum: Grup üyelerinin sözlü ve sözsüz davranışlarının farkına varmasını sağlayarak, atılgan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek

3. oturumda, grup üyelerinin sözlü ve sözsüz davranışlarının farkına varmasını sağlayarak, atılgan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Üyelerin, birbirlerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışlarını övmeye teşvik etmek,
2. Bir kimse izin vermezse, karşısındakinin onu ezemeyeceği, haklarını ihlal edemeyeceği fikrini vermek,
3. Üyelere atılgan, çekingen ve saldırgan davranışları rol yaparak uygulamaları için fırsat tanımak ve yanlış anlaşılımları düzeltmek için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

3. oturuma üyelerle kısa bir merhabalaşma ve nasıl olduklarını sorma aşamasından sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevleri üzerine konuşularak başlandı. Geçen hafta verilen ev ödevleri üzerinden atılgan, saldırgan ve çekingen davranış biçimleri yeniden tanımlandı. Üyelerin birbirlerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışlarını övmeye teşvik etmek, eğer bir kimse izin vermezse, karşısındakinin onu ezemeyeceği, haklarını ihlal edemeyeceği, fikrini vermek, üyelere atılgan, çekingen ve saldırgan davranışları rol yaparak uygulamaları için fırsat tanımak ve yanlış anlaşılımları düzeltmek amacı ile çeşitli egzersizler yapıldı. 3. hafta grup üyelerinin bir birleri ile kaynaştığı görüldü. Grup öncesi bazı grup üyelerinin bir birleri ile sohbet edip, şakalaştıkları gözlemlendi. “Ben ben olmaktan mutluyum” oyunu oynandı. Öğrenciler ikişerli olarak bu tür denemeleri yapmaları için cesaretlendirildi. Tüm öğrencilerden uygun beden dili ve ses tonu ile bu çalışmayı gerçekleştirmeleri istendi. Bu çalışmada kendine güvenen bir birey olarak uygun beden duruşu ile karşısındaki insanla göz göze gelme, el sıkışma, tanışma, kendini takdim, yanındakileri tanıştırma ve iltifat etme gibi sosyal ortamlarda sıkça yapılan davranışlar prova edildi. Bazı öğrenciler diğerlerine nazaran daha atılgan davranışlar sergilerken bazıları çekingen, bazıları ise saldırgan davranışlar sergiledi. Tüm öğrenciler sıra ile birbirlerine gözlemlerine ilişkin geri bildirim verdiler. Öğrenciler etkinliğe ilişkin olarak bir birleri haklarındaki görüşlerini ve duygularını

Bana göre....” cümleleri ile dile getirdiler ve oldukça doğru tespitler yaptılar. Küçük kartlara yazılmış olan örnek olaylar üzerinde duruldu. Her üye sırayla bir kart çekip atılğan, çekingen ve saldırgan cevaplarını verdiler. Her biri kendi yaşamından benzer örnekleri paylaştı. Paylaşılan örnekler daha çok aile üyeleri ile ve okul ortamında arkadaş ve öğretmenleri ile yaşadıkları problemleri içeren örneklerdi. Örnek olaylarda sıklıkla önce çekingen davranış sergilendiği, en sonunda ise saldırgan davranış sergilendiği grubun diğer üyeleri tarafından geribildirim olarak verildi. Nasıl atılğan davranabilecekleri üzerinde tüm grup üyeleri paylaşımda bulundu.. Aşağı Bastırma (Push-Down) Alıştırması yapıldı. İkişerli gruplara ayrıldı. Karşılarındaki üyeyi omuzlarından aşağıya doğru bastırmaya ve alıştırmanın amacını bulmaya çalıştılar. Alıştırmanın ne amaçla yapılmış olabileceği ve ne düşündükleri konusunda paylaşımlar yapıldı. Genel olarak öğrenciler bireylerin sözsüz ifadelerine ilişkin geri bildirimde bulundular. Meydan okuma ve güç gösterisi olarak adlandırılanlar oldu. Alıştırmanın sonunda, kendilerinin izin vermedikçe başkalarının onların haklarını ihlal edemeyeceği vurgulandı. Son olarak “Çirkin ördek yavrusu” hikayesi hep birlikte okundu (Ek-9). Tüm katılımcılar hikayeyi ilgi ile dinlediler. Hikayedeki tüm karakterler ve onların özellikleri teke tek irdelendi. Öğrenciler, hikayenin ana fikri için kendini sevmenin önemli olduğu, dış görünüşün insanları etkilediği, umut etmenin başarmak için önemli bir basamak olduğu gibi yorumlar yaptılar. Kendilerini zaman zaman çirkin ördek yavrusu gibi hissettiklerini ifade ettiler. Duygular üzerine odaklanıldı. Bireyin kendini algılaması ve kendisi hakkındaki düşüncelerinin başkaları ile kurdukları ilişkide çok önemli olduğu, kendileri nasıl mesaj verirse insanların kendilerine o şekilde davranabileceği, istemezlerse kimsenin onların haklarını ihlal edemeyeceği fikri ifade edildi. Her bir öğrencinin oturuma ilişkin düşünceleri alınarak, danışman tarafından özetleme yapıldı. Bir sonraki haftanın ev ödevi verilip, açıklaması yapılarak oturum sonlandırıldı.

4. Oturum: Grup üyelerinin kendi duygu ve düşüncelerini diğer bireylere ifade etme becerilerini geliştirerek, atılgan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek

4. oturumda, grup üyelerinin kendi duygu ve düşüncelerini diğer bireylere ifade etme becerilerini geliştirerek, atılgan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- 1- Atılganca iltifat etmeyi ve iltifata olumlu karşılık vermeyi öğretmek,
- 2- Üyeleri kendileri hakkında konuşmaya teşvik etmek,
- 3- Aynı fikirde olmadığını göstermek, nedenini sorma ve selam verme yollarını, faydalarını öğretmek için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

4. oturuma üyelerle kısa bir merhabalaşma ve nasıl olduklarını sorma aşamasından sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevleri üzerine konuşularak başlandı. Geçen hafta verilen ev ödevleri üzerinden atılgan, saldırgan ve çekingen davranış biçimleri yeniden tanımlandı. Oturumun başlangıcında verilen ev ödevleri hakkında konuşuldu. Daha sonra alıştırmalara geçildi. Atılganca iltifat etmeyi ve iltifata olumlu karşılık verme, uygun şekilde “evet” ve “hayır” diyebilmeye ilişkin örnekler hep birlikte yapıldı. Öğrencilerin hemen hemen hepsi oldukça istekli görünüyordular. Aşağı salonda beklemeden dersliğe çıktıkları, birbirlerine yardım ettikleri görüldü. İçlerinden bazıları ev ödevlerini yapmakta güçlük çektiklerini, yazı yazmakta zorlandıklarını çekinerek ifade ettiler. Ödevlerini sözel olarak anlatabilecekleri söylenince hepsi söz alarak aktif katılım sağladılar. Ev ödevi olarak verilen hikayeyi yakınlarıyla paylaştıklarını, diğerlerinin de onlarla aynı duyguları paylaştıklarını fark ettiklerinde çok mutlu olduklarını, onlarla paylaşımında bulunmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade eden öğrenciler oldu. Öncelikle üyeler atılganca iltifat etme ve iltifadı kabul etme hakkında bilgilendirildi. İlk olarak danışman grup içindeki bazı üyelere iltifatta bulundu. Öğrencilerin iltifadı kabul etme biçimleri değerlendirildi. Daha sonra üyelerin karşılıklı olarak birbirlerine iltifat etmesi sağlandı. Karşıdaki üye bu iltifatları kabul eden cevaplar verdi. Roller değiştirildi. Tüm üyeler her iki durumu da canlandırmış olur. Bir grup canlandırma yaparken diğer üyeler onları izledi ve eleştirilerde bulundu. Her üye alıştırmadan geçerek hem kendini hem diğer üyeleri değerlendirdi. Grup içinde tüm üyelerin iltifat etmede ve iltifadı kabul etmede

zorlandığı gözlemlendi. Daha sonra her üyenin kendi istekleri, düşünceleri, duyguları ve değerleri üzerine 2 dakika “ben” zamirini kullanarak konuşmaları istendi. (Örn: Ben sinemaya gitmeyi sevmem. vb.) Örnek olarak ilk konuşmayı danışman yaptı. Her bir üyeye ayrı ayrı söz hakkı verildi. Öğrencilerin bir çoğunun ben ile başlayan ifadeler kurmada zorlandıkları gözlemlendi. Belli bir süreden sonra her bir üyenin birbirinin aynısı özelliklerden (benim kardeşim var.Ben.....oralıyım.Ben.....okula gidiyorum.Ben....severim vb) bahsettikleri gözlemlendi. Üyelerin her birinin kendi yaşamlarında nelere “hayır” diyemediklerinin ve kendilerince “hayır” demenin güç olduğu ortamların saptanması ve farkına varmalarını sağlamak amacıyla nelere hayır dedikleri ya da diyemedikleri, nelere evet dedikleri ya da demek zorunda kaldıkları, neler hissettikleri konuşuldu. Evet/Hayır demenin neden güç olduğu örnekler üzerinden konuşuldu. Atılınca evet/hayır diyebilmek üzerine egzersizler yapıldı. Kendi yaşamlarından örnekler sundular. Bu örneklerin içerisinde, ebeveynleri tarafından bilgisayar kullanma süresi gibi sınırlama getirilen durumlarda yaşadıkları gerilim ve ebeveynlerine hayır diyememe, yemek yemek istememelerine rağmen ısrar edilmesi durumunda hayır diyememe, arkadaşlarının kendilerine ait önemli bir objeyi (anahtarlık, saat, mp3 çalar vb)istediklerinde hayır diyememe yada hayır dediklerinde yaşadıkları güçlükler yer aldı. Bazı öğrenciler, diğer bireylere hayır dedikleri anda onlardan kabul görmeyecekleri korkusu yaşadıklarını, sınırlı olan ilişkilerinin bozulmasından korktuklarını ifade ettiler. Değer görme ve kabul görmeye ilişkin duygularını ifade etmelerinin ardından, oturuma ilişkin düşünceleri alınarak, danışman tarafından özetleme yapıldı. Bir sonraki haftanın ev ödevi verilip, açıklaması yapılarak oturum sonlandırıldı.

5. Oturum: Grup üyelerine kendi isteklerini diğer bireylere ifade etmenin yollarını öğretmek, olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerini geliştirmek, atılğan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek

5. oturumda, grup üyelerine kendi isteklerini diğer bireylere ifade etmenin yollarını öğretmek, olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerini geliştirmek, atılğan davranışlarda bulunmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- 1- Atılğanca ricada bulunmayı ve ricayı reddetmeyi öğretmek,
- 2- Ricayı reddetmede üyelere kendi eksikliklerini görmeleri için fırsat tanımak,
- 3- Üyelerin birbirleri hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceleri doğrudan doğruya birbirlerine söylemeleri ve olumsuz duygu ve düşünceleri hoşgörü ile karşılamaları için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

5. oturuma üyelere kısa bir açılış konuşmasından sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevleri üzerine konuşularak başlandı. 1.Grupta 1 kişi, 2. Grupta 2 kişi mazeret bildirerek beceri eğitim grubuna bu hafta katılamayacaklarını bildirdi. Diğer öğrenciler ev ödevlerini yaptıklarını belirterek bir an önce paylaşmak için istekli görünüyordular. Tüm gruplarda ricada bulunmak, ricayı reddetmek kavramları hakkında konuşuldu. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun rica kelimesi konusunda kavram karmaşası yaşadığı, rica etmeyi, emretmek, zorla bir şeyi yapmaya zorlamak gibi yanlış anlamlar yükledikleri tespit edildi. Bu nedenle atılğanca ricada bulunma ve ricayı reddetme kavramları tanımlanarak, örneklerle açıklandı. Ricada bulunurken, açıkça ne istediğimizi belirtmenin önemi vurgulandı. Olumsuz yanıt alma veya olumsuz yanıt vermenin, bireyde karşısındakinin alınabilir endişesini yaratmaması gerektiği vurgulandı. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun en yakınlarından bile bir şeyi rica etmek konusunda zorlandıkları, diğer bireylerden istekte bulunmanın çevresindeki bireylere ekstra bakım yükü getireceği ve bu nedenle kabul görmeyecekleri endişesi yaşadıkları tespit edildi. Her bir üyeden grup içinde seçeceği diğer bir üyeden bir ricada bulunması istendi. Kendi istekleri doğrultusunda olumlu veya olumsuz ifadelerde bulunmaları istendi. Öncelikle neden o bireyi seçtiklerini açıklamaları istenerek, ricanın kabul yada reddi durumunda ne

hissettikleri konusunda tek tek bireylerin aktarımında bulunmaları istendi. Üyelerin birbirleri hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceleri doğrudan doğruya birbirlerine uygun bir şekilde söylemeleri konusunda cesaretlendirildi. Diğerlerine göre biraz daha atılgan davranış özelliği sergileyen öğrenciler, grup içinden bazı üyelere geri bildirim vermede daha istekliydiler. Bu düşünceleri karşımızdakini kırmadan uygun şekilde söyleyebilme ve olumsuz duygu ve düşünceleri hoşgörüyü karşılayabilmenin önemi üzerine konuşularak, her bir katılımcının görüşleri alındıktan sonra özetleme yapılarak beceri eğitim grubu sonlandırılmıştır. Bir sonraki haftanın ev ödevleri yazılı şekilde tüm grup üyelerine aktarılmıştır.

6. Oturum: Grup üyeleri ile atılgan davranışları etkili kılmada “ben dili”, “sen dili” kullanmanın sonuçları üzerinde durularak, iletişim süreci içerisinde “ben dili” kullanma becerisini sağlamak

6. oturumda, grup üyeleri ile atılgan davranışları etkili kılmada “ben dili”, “sen dili” kullanmanın sonuçları üzerinde durularak, iletişim süreci içerisinde “ben dili” kullanma becerisini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- 1- Atılgan davranışları edinmede “ben dili” kullanmanın etkililiğini keşfetmek,
- 2- İletişimde sözcüklerin gücünü ve davranışlara etkisini bilmek, ve yaşamda kullanma becerisi edinmek,
- 3- Ben dili ile sen dili kavramlarını açıklığa kavuşturmak,
- 4- Olumlu ile olumsuz ben dilinin farkını göstermek için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

6. oturuma 1. gruptan 2, 3. gruptan 1 öğrenci rahatsızlıkları nedeniyle eğitim grubuna katılamadı. Üyelere kısa bir açılış konuşmasından sonra bir önceki oturumda verilen ev ödevleri görüşüldü. Bütün öğrenciler çevrelerindeki diğer bireylerden bir şekilde ricada bulunma davranışını deneyimlediklerini belirttiler. Genellikle bu ricalarının olumlu sonuçlandığını ve artık daha kolay isteklerini ifade edebildiklerini belirten öğrenciler oldu. Öğrencilere kendilerinin davranış modellerinin ne olduğu, atılgan davranıp davranmadıkları sorulduğunda, neredeyse tamamına yakını, davranış modellerinin çok değiştiğini, çevresindeki bireylerden (anne, baba, arkadaş vb) bu konuda olumlu geribildirimler aldıklarını belirttiler. Atılganlık davranışları edinmede

“ben dili” kullanmanın etkililiği üzerinde duruldu. Konuşmaya “bana göre” diye başlamanın önemi ve gücü üzerinde örnekler verildi. Öğrencilerin kendi duyguları üzerine odaklanmaları sağlandı. “Ben dili” ve “sen dili” kavramlarının üzerinde duruldu. Öğrenciler ikili gruplara ayırarak, günlük yaşamda sık karşılaştıkları durumları içeren iletişim örneklerini canlandırmaları istendi. Bu örnekler üzerinden “ben dili” ve “sen dili” ifadelerinin belirlenmesi istendi. Grup üyelerinden iki iletişim tarzı arasındaki farkları bulmaları istendi. İletişimi “ben” mesajı ile başlatma, insanlara iltifat etme, beğenilen yönleri, başarıları, mutlulukları ve üzüntüleri açık yüreklilikle karşımızdaki ile paylaşma üzerinde duruldu. Belli konularda aynı düşünmeme durumunda bunu “bana göre bu konu şöyle olmalı” gibi nazik ancak kararlı ifadeler kullanma alışkanlığı edinilmesinin önemi vurgulandı. “Ben dili” mesajlarının gücü ve karşıdaki insanlarda uyandırdığı etki vurgulanarak özetlenmiştir. Grup üyelerinden “ben dili” mesajları ile iletişim kurmaları istenmiştir. Ayrıca her ortamda bu mesajlarla iletişimi başlatmaları sonrasında ise gözlem ve duygularını yazmaları, ayrıca atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-9) doldurmaları ödev olarak verilerek 6. oturum tamamlanmıştır.

7. Oturum: Grup üyelerinin atılınca davranmasını engelleyebilecek gerçek dışı duyguları, davranışları ve tutumlarını fark etmeleri sağlanarak, atılınca davranışlarda bulunmaya teşvik etmek

7. oturumda, Grup üyelerinin atılınca davranmasını engelleyebilecek gerçek dışı duyguları, davranışları ve tutumlarını fark etmeleri sağlanarak, atılınca davranışlarda bulunmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- Üyelerin atılınca davranmalarını engelleyen gerçek dışı düşüncelerini tanımlarını ve bu düşüncelerini değiştirmelerini sağlamak,
- Atılınca davranışlarını engelleyen duygular, davranışlar ve tutumları çözümleyebilme becerisi geliştirmek,

- Grup üyelerinin yaşamın her aşamasında öğrendikleri atılınca davranışları kullanabilme becerilerini geliştirmek için uygulama fırsatı oluşturmak, planlanmıştır.

7. oturuma 1. gruptan 1, 2. gruptan 1, 3. gruptan 1 öğrenci mazeret bildirerek eğitim grubuna katılamadı. Genel bir açılış konuşması yapılarak ve verilen ev ödevlerinin geri bildirimi alınarak görüşmeye başlandı. Her bir öğrenciden atılınca davranmak istediği fakat korku, endişe gibi duygulardan dolayı atılınca davranmadığı bir olayı grupta paylaşması istendi. Bu durumun hangi ortamlarda, nasıl ve ne zaman oluştuğuna ilişkin sorular sorarak, duygularını ifade etmeleri sağlandı. Atılınca davranışı engelleyen olumsuz duyguları yaratan düşünceler üzerine odaklanıldı. Çocukların büyük çoğunluğu, olumsuz eleştirilme, kabul görmeme/dışlanma, alay konusu olmak korkularının atılınca engellenen yaygın olumsuz düşünceler olduğunu ifade ettiler. Verilen örnekler içinden bazıları seçilerek “gerçek dışı düşüncelerden kurtulma” formu kullanılarak çözümleme çalışmaları yapıldı(Ek-9). Atılınca engellenen içsel ve dışsal faktörleri ele alarak yaşama katılmada engelleyici nedenleri görebilme becerisi edinmelerini sağlamak için, her bir üyeden yapmaktan hoşlandıkları işler, birlikte olmaktan hoşlandıkları bireyler, bulunmaktan hoşlandıkları mekanlarda yaşanan duyguları ifade etmeleri istendi. Duygularını grupta paylaşmak isteyen üyelere izin verilir. Bu duyguları ifade ederken “ben dili” ni kullanmaları için desteklendi. Gruba, çekingen davranan bir bireye atılınca davranabilmesi için önereceği en önemli ilkenin ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. Grup üyelerinin bazıları “hayır” diyebilme, “isteklerde” bulunabilme, “ben dili”ni kullanma ilkelerini önerilebilecek en önemli ilke olarak belirtmişlerdir. Grup üyelerine o anda yapmak istedikleri ancak cesaret edemedikleri bir şeyi davranışın önceden denenmesi yolu ile denemeleri istendi. Bu rol-play yapılırken ses tonu, duruşu, göz teması gibi atılınca bir şekilde iletişim becerilerini kullanılması üzerinde duruldu. Bunu yaparken üyelerin bazılarının zaman zaman zorlandığı ancak, sonradan daha rahat oldukları gözlemlendi. Her bir bireyin bu oturuma ilişkin görüşleri alınıp, özetleme yapılarak toplantı sonlandırıldı.

8. Oturum:, Grup üyelerinin yaşamlarının her aşamasında öğrendikleri atılğan davranış özelliğini kullanabilme becerilerini geliştirmek ve atılğanlık beceri eğitim grubu çalışmasını sonlandırmak

8. oturumda, Grup üyelerinin yaşamlarının her aşamasında öğrendikleri atılğan davranış özelliğini kullanabilme becerilerini geliştirmek ve atılğanlık beceri eğitim grubu çalışmasını sonlandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Atılğanlığın içselleştirilmesi ve doğal bir davranış stili olarak toplumsal yaşama aktarılması üzerinde çalışılacaktır.
2. Atılğanlık eğitimi, eğitimcinin tavır ve eğitim şekli hakkındaki görüş ve önerileri almak,
3. Eğitim sürecinin değerlendirmesini yapmak için uygulama fırsatı sağlamak, planlanmıştır.

8. oturumda, atılğanlık davranışlarını engelleyen duygular, davranışlar ve tutumlar ele alınmıştır. Atılğanlığı engelleyen faktörler içsel midir yoksa dışsal mıdır sorusu gruba yöneltilmiştir. Atılğanlık becerisini başka bir bireye öğretmeleri istenirse nasıl bir yol izleyecekleri tartışılmıştır. Grup çalışmasına katılan grup üyelerinin süreçte edindikleri bilgi ve deneyimi grupla paylaşımları istenmiştir. Konuya ilişkin duygular ve düşünceler ele alınmıştır. Grup üyelerinin edindikleri atılğanca davranışları nasıl geliştirebileceklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini sıra ile açıklamalarına imkan verilmiştir. Bir bireyin atılğan davranışı öğrenmesi ve uygulayabilmesinin o bireyin yaşamına sağlayacağı faydaların neler olabileceği üzerinde duruldu. Atılğan davranış özelliğinin zaman zaman olumsuz sonuçlar doğurabileceği, bazı durumlarda bireylerle çatışma ortamının doğabileceği, hoş olmayan problemlerin yaşanabileceği vurgulandı. Bu nedenle atılğan davranışların olumsuz sonuçlarının da değerlendirilmesi, atılğan davranışları ile sonuçları arasında denge kurulması gerektiği, duruma göre karar verme hakkına sahip oldukları vurgulandı. Bu oturum çalışmasının son oturumu olması nedeni ile grup üyelerine tüm oturumlar boyunca katılımları, paylaşılan duygu ve düşünceler için teşekkür edildi. Grup üyelerinin birbirleri hakkında bir-iki cümle ile görüşlerini söylemelerine izin verildi. Grup üyeleri ve danışman duygularını ifade etti. İstekli olan üyeler, grup çalışmasının sonunda elde ettiği kazanımları grup üyeleri ile paylaştı. Katılımcıların,

uygulanan atılganlık eğitimi, eğitimcinin tavır ve eğitim şekli, bundan sonra uygulanabilecek atılganlık eğitimi programları hakkındaki görüşleri alındı. Bu eğitim sürecinin bir başlangıç olduğu, burada edinilen bilgilerin, becerilerin yaşam süreci boyunca geliştirilerek devam etmesi gerektiği, yaşanabilecek her türlü olumsuzluğa rağmen kendi duygu, düşünce ve isteklerimizi iletmenin en doğal bir insan hakkı olduğu ve asla bu hakkımızdan vazgeçmemiz gerektiği vurgulanmıştır. Her bir katılımcı ile son test uygulamalarını yapabilmek için gerekli planlamalar yapılarak süreç sonlandırılmıştır.

Grup çalışmasının sonunda, birinci görüşmede Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ- Ek.3), Rathus Atılganlık Envanterinin (RAE- Ek.4) katılımcılara yeniden uygulanması. İkinci görüşmede, “kendini *anlatan bir resim yapma*” yönergesi yardımıyla ikinci resim metaryalleri elde edilerek son test uygulamaları sonlandırılmıştır.

Ek 9 GRUP DANIŞMANLIĞI SÜRECİNDE KULLANILAN EĞİTİM METARYALLERİ VE EV ÖDEVLERİ

1. HAFTA EĞİTİM METARYALI VE EV ÖDEVİ

Atılğan, Saldırgan ve Çekingen Davranışı Tanıyalım

Duygu ve düşüncelerimizi ifade ederken çekingen (nonassertiveness), saldırgan (aggressiveness), atılğan (assertiveness) davranış olmak üzere üç temel davranışta bulunuruz. Birey, her ikisi de olumsuz olan çekingenlik ve saldırganlıktan uzaklaştıkça, olumlu davranış modeli olan, atılğan (assertive) tavra yaklaşır.

Çekingen Davranış; Kendi duygu, düşünce ve isteklerimizi diğer insanlara söyleyemediğimiz davranış biçimidir. Çekingen bireyler, kendilerini ifade edemez, yaşadıklarını karşı tarafa aktarmada yetersiz kalırlar. Çekingen bireyler, sık sık söyleyeceklerini unutur, kendisi söylemeden başkaları onu anlasın isterler. Kendilerini, çaresiz, güçsüz, kısıtlanmış, sinirli ve endişeli hissederler.

Saldırgan Davranış; Saldırganlık, birbirine ya da bir şeye zarar ya da acı vermek amacıyla yapılmış davranış biçimidir. Saldırgan bireyler, davranışlarla kendilerini ifade edebilen bireylerdir. Bu bireyler, duygularını dile getirmelerine ve kendilerine değer vermelerine karşın, başkalarının haklarını yok sayarak ve onların yerine karar vererek diğer insanlara zarar verirler. Saldırgan birey karşısındaki kişilerden bir şey sormak yerine isteyen kişidir. Amaçlarına ulaşmak için diğer insanları kullanırlar, diğerlerine seçme hakkı tanımadıkları ve onları değersiz gördükleri için, insanları kırar ve üzerler.

Atılğan Davranış; Kendi duygu, düşünce ve isteklerimizi, diğer insanların haklarını da gözетerek uygun şekilde ifade edebildiğimiz davranış biçimimizdir. Atılğan bireyler, başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, kendi haklarını koruyabilirler. Atılğan bireyler, sosyal bir tartışmayı uygun bir şekilde başlatabilir, sürdürebilir ve sona erdirebilir, taleplerine ve isteklerine uygun olarak pozitif / negatif duygu ve taleplerini ifade etmek için "hayır" ya da "evet" diyebilir.

Örnek Durumlar;

1- Durakta kuyrukta bekliyorsunuz. Önünüzdeki kişi yeni gelen bir arkadaşını yanına çağırıyor. Kuyruk çok uzun, ve otobüs dolmak üzere. Siz bu durumda ne yaparsınız?

2- Kalabalık bir kafedesiniz. Siparişinizin gelmesini bekliyorsunuz. Sizden sonra gelen birkaç masaya servisin yapıldığını gördünüz. Zaman geçiyor, basit bir yemek sipariş etmenize rağmen hala size servis yapılmıyor. Sabırsız olmaya ve kızmaya başladınız. Bu durumda ne yaparsınız?

3- Cumartesi günü arkadaşınızı evinize davet ettiniz. Bu kararınızı anneniz de biliyor, fakat cuma günü eve geldiğinizde anneniz cumartesi günü için bir davet aldığını ve bunu kabul ettiğini söylüyor. Sizin arkadaşınızla tek başınıza evde kalamayacağınızı ve bu nedenle planınızı iptal etmenizi istiyor. Bu durumda ne yaparsınız?

4- Bir arkadaşınız, sık sık günün zamansız saatlerinde size oturmaya geliyor. Arkadaşınızı seviyorsunuz, fakat onun bu davetsiz misafirliği ve sizi bu kadar çok rahatsız etmesini de olumlu karşılamıyorsunuz. Bu durumda ne yaparsınız?

5- Bir sınavdan düşük not aldınız, fakat çok daha iyi bir notu hak ettiğinizden eminsiniz. Bu durumda ne yaparsınız?

6- Bir grup arkadaşınıza konuşurken, bir arkadaşınız sürekli sözünüzü kesiyor. Siz söylemek istediğiniz şeyleri söyleyemiyorsunuz. Bu durumda ne yaparsınız?

1. Hafta Ev Ödevi:

1. Kendinizi ve çevrenizdeki insanları gözleyiniz. Saldırgan, çekingen ve atılgan davranışları ayırtmaya çalışınız.
2. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırtma testini yapınız ve haftaya getiriniz.
3. Günlük tutmaya başlayınız.

Günlüğün Tutulması:

- 1- Tarih sütununa; olayın olduğu tarihi,
- 2- Olay sütununa; olayın nerede, kiminle ve nasıl olduğunu,
- 3- Cevap sütununa; bu olay karşısında ne yaptığınızı, ne düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi,
- 4- Atılgan cevap ve düşünceleriniz sütununa; atılgan olarak bu olay karşısında nasıl davranabileceğinizi, olay karşısında “suds düzeyi”nizin kaç olduğunu yazınız.

Suds Düzeyi:

Bir olay karşısındaki heyecan, korku, endişe, kızgınlık gibi duygularınızın kuvvet derecesini gösterir. 0-100 sayıları arasında bir sayı ile kendi duygularınızı değerlendireceksiniz. 0'dan 100'e doğru giden sayılar endişe gibi duygularınızın artışı göstermektedir. Bu sayılar olaylara ve sizin duygularınıza göre değişecektir. Bu sütuna yazacaklarınız aşağıdaki soruların yanıtlarını da içermelidir. Bu soruların hepsini her olayda yanıtlamanız gerekmez. Gerekli olan soruları yanıtlamanız yeterlidir.

- Ne yapmak, ne hissetmek ve ne düşünmek isterdiniz?
- Bu durumda hangi duygu, düşünce ve fikirlerinizi ifade etmek isterdiniz?
- Diğer kişinin neyi bilmesini isterdiniz?
- İstediginizi yapmaktan sizi alıkoyan düşünceler nelerdir?
- Neyi ifade etmenin uygun olabileceğini düşünüyorsunuz?
- İstediginizi nasıl ifade edebilir ve olayın üstüne nasıl gidebilirsiniz?

GÜNLÜK;

Tarih	Olay	Verilen Cevap	Atılan Olarak Verilebilecek Cevap	SUDS Düzeyi

ATILGAN, SALDIRGAN VE ÇEKİNGEN DAVRANIŞLARI
AYIRDETME TESTİ

Her olayı dikkatlice okuyun ve yandaki boşluklara Çekingen Davranış için (Ç) harfini, Saldırgan Davranış için (-) işaretini ve Atılgan Davranış için (+) işaretini koyun.

Durum	Verilen Cevap	Çekingen/Saldırgan/Atılgan
Öğretmeninizden ve sınıftaki öğretiminden çok memnunsunuz.	“Dersi çok iyi işliyorsunuz. Sizin öğretim şeklinizi beğeniyorum”.	
Arkadaşınızla telefonda konuşuyorsunuz ve konuşmanızı bitirmek istiyorsunuz. Ancak o ısrarla konuşmaya devam ediyor.	“Özür dilerim, ama beni annem çağırıyor, biran önce telefonu kapamak zorundayım. Umarım kırılmazsın.”	
Arkadaşlarınızla sohbet ederken bir arkadaşınız konuşmanızı sık sık kesiyor.	“Özür dilerim, sözümü bitirmek istiyorum.”.	
Bir arkadaşınız size ziyarete gelmeye söz veriyor ama gelmiyor. Siz de onu arıyorsunuz	- “Hani gelecektin, seni göremeyince merak ettim. Bir şey mi oldu?”	
Yukarı kattaki çocuklar çok gürültü yapıyorlar. Duvara vuruyorsunuz ve bağıriyorsunuz.	“Hey, gürültüyü kesin.”	
Bir arkadaşınız sizden sık sık borç para istiyor ve aldığı paraları hiçbir zaman geri vermiyor.	“Bugün sadece kendime yetecek kadar param var.”	
Her gece kardeşiniz oda kapısını durmadan çarpıyor.	“Lütfen kapıyı çarpmamaya çalış. Bu beni rahatsız ediyor.	

	Korkarak uyanıyorum ve uyuyamıyorum.”	
Anneniz sizden bir iş yapmanızı istedi ancak siz bu işi yapmak istemiyorsunuz	“Özür dilerim, yapmak istemiyorum.”	
Saat 16.00-17.00 arası meşgulsünüz Bir arkadaşınız sizi bu saatlerde görmeye geleceğini söylüyor.	“Senin için uygunsa iyi, görüşelim. Saat 16.00 da geleceksin değil mi?”	
Bir arkadaşınız yaptığınız bir ödevi sizden istiyor, vermek istemiyorsunuz.	“Ben de yapmadım, şimdi yapacağım.”	
Anneniz yine size bir öğüt veriyor, ama siz artık öğüt dinlemek istemiyorsunuz.	“Benim iyiliğim için öğüt verdiğini biliyorum. Ama hata yapsam bile kendi kendime bazı kararları almayı öğrenmeliyim.”	
Size önemli bir soru soruluyor. Soruya hemen cevap vermek için hazırlıklı değilsiniz.	“Düşünmem için birkaç dakika verir misin?”	

2. HAFTA EĞİTİM METARYALI VE EV ÖDEVİ

Çekingen, Saldırgan ve Atılgan Davranışın Sözsüz Mesajlarını Tanıyalım

Çekingenliğin Sözsüz Mesajları;

- Ses tonu çok yumuşak ve kısıktır.
- Konuşma kararsız ve duraklamalarla doludur.
- Göz göze gelmekten kaçınılır.
- Vücut hareketsizdir. Omuzlar düşük ve kamburdur. El sık sık ağza götürölür ve kapatılır. Eller kıvrılır veya bükölür.
- Konuşulan kişiden geriye kaçılır.
- Sözlü ve sözsüz mesajlar uyumsuzdur. Kızgınlık ifade edilirken gülünür.

Saldırganlığın Sözsüz Mesajları;

- Duruma uymayan tiz ve alaycı bir ses tonu vardır.
- Karşıdaki kişi hakimiyet altına alınmaya çalışılır.
- Konuşma esnasında gözler ya karşıdaki kişiyi hakimiyeti altına alır ya da yere bakar. Küçümseyerek ve gözler kısılarak bakılır.
- Vücut gergindir. Parmak işareti fazladır.
- Konuşulan kişiye gittikçe yaklaşılır.

Atılganlığın Sözsüz Mesajları

- Ses tonu duruma uygundur. Ne çok kısık, ne de çok yüksektir.
- Konuşma akıcı ve açıktır, anahtar cümleleri içerir. Yani söylenmek istenen doğrudan söylenir.
- Birisi ile konuşurken göz göze gelmekten kaçınılmaz.
- Beden kendinden emin ve diktir.
- Kişiler arası mesafe duruma uygundur.
- Sözlü ve sözsüz mesajlar uyumludur. Sözlü mesajlar, sözsüz mesajları destekler.

2. Hafta Ev Ödevi:

- Başkaları ile aranızdaki mesafeye dikkat edin. Aranızdaki mesafe nelere göre değişiyor? Diğer insanları iletişim esnasında gözlemleyin. Ne kadar yakınlıkta duruyorlar, korudukları mesafe nedir? Kendi mesafenizi bu gözlemlerinize göre şekillendirin.

- Bedeninizin duruşuna dikkat edin. Kendinden emin ve dik durmaya çalışın.

- Konuşurken karşınızdaki ile göz göze gelmekten kaçınmamaya çalışın. Önce yanında kendinizi rahat hissettiğiniz insanlarla alıştırma yapın, sonra yabancılarla deneyin.

- Konuşma tarzınızdaki özellikleri gözlemeye çalışın. Ses tonunuz nasıl, duruma göre konuşma tarzınız değişiyor mu?

- Sözlü ve sözsüz davranışlarınızın uyumlu olmasına çalışın. Mutluluğunuzu paylaşın ve büyük bir gülümseme ile gösterin. Kızgınlığınızı gülerek saklamaya çalışmayın.

- Aynanın önünde gülümseme alıştırmaları yapın. Gülümseme ile donuk bir yüz ifadesi arasındaki farkı görün ve yanında rahat olduğunuz insanlarla alıştırmaya başlayın. Sonra diğer insanlara da gülümsemeye çalışın.

- Kendi sözsüz davranışlarınızı iyice gözlemleyip belirleyin. Grup içinde, değiştirmek istediğiniz sözsüz davranışlarınızı değiştirmeye çalışın.

3. HAFTA EĞİTİM METARYALİ VE EV ÖDEVİ

Grupta rol oynamak için grup üyelerine verilen olaylar aşağıda verilmiştir. Her bir örnek olay ayrı ayrı renkli kağıtlara yazılmış, katılımcılar rastgele örnek olayları çekerek, grup içinden seçtiği diğer bir arkadaşı ile rol-play şeklinde örnek durumu gruba sunmuştur. Her bir örnek davranış grup içinde tartışılmıştır.

Örnek Durumlar;

1. Babanızdan sizi konsere götürmesini istiyorsunuz. Atılgan, saldırgan ve çekingen olarak nasıl tepkide bulunursunuz.?

Oyuncular; siz ve babanız

2. Markette para ödemek için sıraya girdiniz sizden sonra gelen kişi sıranızı aldı. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak nasıl tepkide bulunursunuz.?

Oyuncular; Siz ve sıraya girmek istemeyen diğer kişi

3. Kuaförünüze saçınızı nasıl istediğinizi uzun uzun anlatmanıza rağmen, saçınızı istediğiniz şekilde yapmadı. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak nasıl tepkide bulunursunuz.?

Oyuncular; siz ve kuaför

4. Sınıf arkadaşlarınızın size saygılı davranmasını istiyorsunuz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve sınıf arkadaşlarınız

5. Tanımadığınız birine saati sormanız gerekiyor. Nasıl sorarsınız? Atılgan saldırgan ve çekingen tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve bir yabancı

6. Satın aldığınız bir şeyi geri götürdünüz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve satıcı

7. Uzun bir yolculuk yapacaksınız ve zamanınızı bulmaca çözümler/ders çalışarak geçirmeyi planladınız. Ama yanınızda kaleminiz yok. Yanınızdakinden nasıl kalem istersiniz.?

Oyuncular; siz ve yanınızda oturan diğer kişi

8. Anneniz, evde sizin sorumluluğunuz olmayan bir şeyi size yüklemek istedi.

Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve anneniz

9. Sinemaya gittiniz yanınızdaki konuşup sizi rahatsız ediyor. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır?

Oyuncular; siz ve yanınızdaki kişi

10. Fazla zaman ayırmak istemediğiniz arkadaşınız telefon ederek size misafirlığe geleceğini söylüyor. Sizin başka bir planınız var. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır?

Oyuncular; siz ve arkadaşınız

11. Lokantadasınız yemeğiniz bitmediği halde garson tabağınızı önünüzden alıyor.

Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve garson

12. Marketten bir şey satın aldınız ve ödemenizi yaptınız. Fakat geri verilen paranın eksik olduğunu gördünüz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve parayı bozan kişi

13. Bir arkadaşınız ders notlarınızı aldı ve sınavınız yaklaştığı halde geri vermedi.

Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve arkadaşınız

14. Sınıfta öğretmeninizin sesini duyamıyorsunuz, kısık sesle konuşuyor. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve öğretmeniniz

15. Bir arkadaşınıza çok sevdiğiniz bir kitabınızı ödünç verdiniz. Bir sene oluyor, size geri getirmiyor. Bir gün sizden başka bir kitabınızı ödünç istiyor, fakat diğer kitabınızdan hiç söz etmiyor. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve arkadaşınız

16. Öğretmeniniz yanlış bir şey söyledi. Bunu düzeltmek istiyorsunuz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve öğretmeniniz

17. Karşı cinsten bir arkadaşınızı, doğum günü partinize davet etmek istiyorsunuz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve arkadaşınız

18. Arkadaşınız üşüdüğü için kazağınızı istedi, verdiniz. Uzun süre geçtiği halde getirmedi ve bir gün kazağınızı üzerinde gördünüz. Atılgan saldırgan ve çekingen olarak tepkileriniz nasıldır.?

Oyuncular; siz ve arkadaşınız

Örnek Hikaye;

“Çirkin ördek yavrusu”

Anne ördek sabırla yumurtalarının kırılmasını bekliyordu. Vakit tamamlanınca ördek yavruları yumurtalarından çıkmaya başladılar. Fakat en son ve en büyük yumurta bir türlü kırılmıyordu. Sonunda yumurtanın beyaz kabuğu çatladı. Diğerlerinden daha gri ve farklı olan ördek yavrusunun küçük kafası görüldü. Anne ördek yeni doğan yavruya bakarak; "Umarım değişir." Dedi şefkatle. Zaman ilerliyordu ama ördek yavrusunun rengi hala griydi. Kümesin bütün hayvanları onunla alay ediyorlar, ona "çirkin ördek yavrusu" diye sesleniyorlardı. Zavallı yavru o kadar mutsuzdu ki sonunda uzaklara gitmeye karar verdi. Gün boyunca yürüdü gece olunca ise çok yorulmuştu. Mola verdi. Bir yanda açlık, bir yanda korku ama yapabileceği hiçbir şey olmadığından derin bir uykuya dalmakta gecikmedi. Ertesi sabah su sesleriyle gözlerini açtı. Geceyi yaban ördeklerinin çılgınca eğlendiği küçük bir göl kıyısında geçirdiğini anladı. Bu gürültücü arkadaşlarına kendini tanıtmaya hazırlanıyordu. Birden bir tüfek sesi ile irkildi. Hiç zaman kaybetmeden oradan uzaklaştı. Çok geçmemişti ki küçük ördek kendini bir çiftlikte buldu. Çiftliğin sahibi yaşlı kadın onu doyurdu. Ateşin yanında uyumasına izin verdi. Fakat yavru ördek bir göl bulabilme umuduyla oradan da uzaklaştı. Günlerce bir göl bulabilmek için rasgele yoluna devam etti. Sonunda bir göl kıyısına ulaştı. Bu arada yalnız başına yaşamayı öğreniyordu. Bu göl kıyısında yavru ördek gün geçtikçe büyüyordu. Kendisi farkında olmadan görüntüsü değişiyordu. Geçen kuğuları gördükçe onların asil duruşları ve güzel görünüşlerinden dolayı iç çekiyordu. İlkbaharda bir kuğu sürüsü gölün kıyısına yuva yapmaya geldi. Çirkin ördek yavrusuyla tanışmak için yaklaştılar. Fakat kendisini bu zarif kuşlarla arkadaşlık etmek için çok çirkin ve kaba buluyordu. Birden bire suda aksini gördü. O da ne! Kendisinin güzel bir kuğuya dönüştüğünü fark etti. Kuğu sürüsüne katıldı ve ömür boyu mutlu yaşadı.

(Andersen, 1998 içinden, Ugürol, 2010).

- Hikaye de rolü olan kahramanların davranışları analiz edilir.
- Hikayenin mesajı ele alınır.
- Yakın çevrede “Çirkin ördek yavrusu” muamelesi yaptığımız insanlar var mıdır?
- Bu insanlar ne hissediyorlardır?
- Kim güzel bir kuğu olmak ister etkinliği yapılır.

ATILGAN DAVRANIŞLAR KAYIT FORMU

Öğrencinin Adı:

Davranışın Öyküsü:

Verilen Tepki

Alınan Tepki

Düşünceler:

Duygular:

3. Hafta Ev Ödevi:

- 1- “Çirkin ördek yavrusu” hikayesini grup dışında birisine anlatıp, tartışınız.
- 2- Haftaya kadar tanımadığınız üç kişiden yardım isteyiniz (yol sorma, saat sorma, sandalyesini itirme vb)
- 3- Mağazaya/markete girip, fiyat sorun, giysi deneyin ama almadan mağazadan ayrılın.
- 4- Mağazaya/markete girip, bir şey almadan sadece para bozdurun.
- 5- Atılğan davranışlar kayıt formunu doldurun.

4. HAFTA EĞİTİM METARYALİ VE EV ÖDEVİ

Diğer bireylere iltifat etmek veya bize yapılan iltifatı uygun şekilde kabul etmek atılgan bir davranış örneğidir. İltifat etmek, başka bir birey hakkındaki olumlu düşüncelerimizi ona ifade edebilmek anlamına gelir. İltifatı uygun şekilde kabul edebilmekte kendimize duyduğumuz saygı ve özgüvenin göstergesidir.

4. Hafta Ev Ödevi:

1. Haftaya kadar, tanıdığınız, tanımadığınız farklı insanlara iltifatta bulunun ve aldığınız cevapları değerlendirin.
2. Çevrelerinizde tanımadığınız ancak çoğu zaman karşılaştığınız kişilerle günaydın , iyi günler, kolay gelsin gibi ifadelerle iletişime geçmeyi deneyin.
3. Sizden çeşitli isteklerde bulunan diğer bireylere hangi durumlarda “evet” hangi durumlarda “hayır” dediğinize dikkat edin.
4. Daha önce “evet” ya da “hayır” diyemediğiniz durumlarla karşılaştığınızda bu cevapları vermeyi deneyin ve yaşadıklarınızı not edin.

5. HAFTA EĞİTİM METARYALİ VE EV ÖDEVİ

Atılganca ricada bulunma ve ricayı reddetmek atılgan bir davranış örneğidir.

Ricada Bulunma: Ricada bulunmak, açıkça ne istediğinizi karşınızdakine belirtmektir. Yani dolambaçlı yollara sapmadan ve karşınızdakine de “evet” ya da “hayır” deme şansı bırakacak şekilde dileğinizi belirtmeli ve eğer hayır dersem alınabilir endişesi yaratmamalıyız.

Ricayı reddetme: Birisi sizden bir şey istediğinde gerçekten veremeyecek durumdayken sırf alınıp darılmasın diye istemediğiniz halde bir isteğe evet diye yanıt vermemeliyiz. Gerçekten veremeyecek durumdaysak, gerekirse nedenini belirtip hayır diyebilmeliyiz. Tabii kalbini kırmayacak biçimde, yani saldırganlığa girmeden bunu yapabilmeliyiz. Ayrıca ses tonu bir istekte bulunurken oldukça önemli bir mesajdır.

Bugün size gelebilir miyim? Evet gelebilirsin.

Hayır gelemezsin.

Örnek Durumlar;

1- Örneğin arkadaşınızdan bilgisayarını rica ettiğimizi düşünelim: Bilgisayarın sana gerekmiyorsa, bu hafta sonu bana verebilir misin? gibi açık bir ifade yerine,

-“*Senin bilgisayarın vardı, onu bana bu hafta sonu versene*” şeklinde emir yükü taşıyan ve ödünç istendiği belli olmayan ve mutlaka vermesi gerekiyormuş hissi uyandıran cümleler kullanılmamalıdır.

Veya

-“Şey, senden bir şey isteyecektim ama ne dersin bilemiyorum. Çok tereddüt ettim. Ama eminim ki beni reddetmeyeceksin, düşündüm taşındım ve beni reddetmeyeceğinden emin olunca isteme cesareti gösterebildim” gibi uzun cümleler, kurup dolambaçlı yollara sapıp karşımızdakini de güç durumda bırakmamalıyız.

2- Ayşeciğim, senden bir ricam olacak Eğer mümkünse mp3’ünü verebilir misin? İşi biter bitmez geri getireceğim.

-Kusura bakma, mp3 bugün bana gerekiyor. O nedenle veremeyeceğim.

Veya

-“Kusura bakma ama elektronik aletlerimi başkalarına vermek prensiplerime aykırı. Bir kaç kez bundan ağzım yandı, o nedenle kim olursa olsun bu gibi kolay bozulan aletleri vermiyorum.”

3- Eğer mümkünse gelecek hafta ödemek üzere bana 10.000 TL. borç para verir misin?

-Üzgünüm bende de kendime yetecek kadar para var. Vermem mümkün değil.

4-Arkadaşım, yaptıysan ödevini bana gösterebilir misin, benimkiyle karşılaştırmak istiyorum.

-Üzgünüm, yaptım ama veremem. Çünkü kendimin bu konuda ne kadar başarılı olduğunu ölçmek istiyorum. Sonra herkes kendi ödevini kendi yapmalı bence.

5-Benim için bakkala kadar gidip bir bisküvi alabilir misin?

-Kusura bakma alamam, çünkü şu anda kendi işlerim var.

6-Bu mektubu benim için postalar mısın?

-Postaneye uğramam mümkün değil, çünkü yoluma çok ters düşüyor

5. Hafta Ev Ödevi:

- Haftaya kadar çevrenizdeki bireylere atılınca ricada bulunun. Reddedilmeye karşı hazırlıklı olun ve bu sizin cesaretinizi kırmasın. Arkadaşlarınızdan borç para isteyebilirsiniz, ya da ödünç verdiğiniz bir şeyi geri isteyebilirsiniz.

- Eğer reddetmeniz gerekiyorsa, size bulunulan ricaları atılınca reddetmeye çalışın.

- Olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerinizi önce yakın olduğunuz insanlara belirtmeye çalışın.

6. HAFTA EĞİTİM METARYALİ VE EV ÖDEVİ

Atılğan davranışta bulunabilmek için “sen dili” yerine “ben dili” kullanılması önemlidir.

Sen Dili: Kızgınlık içinde hareket eden insanlar genellikle ne hissettiğini söylemeden hemen karşısındakini suçlamaya yönelirler karşıdaki suçlandığını hissedince bir savunma mekanizması geliştirecek ve sizi dinlemeyecek , aklı sizi nasıl kırabileceği ile meşgul olacaktır. Sen dili “Sen ne kadar kabasın aptalsın sen de hiç terbiye yok mu” gibi ifadelerle karşımızdakini hemen suçlamaya değerlendirmeye yönelik bir dildir. Suçlama içerir ve karşımızdaki kişi doğal bir savunmaya geçer. Dolayısıyla sonuç anlaşılama, tartışma, kavgaya kadar gidebilir.

Sen dili;

1. Suçlayıcıdır.
2. Davranıştan çok kişiliğe yöneliktir.
3. Kişiye anlaşılmadığını hissettirir.
4. Yeniden konuşma isteğini engelleyicidir.
5. Neye kızıldığının anlaşılmamasına neden olur.
6. Kişiyi incitir, kırar.
7. Kişinin direnmesine, yani savunucu iletişime neden olur.

Ben Dili: Karşımızdaki suçlandığı izlenimi yaratmamak için ifademizi ben dili içinde oluşturmamız. Ben dili kişinin kendini rahatsız eden davranışın kendisinde nasıl bir duygu uyandırdığını ifade eden söyleyiş biçimine verilen addır. Bireyin karşılaştığı davranış ve durum karşısında bireysel tepkisini, kendi duygu ve düşüncelerini açıklayan ifade şeklindedir. Kendimizi "ben"li cümlelerle anlattığımız zaman karşımızdakini incitmemiş, fakat kendi mesajlarımızı da vermiş oluruz.

Ben dili;

- 1.Savunmaya itmez.
2. Suçluluk hissettirmez.
- 3.Duygunun nedeni anlaşıldığı için iletişim sağlıklı olur.

4. Ben iletisi alan kişi başkalarını düşünmeyi de öğrenir.
5. Yakınlaşmayı sağlar.
6. Anlaşmazlıkları azaltır.
7. Konuşan kişiyi rahatlatır.

Ben Dili ile Sen Dili arasında önemli fark şudur: Ben dili konuşan kişi kendi iç dünyasındaki duyguları ifade eder ve duyguların ötesinde herhangi bir suçlama ve yargılamaya gitmez ben dili atılganca bir tepkidir. Sen dilinde suçlama yargılama ağır basar saldırganca bir tutumdur.

İfade ediliş Biçimi;

Yüksek sesle konuştuğunuz zaman (davranışın yargılamadan tanımlanması)

Dikkatim dağılıyor (davranışın somut etkisi).

Böyle olunca da gerginleşiyorum (duygunun ifadesi)

Örnek Durum;

Sen Dili – Sakar her şeyi kırıyorsun

(Durakla)

Ben Dili – Aynamı kırdığın için çok üzüldüm

Sen Dili- Geri zekalı aptal şey hep matematikten zayıf alıyorsun

(Durakla)

Ben Dili- Matematikten Kırık alman beni üzüyor.

- Sen Dili Pasaklı saçlarını hiç toplamazımsın

(Durakla)

Ben Dili- Saçların açık dolaşman beni rahatsız ediyor.

Sen Dili- Ne kadar tembelsin her şeyi benden bekliyorsun

(Durakla)

Ben Dili – Çok öfkələndim bu sabah sana düşen işleri yapmadın bana kaldı.

Sen Dili_- Tembel hep benden yararlanıyorsun.

(Durakla)

Ben Dili- Benim ödevlerimi alıp kullanmana bozuluyorum

Sen Dili – Pis pasaklı

(Durakla)

Ben Dili – Çoraplarını yatağımın üstüne koymana sinirleniyorum.

Sen Dili- Şımarık sen herkesi sözünü keser misin

(Durakla)

Ben Dili- Sözümü kesmen beni kızdırıyor.

---'Sen' dili:

Sen hatalısın! Çok yanlış davranıyorsun!

---'Ben' dili:

| Senin bu davranışın beni incitti, üzüldüm!

---"Sen" dili:

Çok kabasın! Her zaman sözümü kesiyorsun!

---"Ben"dili:

| Bir şey söylemeye başlayıp ta bir türlü sonunu getiremediğim zaman çok rahatsız.

---"Sen" dili:

- Kes şunu!! Çekiştirip durma kolumu!!

---"Ben" mesajı verin...

- Kolumun çekiştirilmesinden hoşlanmıyorum.

GÖRÜLDÜĞÜ GİBİ;

Sen dili, çatışma dili,

Ben dili, iletişim dilidir.

Öyleyse SENLİ yerine, BENLİ mesajlar vermeliyiz....

6. Hafta Ev Ödevi:

- Gerçek yaşamınızda kullandığınız dile dikkat edin.

- Anlattıklarım doğrultusunda “ben dilini” kullanmaya çalışın

- Aşağıda verilen örnek durumlara “sen dili” ve “ben dili” ile uygun cevapları veriniz.

1) Bir arkadaşınızla belirli bir saatte buluşmak için sözleşmiştiniz. Fakat arkadaşınız bir saat gecikti. Siz saatinde orada olmak için acele ile evden çıkmıştınız. Hayal kırıklığına uğradınız.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

2) Aileniz, sizi de ilgilendiren bir konuda karar veriyor, fakat sizin fikrinizi sormuyorlar.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

3) Anneniz, yapmak istemediğiniz bir şey için başkasına sizin adınıza söz veriyor. Şaşıyor ve üzülüyorsunuz.

---"Sen" dili

---"Ben" dili:

4) Kardeşiniz veya oda arkadaşınız, gece geç saatlerde yatmaya geliyor, ışığı açıyor ve gürültü yapıyor. Rahatsız oluyorsunuz.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

5) Babanız sizi hep başka çocuklarla karşılaştırıyor. Bundan rahatsız oluyorsunuz.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

6) Kardeşinizi arkadaşlarınızla tanıştırdınız, fakat kardeşiniz arkadaşlarınıza karşı kaba davrandı. Arkadaşlarınıza karşı mahcup oldunuz ve utandınız.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

7) Bir arkadaşınız ev ödevlerini her zaman sizden yapıyor. Çok bozuluyorsunuz.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

8) Kardeşiniz, çok sevdiğiniz bir arkadaşınızın hediyesi olan bir bardağı kırıyor. Çok üzülüyorsunuz.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

9) Anneniz her gün okul çıkışında sizi almaya geliyor. Fakat bir gün gecikiyor. Çok merak ediyorsunuz.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

10) Anneniz, sizin de olduğunuz bir toplantıda tavırlarınızı eleştirdi. Siz de utandınız ve sıkıldınız.

---"Sen" dili:

---"Ben" dili:

7. HAFTA EĞİTİM METARYALİ VE EV ÖDEVİ

Atılganca Nasıl Davranırım;

Atılgan davranış, başkalarının hakkına tecavüz etmeden, kendi hakkımızı korumaktır. Diğer bir deyişle hakkımız olan şeyleri karşımızdakini de incitmeden kırmadan söyleyerek, davranarak alabilmektir.

Atılgan Davranışta;

- 1-Ses tonunuz duruma uygun olsun. Ne çok kısık, ne de çok yüksek, tok bir ses tonu kullanın.
- 2-Konuşmanız akıcı ve açık olsun. Söylenmek istediğinizi doğrudan söyleyin.
- 3-Birisi ile konuşurken göz göze gelmekten kaçınmayın.
- 4-Beden duruşunuz kendinizden emin ve dik olsun.
- 5-Kişiler arası mesafenizi duruma uygun olarak belirleyin.
- 6-Sözlü sözsüz mesajlar duruma uyumlu olsun. Sözlü mesajlarınız, sözsüz mesajlarınızı desteklesin.
- 7-Gerçekten beğendiğiniz takdir ettiğiniz durumlarda atılganca karşınızdakine, iltifat edin.
- 8-Biri sizde beğendiği bir şey için iltifat ettiğinde, bu iltifatı teşekkür ederek atılganca kabul edin, yani utanıp sıkılmayın.
- 9-Ben zamiriyle konuşmalarınıza başlayın ve sürdürün.Bir konudaki düşüncelerinizi belirtirken, ilk önce kendinize ait ilk ve gerçek duygularınızı (merak, korku, endişe gibi) belirtin, daha sonra kızgınlık, öfke, düşmanlık duygularınızı ifade edin.
- 10-Birisiyle aynı fikirde olmadığınız zaman, bunu davranış ve sözlerinizle saldırganlığa girmeden belli edin.
- 11-Herhangi bir konudaki isteğinizi atılganca ricada bulunarak dile getirin.

Grup üyelerine yazmaları için kağıt ve kalem dağıtıldı ve aşağıdaki sorular soruldu.

- 1) Atılganca davranmak istediğiniz fakat korku, endişe gibi duygulardan dolayı

çekingen ve saldırgan davrandığınız belirli bir durumu yazınız. Hangi ortamlarda, nasıl ve ne zaman oluyor?

2) Bu yazdığınız durumda, atılganca davrandığınızı düşünün. Aklınıza gelen olumsuz duyguları yaratan düşüncelerinizi yazınız.

3) Yazdığınız bu düşüncelere bakın ve kendi kendinize şu soruları sorun:

a) Bu yüzde yüz doğru mu?

b) Kesinlikle bu korktuğum sonuç olacak mı?

c) Geçmişte karşılaştığım benzer durumlarda insanların tepkileri nasıldı? Olumlu olmuş muydu? Bunlar nelerdi? Aklınıza gelen olumlu düşünceler nelerdir?

4) Kendinize şu soruları sorun:

a) Bu kötü olay olsa bile, benim için bir felaket mi? Üstesinden gelebilir miyim?

b) Bu olay benim için ne ifade ediyor? Beni kötü veya değersiz yapıyor mu? Diğer kişinin durumu ne oluyor?

c) Nasıl üstesinden gelebilirim?

7. Hafta Ev Ödevi:

- Aileniz, arkadaşlarınız, öğretmeniz ve iletişim kurduğunuz diğer insanlarla iletişime geçerken olumlu ve olumsuz duygu dilini ve beden dilini nasıl kullandığınıza dikkat edin.

- Atılganca bir kişiliğe sahip olmanın size kazandırdıklarını, yaşamınızda ne gibi değişiklere neden olduğunu kısaca yazın.

8. HAFTA EĞİTİM METARYALI VE EV ÖDEVİ

Bu oturumda, her hangi bir eğitim metaryali kullanılmamış, son oturum olması nedeniyle, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri alınmıştır.

EK- 10

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ İNVAZİV OLMAYAN KLİNİK
ARAŞTIRMALAR ETİK KOMİTESİ ARAŞTIRMA ONAYI**



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
Bilimsel Araştırmalar Değerlendirme Kurulu

Sayı : B.30.2.AKD.0.20.05.05/ 127 22.09.10 008774 .../.../2010
Konu :

Sayın Yrd.Doç.Dr. Gül ÜNSAL
Marmara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
Tıbbiyeler C.No:49
81326 Haydarpaşa/İSTANBUL

Yürütücülüğünü yaptığınız "Atılgnlık Eğitiminin, Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmaya ait Kurul Kararı ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Gülay ÖZBİLİM
Dekan Yardımcısı

Adres : Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı 1. Kat ANTALYA
Tel : (242)249 69 54
Faks : (242) 249 69 03
e-posta : etik@akdeniz.edu.tr

EK- 11

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ İNVAZİV OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KOMİTESİ KURUL RAPORU

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DEĞERLENDİRME KURULU

Sayı: B.30.2.AKD.0.20.05.05/
Konu:

31/08/2010

KARAR

Kurulun Adı, Adresi : Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Bilimsel
Araştırmalar Değerlendirme Kurulu,
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi
Dumlupınar Bulvarı Kampüs
07070/ANTALYA

Toplantı Tarihi ve Karar No : 31.08.2010/24

Araştırmacının tam adı : "Atılgnlık Eğitiminin, Bedensel Engelli
Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve
Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki
Etkinliğinin Değerlendirilmesi"

Sorumlu araştırmacının ismi : Yrd.Doç.Dr. Gül ÜNSAL

Sorumlu Araştırmacı Yrd.Doç.Dr. Gül ÜNSAL tarafından yürütülecek olan "Atılgnlık Eğitiminin, Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın yapılmasında etik açıdan sakınca olmadığı kararı alınmıştır.

Araştırmacıya çalışmalarında başarılar dileriz.

Prof.Dr. Tülin AYDOĞDU TITİZ
Başkan

Prof.Dr. Ata Nevzat YALÇIN
Başkan Yardımcısı

Yrd.Doç.Dr. Hafize ÖZTÜRK TÜRKMEN
Raportör

Prof.Dr. Aysel AĞAR
Üye (İzinli)

Prof.Dr. Gökhan ARSLAN
Üye

Prof.Dr.M.Akif CİFTÇİOĞLU
Üye

Doç.Dr. Yıldırım ÇETE
Üye (İzinli)

Doç.Dr. Mustafa AKÇAKUŞ
Üye

Doç.Dr. İ.Türker KOKSAL
Üye

Doç.Dr. Zafar ZEYTİN
Üye

Yrd.Doç.Dr. Hakan GÜLKESEN
Üye (İzinli)

Ecz. Nürten ZEYBEK BOYACI
Üye (Katılmadı)

EK-12

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ TEZ UYGULAMA İZNI

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.052-2011/
KONU : Anket Uygulaması

29.04.2011* 12649

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığına
ANTALYA

İlgi: 21 Nisan 2011 tarihli ve 416-1187 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen, Üniversiteniz, Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığının, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Şube Müdürlüğünde uzman Psikiyatri Hemşiresi olarak görev yapan İlkay KESER'in "Atılganlık Eğitiminin, Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasını, ilimiz merkezinde bulunan Özel Eğitim Okullarında 10-19 yaş grubunda olan öğrencilere uygulama isteği, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüzün inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 29.04.2011 tarihli ve 12546 sayılı onayı ile doktora tez çalışması veri toplama aracı, anket formu ölçekleri, Müdürlüğümüzce mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Yönergesi gereği ve Yönerge de belirtilen EK-1 taahhünamesi doğrultusunda araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin yazılı ve CD ortamında Müdürlüğümüz kültür bürosuna teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet Sezai İRTEM 7.
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1-1 adet onay
2-9 adet anket formu

	Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: A.S.İRTEM Md. Yrd. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) 122 Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalyamemz.meb.gov.tr				
---	--	---	--	---	---

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-2011/

KONU : Anket Uygulaması

29.04.2011* 12546

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığının, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Şube Müdürlüğünde uzman Psikiyatri Hemşiresi olarak görev yapan İlkay KESER'in "Atılabilirlik Eğitiminin, Bedensel Engelli Ergenlerin Beden İmajı, Benlik Saygısı ve Kendilerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasını, ilimiz merkezinde bulunan Özel Eğitim Okullarında 10-19 yaş grubunda olan öğrencilere uygulama isteği ile ilgili 21 Nisan 2011 tarihli ve 416-1187 sayılı yazıları, ekinde gönderilen Doktora tez çalışması anket formu ölçekleri, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından 26.04.2011 tarihinde toplanarak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca söz konusu, Doktora tez çalışması veri toplama aracı, anket formu ölçekleri uygulamasının, ilimiz merkezinde bulunan Özel Eğitim Okullarında 10-19 yaş arasındaki öğrencilere, ailelerinin bilgisi ve izni ile gönüllü öğrencilere, belirtilen program doğrultusunda, Okul Müdürlüğünün kontrolünde, yetki ve sorumluluğunda ilgili Yönergeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Seza İRTEM
Müdür Yardımcısı

OLUR
28/04/2011
-Hami DORUL
İl Millî Eğitim Müdür V.

	Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: A.S.İRTEM Nide. Yrd. Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) 122 Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: antalya.mem@meb.gov.tr				
---	--	---	--	---	---

IV. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi

Kurs Belgesi

(Uluslararası Katılımlı)

Ortak Dil Oluşturmak

Sayın **İLKEÇ KESER**

Yrd. Doç. Dr. Yaemin Kulu ve Yrd. Doç. Dr. Leyla Küçük tarafından yürütülen "Atılganlık" çalışma grubuna katılmıştır.

24-26 Haziran 2010
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Atatürk Kongre ve
Kültür Merkezi SAMSUN

Nazmiye ÖZTÜRK
Eş Başkan

Nurhan EREN
Eş Başkan

www.phderneti.org
www.phkongresi.org

Psikiyatri Hemşireleri Derneği & Samsun Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanesi & Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun SYO

11. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	İlkay	Soyadı	Keser
Doğum Yeri	Göhlhisar / BURDUR	Doğum Tarihi	06.07.1978
Uyruğu	TC	TC Kimlik No	17704671924
E-mail	ikeser@akdeniz.edu.tr	Tel	05065841675

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Doktora/Uzmanlık	Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fak., Psikiyatri Hemşireliği AD.	2013
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enst., Psikiyatri Hemşireliği AD.	2003
Lisans	Akdeniz Üniversitesi, Antalya Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik	2000
Lise	Göhlhisar Lisesi	1995

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1.	Danışman (Psikiyatri Hemşiresi)	Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Şube Müdürlüğü	- 2010
2.	Öğretim Görevlisi	Akdeniz Üniversitesi, Antalya Sağlık Yüksekokulu, Psikiyatri Hemşireliği AD	- 2003
3.	Araştırma Görevlisi	Akdeniz Üniversitesi, Antalya Sağlık Yüksekokulu, Psikiyatri Hemşireliği AD	- 2001
4.	Hemşire	Akdeniz Üniversitesi Hastanesi, Reanimasyon Yoğun Bakım	- 2000

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*
İngilizce	İyi	Orta	Orta

* Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

Yabancı Dil Sınav Notu

KPDS	ÜDS	IELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE
	63.750							

Başarılmış birden fazla sınav varsa, tüm sonuçlar yazılmalıdır

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı; ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı; IELTS: International English Language Testing System; TOEFL IBT: Test of English as a Foreign Language-Internet-Based Test TOEFL PBT: Test of English as a Foreign Language-Paper-Based Test; TOEFL CBT: Test of English as a Foreign Language-Computer-Based Test; FCE: First Certificate in English; CAE: Certificate in Advanced English; CPE: Certificate of Proficiency in English

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	65.00	71.00	77.00
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
SPSS	Çok iyi
Egzcel	Çok iyi

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin