

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

ATILGANLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA UĞRAMA
DÜZEYLERİNİN AZALTILMASINA ETKİSİ: YİBO ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Yaşar UĞÜROL

MAYIS – 2010

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

ATILGANLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME EĞİTİMİ PROGRAMININ
İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIĞA UĞRAMA
DÜZEYLERİNİN AZALTILMASINA ETKİSİ: YİBO ÖRNEĞİ

DOKTORA TEZİ

Yaşar UĞÜROL

Tez Danışmanı: Doç Dr. Hatice ODACI

MAYIS – 2010

TRABZON

ONAY

Yaşar UĞÜROL tarafından hazırlanan *Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Azaltılmasına Etkisi: YİBO Örneği* adlı bu çalışma 24/05/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda *oybirliği* ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından (*Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı*) *Eğitim Bilimleri Anabilim* dalında **doktora tezi** olarak kabul edilmiştir.

[i m z a]

.....

Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ (Başkan/Jüri Üyesi)

[i m z a]

.....

Doç. Dr. Hatice ODACI (Danışman/Jüri Üyesi)

[i m z a]

.....

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN (Jüri Üyesi)

[i m z a]

.....

Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI (Jüri Üyesi)

[i m z a]

.....

Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN (Jüri Üyesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım...../...../.....

Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum. 24/05/2010

[i m z a]

.....

Yaşar UĞÜROL

ÖNSÖZ

Kendini gerçekleştirmek uzun ve yorucu bir süreçtir. Ancak hayatın en kritik yaşlarında ailelerinden uzakta bir yaşam geçiren çocukların davranışlarını konu edinmek önemli çaba olarak görülmektedir. Yatılı öğrenciler için okul, günlük yaşamın tümünün geçirildiği yer anlamına gelmektedir. Yatılı okullarda öğretmenlik rollerinin çoğu kez baba, anne, ağabey, abla vb. değiştiği bir ortamda öğrencilerin sevgi ihtiyacı gözlenir bir durumdur. Bu ihtiyaçla davranan yatılı ilköğretim okulu öğrencilerinin akranları ile ilişkileri ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Bu araştırmada akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin kurban davranışlarını değiştirmek için atılacak becerilerini geliştirme eğitimi programı hazırlanmıştır. Geliştirilen eğitim programı ile yatılı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılacak davranışlarında istenen yönde gelişmelerin olduğu saptanmıştır.

Akademik çalışmaların önemli destek ve özveri gerektiren çalışmalar olduğu düşünüldüğünde öğrencinin çabasının hocalar tarafından görülüyor olması son derece önemlidir. Bu anlamda kendimi şanslı sayabilirim. Başta tez danışmanım, Sayın Doç. Dr. Hatice ODACI olmak üzere, yollar gösteren, samimi katkılarda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN'a sonsuz teşekkür ederim. Bu araştırma sürecinin her aşamasında katkı ve ilgilerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin PİŞKİN'e, ufuk açıcı yaklaşımı ile akademik gelişmeye rehberlik eden değerli hocam Sayın Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a saygılarımı sunuyorum. Bu çalışmada bilgi ve tecrübeleri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR'a, Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya, Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ'e, Prof. Dr. Serdar ERKAN'a, Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU'ya ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya teşekkür ediyorum. Araştırmanın başlangıç aşamasından itibaren yardımlarını esirgemeyen, değerli görüşleriyle katkıda bulunan sevgili dostum Sayın Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN'e, yine her aşamada istatistik bilgisiyle sağladığı katkı için Sayın Atakan ERDEM'e çok teşekkür ediyorum. Destekleri için Sayın Seda DURMUŞ ve Sayın Arif ODUNCU'ya teşekkür ederim. Acil yardımı için Sayın M. Bora SÖNMEZ'e teşekkür ederim. Beni yüreklendiren değerli arkadaşlarım Sayın Doç. Dr. Cevat ÖZYURT'a, Sayın Dr. Hüseyin PALA'ya, Sayın Dr. Yaşar ZORLU'ya ve Sayın Dr. Mehmet ÇAKIRTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca katkı ve destekleri için Kırıkkale Hüseyin Kahya YİBO Müdürü Sayın Sami YANIK başta olmak üzere tüm öğretmen, öğrenci ve çalışanlarına, yine Balıkesir/Bigadiç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü Sayın Ömer İŞİKOĞLU'na ve Yağcılar YİBO idareci, öğretmen, öğrenci ve çalışanlarına değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

En baba duyguları paylaştığımız sıcak yuvamızın değerleri olan sevgili eşime, sevgili kızıma ve sevgili oğluma gösterdikleri hoşgörü, sabır ve ilgi için teşekkür ediyorum.

Mayıs 2010, TRABZON

Yaşar UĞÜROL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	X
ABSTRACT	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
 GİRİŞ.....	 1-4

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	5-10
1.1. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.2. Araştırmanın Denenceleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıtlıları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSALÇERÇEVESİ VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR..... 11-65

2.1. Atılgnlık Kavramı ve Atılgnlığın Kuramsal Çerçevesi.....	11
2.2. Atılgnlık Davranışlarının Öğeleri	13
2.2.1. Sözel Öğeler.....	13
2.2.2. Sözel Olmayan Öğeler	13
2.3. Atılgnlık Biçimleri	15
2.4. Atılgn, Saldırgan ve Çekingen Davranışların Ayırtedici Özellikleri	16
2.5. Zorbalık ve Zorbalığa Uğramanın Davranışsal Çerçevesi.....	17
2.5.1. Zorba-Kurban Olgusunun Görölme Sıklığı	18
2.5.2. Zorba-Kurban Davranışlarında Cinsiyet Ve Yaş Farklılıklarının Rolü	21
2.5.3. Öğrencilere Yönelen Zorbaca Davranış Biçimleri.....	22
2.5.4. Zorba ve Kurban Yaşantısının Öğrenci Davranışlarına Etkisi.....	23
2.5.5. Zorba ve Kurban Öğrencilerin Özellikleri	25
2.5.6. Okullarda Zorba-Kurban Eylemlerinin Nedenleri ve Yaşandığı Yerler.....	27
2.5.7. Zorba ve Kurban Davranışlarının Sonuçları	28
2.6. Atılgnlık Eğitimi Programlarının Kuramsal Çerçevesi.....	31
2.6.1. Atılgn Bireyin Hakları.....	32
2.6.2. Atılgnlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi.....	35
2.6.3. Psiko-Eğitsel Becerileri Kazandırmada Kullanılabilecek Bilişsel Teknikler..	38
2.6.4. Psiko-Eğitsel Becerileri Kazandırmada Kullanılabilecek Davranışçı Teknikler	41
2.6.5. Atılgnlık Becerilerini Geliştirme Eğitiminin Temel Basamakları	43

2.7. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı.....	44
2.8. İlgili Araştırmalar	46
2.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	46
2.8.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	66-94
3.1. Araştırmanın Deseni	66
3.2. Araştırma Grubu	68
3.2.1. Grupların Oluşturulması	68
3.3. Uygulamacı Yeterliliği	72
3.4. Veri Toplama Araçları	73
3.4.1. Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu	73
3.4.2. Atılganlık Envanteri.....	73
3.4.3. Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği	74
3.5. Araştırmanın İşlem Yolu	76
3.6. Programların Geliştirilmesi.....	77
3.7. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı.....	77
3.7.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Amacı	77
3.7.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Özellikleri.....	78
3.8. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Uygulaması	79
3.8.1. I. Oturum: Grup üyeleri ile tanışma, ısınma, çalışma programı ile verilecek eğitimin içeriğinin ve kuralların paylaşılması	80
3.8.2. II. Oturum: Davranışları tanıma, kendi davranışlarının nedenlerine ilişkin bilgiler edinme ve davranışlar üzerinde düşünme becerisi geliştirme	81

3.8.3. III. Oturum: Utangaçlık davranışlarının nedenlerini, duyguların düşünsel kaynaklarını ve davranışlara etkisini görme, iletişim sürecinde duyguları kontrol etme becerisi edinme	83
3.8.4. IV. Oturum: Saldırganca davranışları tanıma, niteliklerini görme ve saldırganlıkla baş etme becerileri edinme	84
3.8.5. V. Oturum: Atılganca davranışları tanıma, yaşamda atılganca davranmayı engelleyen faktörleri görme ve atılganca davranabilme becerisi edinme	85
3.8.6. VI. Oturum: Atılganca davranışları etkili kılmada “ben dili”, “sen dili” kullanmanın sonuçları üzerinde durma ve iletişim sürecinde “ben dili” kullanma becerisi edinme	86
3.8.7. VII. Oturum: Beden Dili çözümlemeleri yapabilme, davranışları gözleme ve anlama, etkili iletişim kurmada “beden dilini” kullanma becerisi geliştirme	87
3.8.8. VIII. Oturum: Atılganca davranışları geliştirme becerileri edinme	89
3.8.9. IX. Oturum: Atılganca davranmayı engelleyen duygu, düşünce ve tutumları ele alma becerisi geliştirme	90
3.8.10.X. Oturum: Atılganca davranma becerilerini yaşam boyu sürdürme ve grup yaşantısını sonlandırma çalışması yapma	91
3.9. Plasebo Grubu Programı ve Uygulaması	91
3.10. Kontrol Grubu İle Yapılan Çalışmalar	92
3.11. Gruplara İlişkin İzleme Çalışması	92
3.12. Verilerin Analizi	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA95-102

4.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Bu Programa Katılan Öğrencilerin Atılganlık Düzeylerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular..	95
4.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Deney Grubundaki Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama (Kurban) Düzeylerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular	99

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....103-109

5.1. Sonuçlar 103

5.1.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Bu Programa Katılan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar..... 104

5.1.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Deney Grubundaki Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama (Kurban) Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar..... 107

5.2. Öneriler 108

YARARLANILAN KAYNAKLAR 110-125

EKLER 126-155

ÖZGEÇMİŞ..... 156

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 7. sınıflarında okuyan öğrenciler için bir atılganlık eğitim programı geliştirmek ve bu programın etkililiğini atılganlık düzeyi düşük, akran zorbalığına uğrama düzeyleri ise yüksek öğrenciler üzerinde test etmektir.

Araştırma kapsamında geliştirilen atılganlık eğitim programının etkililiğini test etmek için deney, kontrol ve plesebo gruplarından oluşan, ön-test, son-test, izleme ölçümlü deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada 3x3'lük split-plot faktöryel (karışık) desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, plesebo ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme) göstermektedir.

Araştırma kapsamına Kırıkkale Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hüseyin Kahya Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ile Balıkesir/Bigadiç Kaymakamlığına bağlı Yağcılar Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun 7. sınıflarına 2008-2009 öğretim yılında, eğitimlerine devam etmekte olan 43 kız ve 91 erkek toplam 134 öğrencinin tamamı alınmıştır.

Atılganlık envanterinden araştırma grubunun genel ortalamasından 0.5 standart sapma düşük puan alan, zorba ölçeğinden grubunun genel ortalamasından 0.5 standart sapma düşük puan alan ve kurban ölçeğinden grubunun genel ortalamasından 0.5 standart sapma yüksek puan alan öğrenciler gelişigüzel olarak deney (10 öğrenci), kontrol (10 öğrenci) ve plesebo (10 öğrenci) gruplarına atanmıştır. Bunların 12'si kız, 18'i ise erkek öğrencilerdir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu”, “Atılganlık Envanteri (İlkokul Formu)” ve “Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)” kullanılmıştır.

Araştırmanın deney, plesebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Atılganlık Envanteri ile Zorba-Kurban Belirleme Ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular; on oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının yatılı ilköğretim bölge okulunda okuyan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükselmesinde ve zorbalığa uğrama düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Atılganlık, atılganlık eğitimi, kurban (zorbalığa uğrayan), zorba, zorbalık, ilköğretim

ABSTRACT

The main aim of this study is to develop and an assertiveness training programme for the 7th grade students of Regional Boarding Primary School children and estimate its effectiveness for the children who have low level of assertiveness and therefore are subject to peer bullying.

In order to test the effectiveness of the assertiveness training programme, we followed the experimental method. Three groups were defined: experimental, control and placebo. Three measures were applied: pre-test, post-test and follow up measurement.

As research model, 3x3 split-plot mixed factorial designs were used. In the model, the first factor signify the three independent groups; experimental, control, and placebo, while the second factor indicate the three repeated measures (pre-test, post-test, and follow up) in relation with dependent variable.

The research was carried out in two primary schools, the Hüseyin Kahya Boarding School in Kırıkale province and the Yağcılar Regional Boarding Primary School in Balıkesir/Bigadiç. It took place during the academic year 2008-2009 and involved 134 7th grade students of which 91 were males and 43 females.

The children whose score in assertiveness inventory and bullying scores were lower than the average by 0.5 standard deviation and whose victim score was 0.5 higher were selected and randomly appointed as experimental group (10 students), control group (10 students) and follow – up group (10 students). Amongst these 30 students 18 were male and 12 were female.

To collect research data, “Students’ Personal Development Information Form”, “Assertiveness Inventory (Primary School Form) and “Bully – Victim Determination Scale (Child Form)” were used.

In order to examine whether or not there were differences between the three groups (experimental, control and placebo) in their scores in the “Assertiveness Inventory” and “Bully – Victim Determination Scale” pre-test and post-test, one way variance analysis (ANOVA) was used.

The findings of the research clearly demonstrated that the application of the Assertiveness Training Programme for 10 sessions increased the assertiveness level and reduced the victimisation level of the experimental group children, who attend at Regional Boarding Primary School.

Key Words: Assertiveness, assertiveness training, victim, bully, bullying, primary school

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablonun Adı	Sayfa Nr.
1	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlem.....	66
2	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları	70
3	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılgnlık Envanteri ve Zorba-Kurban Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	70
4	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılgnlık Envanteri Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
5	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
6	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Zorba Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
7	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Normal Dağılımlarına İlişkin İstatistikler	93
8	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılgnlık Envanteri Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	96

9	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanteri Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	96
10	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanterinden Elde Ettikleri Ortalamalara Uygulanan Tamhane T2 Testi Sonuçları.....	97
11	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	99
12	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	100
13	Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeğinden Elde Ettikleri Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	101

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
AE.	: Atılgnlık Envanteri
ABGEP	: Atılgnlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı
Bkz.	: Bakınız
Diğ.	: Diğerleri
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
İÖGM	: İlköğretim Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ort.	: Ortalama
ss	: Standart Sapma
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
ZKBÖ	: Zorba-Kurban Belirleme Ölçeğı

GİRİŞ

Çocuğu eğitim ve öğretim vermek için ailesinden alan okulun kazandıracağı davranışlar hem birey, hem ailesi, hem de toplum için önem arz etmektedir. Davranış değişikliğinin istenen yönde kalıcı ve faydalı olması ortak beklenti olarak ifade edilebilir. Çağdaş eğitimin amaçlarından birinin de yaşam boyu öğrenme olduğu bilinmektedir. O halde öğrencilerin özgüvenleri yüksek, kendilerini gerçekleştirme isteği duyan, yeni öğrenmelere açık, eleştirel düşünebilen, sorgulayan ve atılganca davranabilen bireyler olarak yaşama katılmaları önemli bir beklentidir.

Bebeklik, çocukluk, gençlik, orta yaş ve yaşlılık gibi gelişim evrelerinin en kritik dönemi olan çocukluk ve gençlik yıllarında, içinde bulunulan çevrenin biyo-psiko-sosyal etkisi üzerinde önemle durulmalıdır. Özellikle ön ergenlik ve ergenlik döneminde akran grupları gencin gelişimini olumlu olduğu kadar olumsuz da etkileyebilmektedir. Ayrıca gencin yakın çevresindekiler bu dönemin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmayı öğrenme süreci olduğunu unutmamalıdır.

Erikson (1984), 6-11 yaşı çalışkanlık ya da aşağılık duygusu dönemi olarak ele almaktadır. Okul çağı olarak ifade edilen bu süreçte çocuk, tek başına her işi yapamayacağını sezer, dolayısıyla başkaları ile işbirliği yapmanın gerekliliğini yavaş yavaş anlamaya ve bu süreçten haz almaya başlar. Bu yaşlarda çocuk, ortaya çıkardığı ürünlerle başkaları tarafından tanınmak ve bilinmek ister. Diğer çocuklar tarafından beğenilmekten gurur ve zevk alma duygusu oldukça gelişmiştir. Bu dönemin tehlikesi, çocukta aşağılık duygusu ve yetersizlik algısının gelişmesidir. Bu yılların devamı, Ego Kimliği ya da Rol Karmaşası diye ifade edilen 11-20 yaşları içine alan yaşam dönemidir. Aslında bu yaşlar, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemidir. Kişinin toplumsal yerini, mesleki konumunu, cinsel kimliğini tanımaya ve yerine oturtmaya çalıştığı bir zaman dilimidir.

Yaşamı öğrenilir ancak öğrenme süreci her birey için farklı anlamlar taşımaktadır. Yaşama kimi bireyler daha kolay, kimi bireyler ise daha zor adapte olmaktadır. Her öğrencinin ihtiyacı farklı olduğu gibi, öğrenme hızının da farklı olduğu bilinmektedir. Anne-baba gibi birinci derece yakınların varlığı, çocuğu tanıma ve onun isteklerine duyarlı olma bakımından avantajlı bir durum olduğu söylenebilir. Öyle ki sevgi paylaşımı söz konusu olduğunda aile ortamında yaşamlarını sürdüren çocuklarla, ailelerinden uzakta yaşamak zorunda kalan çocukların gelişimleri arasında farklar olacağı düşünülebilir.

Türkiye, bu bağlamda dünya ölçeğinde kendine özgü eğitim modelleri oluşturan ender ülkelerden birisidir. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları da bunun tipik örneklerindendir. YİBO'lar 1962 yılında, 222 Sayılı kanuna dayalı hazırlanan “Bölge Okulları Yönetmeliği”nin birinci maddesinde ifade edilen; “Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır” hükmü gereğince açılan okullardır.

Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında; İlköğretim 1-8. sınıf öğrencileri eğitim ve öğretim görmektedir. Bu çocuklar 6-16 yaşları arasındadır. Bu yaşların bireysel gelişim bakımından kritik dönemlere karşılık geldiği bilinmektedir. Yatılı ilköğretim okullarında okumanın güçlüğü bir yana, bu okulların, çocukların kendi ayakları üstünde durmayı öğrenmeleri, sosyalleşmeleri ve özgüven kazanmaları konusunda geliştirici fırsatlar sunduğu da yadsınamaz. Yatılı okullarda yönetici ve öğretmenlerin dışında her öğrenci için kendinden küçük, büyük ve akranlarından oluşan sosyal bir çevrenin etkileri de bilimsel çalışmaların konusu yapılacak ölçüde önemlidir.

Denebilir ki 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 zorlanacaklardır. Yüksel (1997)'in de ifade ettiği gibi, insanların 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, atılgan olmayan davranışlar ve duygularını ifadede yetersizlik bu güçlüklerden bazılarıdır.

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken üç temel davranış biçimi kullandıkları söylenebilir. Torucu (1994), bunları; çekingenlik (utangaç, zorbalığa uğrayan) (nonassertiveness), atılganlık (assertiveness) ve saldırganlık (aggressiveness) davranışları olarak tanımlanmaktadır. Bazı bireyler çekingendirler, kendini ifade etmede zorlanırlar, duygularını göstermede tutuk davranırlar. Bazı insanlar da çevreleriyle ilişkilerinde saldırgandırlar. Saldırgan davranışlarda bulunan bireyler için, karşısındaki kişi ile ilişki kurmaktan çok amaca ulaşmak önemlidir. Amacına ulaşmak için başkalarını küçük görme, onların duygu ve düşüncelerini dikkate almama ve karşısındakini hiçe sayma

gibi davranışlar gösterirler. Bunlara karşın kişilerarası sağlıklı ilişkiler kurabilme, sosyal bir beceri olarak kabul edilmektedir. Deniz (1997), temel sosyal becerilerden biri olan “atılganlığın” kişilerarası ilişkilerde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Denebilir ki, atılganlık (güvengenlik), iletişimi zorlaştıran ya da iletişimde kopmalara yol açan utangaçlık (çekingen) ve saldırganlık (zorbalık) gibi iki uçtaki davranış biçimlerinin ortasında yer alan tutarlı davranışlar bütünüdür.

Voltan-Acara’a göre (2003), Türkçe’de “assertiveness” karşılığı olarak kullanılan iddialı, atılgan, girişken, celbezeli, kendini ortaya koyan sözcüklerinin yetersiz olduğunu belirterek atılganlık yerine “güvengenlik” kavramının kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir.

Graham ve Rees (1991), atılgan olmanın aslında kendine ve başkalarına saygı göstermek olduğunu ve temeldeki fikrin, başkalarının inanışları, düşünceleri ve duygularının da en az bireyinkiler kadar önemli olduğunun farkına varılmasıdır demektedirler. Wolpe ve Lazarus (1966)’a göre ise atılganlık; kişisel hakların, duygu ve düşüncelerin sosyal açıdan kabul edilebilir ifade biçimidir.

Demokratik değerleri benimsemiş toplumlarda bireylerin atılganca niteliklere sahip olması beklenir. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim dediğimizde daha çok sosyal yaşamımızı düzenleyen bilgilerin edinilmesi sürecini anlamak gerektiği açıktır. Bu nedenle eğitimin hedeflerinden birisi de okullarda atılganlık eğitimi gibi hayata uyumu kolaylaştıran dolayısı ile bireyin kendisini tanımasına yardımcı olacak programlara öncelik verilmesidir. Literatürde bu programların gerekliliğini gösteren birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır.

Sosyal ilişkiler açısından okullarda yaşanan zorbaca davranışlara maruz kalan öğrencilerin akademik ve sosyal yeteneklerini kullanamadıkları söylenebilir. Araştırmalar zorbalığa uğrayan öğrencilerin okuldaki etkinliklere motive olamadıklarını, devamsızlık yaptıklarını ya da okula isteksiz bir şekilde devam ettiklerini göstermektedir. Örneğin; Banks (1997) tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, şiddete uğrayan öğrencilerin % 7’sinin zorba öğrenciler yüzünden ayda en az bir kez okula gitmedikleri belirlenmiştir. Ülkemizde de Pişkin (2003) tarafından ilköğretim, Pişkin ve Ayas (2005) birlikte, lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, zorbalığa uğrayan öğrencilerin önemli bir bölümünde okul sevgilerinin azaldığı ve zorba öğrenciler yüzünden okula gitmekten çekindikleri saptanmıştır.

Okul yıllarında yaşanan bu olayların olumsuz etkilerinin sadece kurbanlar üzerinde değil, bu tür yaşantılar içinde bir biçimde yer alan herkesi olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Olweus (1993)'un, İskandinav ülkelerinde yaptığı bir araştırmada, okul yıllarında zorbaca eylemlerde bulunan öğrencilerin yetişkinlikte de yasal olarak suç sayılan eylemlere karıştıkları tespit edilmiştir. Buna göre 6–9. sınıf öğrencileri arasında zorba olduğu saptananların % 60'ının 24 yaşına gelene kadar en az bir kez, % 35-40'ının ise en az üç kez bir suçtan dolayı mahkemelik oldukları tespit edilmiştir.

Bridge (2003) göre, ilköğretim ve orta öğretim öğrencileri arasında yaşanan zorbalık yeni bir sorun değildir. Çeşitli ülkelerde yapılan bilimsel çalışmalarda okullarda zorba davranışların oldukça yaygın olduğu, okul çocuklarının yaklaşık % 20'sinin akran zorbalığına uğradığı görülmüştür. Zorbalık konusunda Kapçı (2004)'nın ülkemizde yaptığı betimsel bir çalışmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin % 40'ının fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel anlamda tacize uğradıkları görülmüştür.

Koç (2006), okul ortamında yaşanan zorbaca davranışlara maruz kalmanın, öğrencilerin yeterlik ve değerli olma duygularını olumsuz yönde etkilediğini ve özsaygı gelişimlerini engellediğini vurgulamaktadırlar. Özsaygı gelişimleri olumsuz etkilenen öğrencilerin sorumluluk duygusunu kazanamamaları, başarısızlığı artırmakta ve antisosyal davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Şahin (2007)'de okul ortamlarında yaşanan zorbalığın, zorbaca davranışlarda bulunan öğrenciler, bu davranışlara maruz kalan (kurban) öğrenciler ve zorbaca davranışlara şahit olan öğrencilerin kişilik özellikleri ve toplumsal ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını belirtmektedir. Ancak literatürde Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında kalan öğrencilerin uğradığı zorbaca davranışlara ilişkin her hangi bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında hazırlanan bu tezin konusu olan atılgnlık eğitimi bilgi birikimi-literatürü, ülkemizde yaklaşık otuz yılı, dünyada ise yetmiş yılı bulan bir araştırma, inceleme ve değerlendirme geçmişine sahiptir. Bu bağlamda psiko-eğitsel bir müdahale programı olan atılgnlık becerilerini geliştirme eğitimi programına dayalı deneysel çalışma yolu ile elde edilen bilgilerin alana önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu 7. sınıflarında okuyan ve atılganlık düzeyi düşük öğrenciler için geliştirilmiş olan atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının bu öğrencilerin atılganlık düzeyini yükseltici ve zorbalığa uğrama düzeylerini azaltıcı etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde geliştirilen psiko-eğitimsel müdahale programı ile zorbalığa uğrayan Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencilerinin davranışlarını değiştirebilme becerisini edinmeleri amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Alt Amaçları

- 1) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının deney grubu öğrencilerinin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek,
- 2) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının deney grubu öğrencilerinin zorbalığa uğrama (kurban) düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek,
- 3) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının deney grubu öğrencilerinin zamana bağlı atılganlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

- 1) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı, deney grubu öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin yükseltilmesinde etkilidir.
- 2) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı, deney grubu öğrencilerinin zorbalığa uğrama (kurban) düzeylerinin azaltılmasında etkilidir.
- 3) Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının, deney grubu öğrencilerinin zamana dayalı atılganlık davranışları üzerindeki etkililiği uzun sürelidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yatılı ilköğretim uygulaması 1960’lı yıllarda başlatılmıştır (Gülcan ve ark., 2003). 2010 yılına gelindiğinde ilköğretimde yaklaşık 11 milyon, II. Kademesinde de 3.750.000 öğrencinin eğitim/öğretim gördüğü, bunların 247.376’sının Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında eğitimini sürdürdüğü bir yapıya sahiptir. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu öğrencilerinin 151.761’i yatılı, 95.615’i de gündüzlü olarak öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 117.461’i kız, 138.942’si erkeklerden oluşmaktadır. Günümüzde 575 okulda sürdürülmekte olan yatılı ilköğretimlerde, yatılı olarak öğrenim gören öğrencilerin 61.801’i kız, 89.960’ı da erkektir. Bu hali ile YİBO’lar önemli bir sosyal hizmete aracılık etmekte ve eğitimde fırsat eşitliğine imkan sağlamaktadırlar. Ancak küçük yaşlardan itibaren yatılı okul ortamında kalan öğrencilerin davranışlarına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Okul ortamlarında öğrencilerin öğretmenlerinden öğrendikleri bilgi ve davranışlar olduğu gibi akranlarından da edindikleri olumlu/olumsuz duygu, düşünce, tutum ve davranışlar vardır. Erinlik ve ergenlik dönemlerine denk gelen ilköğretim II. kademe öğrencileri üzerinde yatılı okul yaşantısının ve ortamının etkileri konusunda çalışmalar yapmak, özellikle akran etkisine yoğunlaşmak diğer nitelikleri anlamayı kolaylaştıracaktır.

Okullarda öğrenciler arasında yaşanan olumsuz davranışların başında akran şiddeti ve zorbalık gelmektedir. Okullarda meydana gelen zorbaca davranışlar daha çok bazı öğrenci veya öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere bilerek, isteyerek ve sürekli bir biçimde fiziksel/sözel olarak zarar vermesi şeklinde görülmektedir. Bu döngü içinde tehdit ederek para ya da diğer eşyalarını zorla alma veya eşyalarına zarar verme hatta arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi çok yönlü sonuçları olan bir süreç olarak devam edebilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin de kendilerini koruyamayacak durumda oldukları bu tür yaşantılar, çocuklar için utanmaktan tutun okuldaki kaçmaya varıncaya kadar bir dizi istenmeyen yaşantıya yol açabilmektedir.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin; kaygılı, güvensiz, çekingen, ürkek, düşük özsaygı düzeyine sahip, zorbaca davranışlarla karşılaştıklarında kendilerini savunamadıkları gözlenmektedir. Bu öğrencilerin fiziksel olarak yaşıtlarından daha güçsüz, sosyal beceri düzeyleri düşük, az sayıda arkadaşına sahip ve sosyal olarak dışlanan kişiler oldukları söylenebilir (Olweus, 1995).

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde genel olarak okula karşı olumsuz tutumun gelişmesi, devamsızlığın artması önemli işaretlerdir (Banks, 1997).

Okullarda her türden zorbalığı ortadan kaldırmanın yolu, hak ve sorumluluklarının farkında olan daha da önemlisi haklarını kullanan, kendine güvenen aynı zamanda başkalarının haklarını da gözeten, atılgan bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu araştırma sürecinde öğrencilerin atılganlık becerilerini geliştirerek onların özgüvenleri yüksek, hak ve özgürlüklerine sahip, zorbalıkla baş edebilen, hayır diyebilen ve arkadaşlık becerileri gelişmiş sosyal bireyler olmaları üzerinde durulmuştur.

Araştırma için 7. sınıf öğrencileri hem gelişim süreçleri bakımından hemde çalışma kolaylığı bakımından özellikle seçilmişlerdir. Araştırma grubunu oluşturan yatılı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin gelişim süreçleri bakımından kritik yaş dönemleri olarak ifade edilen yaşam evresine denk gelen zaman diliminde akademik olarak başarılı, sosyal, duygusal ve psikolojik yönden sağlıklı bir şekilde sonraki gelişim evresine geçiş yapmaları bireysel gelişimleri için son derece önemli görülmektedir.

Eğitim sürecinde akademik becerileri yanında öğrencilerin sosyal gelişimleri de dikkatle izlenmelidir. Kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul edilme, ailede kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre gibi psiko-sosyal gelişim alanları “sosyal yeterlik” olarak görülmeli ve çocuklarda bu becerileri geliştirecek eğitim programlarına yer verilmelidir. Yatılı ilköğretim öğrencilerinde atılganlık (güvengenlik) becerilerini geliştirmeye dayalı eğitim programları öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimi için atılmış önemli adımlardır. Bu becerilerle donanan bireylerin akran zorbalığı gibi istenmeyen davranışlar karşısında kendilerini etkili bir şekilde koruyabilecekleri kabul edilmektedir.

Bu çalışma ile yatılı ilköğretim bölge okullarında yaşama uyum çabası gösteren öğrencilerin atılganlık becerilerini geliştirmek ve bu yolla onların daha sağlıklı bireyler olarak gelişimleri için sahip olmaları gereken nitelikleri davranışa dönüştürmelerine yardım edilmektedir. Grup çalışması şeklinde uygulanan atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı doğrultusunda yapılan etkinliklerle, öğrencilerin saldırganlaşmadan haklarını korumaları ve çekingenlik göstermeden kendilerini ifade etmeleri, aynı zamanda edinilen bu davranışların uzun süreli olması üzerinde de durulmuştur.

Ayrıca kişilik gelişiminin en kritik dönemlerinde Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında yaşamını sürdürmek zorunda olan öğrencilerin biyo-psiko-sosyal gelişim süreçlerinde yaşanan değişimi araştırma konusu yapmak son derece önemlidir. Özellikle zorbalığa uğrayan (kurban) öğrencilerin yaşadıkları sorunlar üzerinde yoğunlaşmak ve

geliştirilen atılganlık becerileri eğitimi programı ile onları zorbalıkla başedebilir hale getirmek okullarda yaşanan olumsuzlukların azaltılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

İlgili literatür ve uygulama örneklerinden yola çıkılarak bu çalışmada yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıflarında okuyan atılganlık düzeyleri düşük ve akran zorbalığına maruz kalan deney grubu öğrencilerinin atılganlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Program içeriğinde bilgilendirme, etkili iletişim, ben dili, beden dili, model olma, rol oynama, benlik saygısının yükseltilmesi, geri bildirim gibi grup etkileşimlerine ağırlık verilmiştir. Bu yolla öğrencilerde kendine güven, özsaygının yükseltilmesi, arkadaşlık becerilerini geliştirme, sosyal becerileri artırma, hayır diyebilme, akran zorbalığı ile baş etme gibi becerileri geliştirecek bir programın yatılı ilköğretim okullarında okumakta olan 7. sınıf öğrencilerinin kişilik gelişimlerine katkı sağlayacağı kabul edilmiştir.

Bu anlamda Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki öğrencilerin atılganlık düzeylerini yükseltmek suretiyle onları zorbalığa karşı koyabilme davranışlarında yaşanan değişim, ilk kez bir deneysel çalışmanın konusu yapılmıştır. Bu çalışma ile elde edilen verilerin özelde yatılı ilköğretim, genelde ise ilköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik alanında hazırlanacak eğitim program ve uygulamaları için dikkate değer bilgiler içerdiğine inanılmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı ile birlikte kullanılan yöntem ve teknikler konuya ilişkin yeni araştırmaları teşvik etmesi bakımından da önemli bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtlıları

1. Deney, plasebo ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler araştırma grubunu temsil eder niteliğe sahiptir.

2. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, ölçeklerin sorularını doğru algılamış ve durumlarına en uygun cevabı vermişlerdir.

3. Bu araştırmada atılganlıkla zorbalığa uğrama davranışları arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır.

4. YİBO öğrencilerinin sorunları ile diğer ilköğretim okulu öğrencilerinin sorunlarını arasında fark olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın sonuçları, araştırma kapsamında yer alan deneklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma yatılı ilköğretim bölge okullarının yatılı 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği Yatılı İlköğretim Bölge Okulları 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Araştırmada belirlenen atılganlık düzeyi “Atılganlık Envanteri” (ilköğretim formu)’nin ölçtüğü düşük atılganlık düzeyi ile ve zorbalığa uğrama düzeyi ise “Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği” (çocuk formu)’nin ölçtüğü yüksel zorbalığa uğrama (kurban) düzeyi ile sınırlıdır.

4. Araştırmanın izleme ölçümleri son testlerin uygulanmasından yaklaşık üç ay sonrası ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Atılganlık: Başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, bireyin kendi haklarını koruyabilme yolu olarak geliştirilen bir çeşit kişiler arası ilişkiler biçimidir (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılgan kişi: Açık, esnek, diğer bireylerin haklarıyla gerçekten ilgili, aynı zamanda kendi haklarını da iyi bilen kişi olarak nitelendirilebilir (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılganlık eğitimi: Atılganlık davranışlarının kazandırılmasını amaçlayan eğitim yaklaşımıdır (Voltan, 1985).

Atılganlık eğitimi grubu: Bireylerin atılgan davranışlarını geliştirmek amacıyla bir araya geldiği etkileşim grubudur (Voltan, 1985).

Atılgan olmayan davranış: Bireyin kendi haklarından vazgeçmesi, kendi haklarını savunmaktan kaçınmasıdır (Arı, 1989).

Zorbalığa uğrayan kişi (kurban): Zorbaca davranışlardan zarar gören ve bu davranışlara yeterli tepkiyi veremeyen bireydir (Furniss, 2000).

Çekingenlik veya Utangaçlık: Bazı insanların diğerleriyle beraberken, konuşurken veya yardım isterken yaşadığı güven yetersizliğidir (Voltan, 1981).

Okul zorbalığı: Bir ya da daha fazla öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz ve kendisini koruyamayacak durumda olan öğrenci ya da öğrenci grubunu kasıtlı ve sürekli bir biçimde rahatsız etmeleri sonucunda; karşıdaki öğrenci ya da öğrenci grubunda fiziksel, psikolojik ve sosyal hasarlara yol açan davranışlardan oluşan ve süreklilik gösteren bir saldırganlık türüdür (Bosworth ve Espelage, 1999).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde atılganlık, zorbalığa uğrama, atılganlık becerileri eğitimi ile ilgili kuramsal açıklamalara ve atılganlık eğitimine ilişkin araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Atılganlık Kavramı ve Atılganlığın Kuramsal Çerçevesi

Literatür incelendiğinde atılganlık kavramı konusunda çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar belli oranda bir birinden farklılaşsa da, özü itibariyle araştırmacılar arasında bir görüş birliğinin varlığından söz edilebilir. Bu konuya ilişkin yapılan çeşitli tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Literatürde assertiveness sözcüğü ile ifade edilen ve Türkçe'ye “atılganlık” (Voltan, 1980), ya da “güvengencilik” (Voltan-Acar, 1989) olarak çevrilen kavramı Voltan-Acar, “başkalarını küçük görmeden ve onların haklarını yadsımadan, kişinin kendi haklarını koruyabilme özgüveni ile davranması” şeklinde tanımlamaktadır.

Langrish (1981)'e göre ise atılganlık, “bireylerin, diğerlerinin haklarını çiğnemenen kendi haklarını insanca kullanabilmesidir”.

Wilson ve Gallois (1993) atılganlığı, “kişinin saldırganlık göstermeden, eşitliği önceleyen ve kişisel haklarını koruyarak kendisini ifade ettiği bir iletişim biçimi” olarak ele almaktadır.

Alberti ve Emmons (2002)'da, atılganlığı "kişinin en fazla kazançlı çıkacak şekilde hareket etmesi, anlamsız kaygılar yaşamadan kendi ayakları üzerinde durabilmesi, başkalarının haklarını çiğnemenen kendi haklarını kullanması” olarak tanımlamaktadırlar.

Benzer şekilde Lange ve Jakubowski (1978) atılganlığı, “başkalarının haklarını ihlal etmeden dolayı, dürüst ve uygun yollarla düşünce, duygu ve inançlarını ifade etmek” şeklinde betimlemektedir.

Waksman (1984) da atılganlığı “kişilerarası kaygıyı yok eden, olumlu, üretken ve iletişimi artıran sosyal bir beceri olarak” görmektedir.

Smith (1998) daha kapsamlı bir atılganlık tanımına sahiptir. Ona göre atılganlık; “bireylerin kişilerarası ilişkilere sağlıklı katılımı için gerekli temel bir durumdur. Araştırmacı 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 vurgulamaktadır.

Atılganca davranış biçimine sahip kişiler, ilişkilerinde eşitliği gözetir ve bireyin gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilmesini, kendini savunabilmesini, duygularını dürüstçe, rahatlıkla ifade edebilmesini ve başkalarının haklarını çiğnemenin, kendi haklarını kullanabilmesini mümkün kılar (Alberti ve Emmons, 2002).

Atılganlığı özgüvenle ilişkilendiren 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 ifade edilmektedir (Townend, 1991). Atılganca tutum kişinin kendine ve başkalarına karşı dürüst olmayı ve saygı duymayı gerektirir. Kişi atılganca davrandığında diğer bireylerin kendinden farklı düşüneceği ve davranacağı düşüncesini de içselleştirmiş olur.

Kasatura (1991), çevresindeki insanlarla etkili iletişim kuran yetişkinlerin kişilik özellikleri incelendiğinde; yüksek özgüvenli, duygusal ve düşünsel yönden olgun kişilik özelliklerine sahip olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu kişilerin bebekliklerinden itibaren güven ve sevgi dolu bir ortamda yetişmeleri de önemli bir çevresel faktör olarak dikkat çekicidir.

2.2. Atılganlık Davranışlarının Öğeleri

Alberti ve Emmons (2002), atılgan davranışın sözel ve sözel olmayan birçok öğesinin olduğunu ifade etmişlerdir.

2.2.1. Sözel Öğeler

Rakos (1991), atılganlığın davranışsal bileşenlerini dört başlıkta toplamaktadır:

- 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 olacağı.

Rakos (1991), atılganlığın yukarıda ifade edilen açık bileşenlerinin yanı sıra gizil davranışsal bileşenlerinin de olduğunu söylemektedir. Ona göre bu bileşenler üzerinde durulmadığında, atılganlıkla ilgili yürütülecek danışma içerikleri çok genel ve yüzeysel kalacaktır.

Heisler ve Shipley (1977), atılganlığın sözel içerikleri için “ABC modeli” olarak adlandırılan üç aşamalı bir model tanımlamışlardır. Bu modele göre, A basamağında kişi, diğer kişinin problem davranışından dolayı ortaya çıkan duygularıyla ilgilenir; B basamağında, atılgan birey, alıcının duygularına ve alıcı-atılgan arasındaki ilişkiyi sürdürmeye dikkat eder; C basamağında ise karşıdaki kişiden (alıcıdan) davranışını uygun bir şekilde değiştirmesi ricasında bulunur.

2.2.2. Sözel Olmayan Öğeler

Whirter ve Voltan Acar’a (2000) göre atılgan iletişim kurma sürecinde gerekli sözel olmayan öğeler şöyle sıralanmaktadır:

1- **Gözle iletişim:** Kişiyle konuşurken, onunla etkili iletişim kurabilmek ve söylenenlerin içtenliğini anlatabilmek için, o kişiye uygun bir dozla ve yer yer doğrudan bakmanın gerekliliğini ifade etmektedir. Ancak, gözle iletişim kurmada karşıdaki kişiyi

rahatsız edercesine gözlerinin içine bakmak, gözleri ondan ayırmamak, bazı kültürlerde/toplumlarda, saldırganca bir davranış olarak algılanabileceği gibi, gözünün içine bakılan kişide, kişisel alanının tehdit edildiği hissi de uyandırabilir.

2- **Beden duruşu:** Kişiyle konuşurken doğrudan doğruya onun yüzüne bakılır. Dik oturulur, eğer ayakta duruluyorsa, dik durulur. Karşıdaki kişi ile ilgilenildiği belli edilir. Bu tür ilişkilerde omuzlar düşük bir vaziyette oturmak daha çok çekingenliğin; arkaya kaykılarak oturmaksa karşıdakinin dikkate alınmadığı anlamını ifade eder.

3- **Jestler:** Uygun jestlerin anlatılanlara eşlik etmesi, mesajı daha anlamlı kılmaktadır. İletişim sırasında çok fazla el kol hareketleri ile konuşmak etkiyi azaltmaktadır. Bu durum mesajı alan kişinin dikkatinin dağılmasına neden olabilmektedir. Ancak, hiç jest kullanmamak da mesajı anlamsız hale getirebilmektedir.

4- **Mimikler:** Davranışın atılınca olabilmesi için yüz ifadesinin de yollanan mesajla uyuşması beklenir. Öfkesini anlatmak isteyen biri, eğer bunu gülererek anlatıyorsa, bunda bir bağdaşmazlık söz konusudur. Atılınca bireyin duygularıyla anlatımının, sözel mesajı ile sözel olmayan mesajının uyuşuyor olması gerekir.

5- **Ses tonu:** Konuşurken, kendine güvendiğini açığa vuran, ancak üstünlük kurmayan bir ses tonu ile konuşmak gerekir. İletişim sürecinde fısıltı şeklinde, tek düze bir ses istenileni anlatmaya nasıl yetmezse, bağırarak da ancak karşıdaki bireyi savunma durumuna iter.

6- **Zamanlama:** Duraksama, atılmanın etkisini azalttığından, genellikle kendiliğinden anlatım amaç olmalıdır. Ancak, uygun zamanlama için şartların iyi ayarlanması gerekir. Örneğin, patrondan bir şey istenecekken başkalarının yanında onunla konuşmak, onu savunmaya itebileceği gibi, bazen de, yalnızken “hayır”, diyebileceği bir isteğe, başkalarının yanında “hayır” diyemeyebilir.

7- **İçerik:** 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 bir davranıştır. Duyguları daha spontane ifade etmek gerekir.

2.3. Atılganlık Biçimleri

Atılganlık davranışının farklı biçimleri vardır. Göktürk (2009) bunları aşağıdaki biçimde sınıflamaktadır:

1- Temel Atılganlık; bu tür atılganlıkta, inançların, duyguların, düşüncelerin, basit ve anlaşılır bir şekilde dile getirilmesi esastır. Bu yapıda, “Bendüşünüyorum.” “Ben istiyorum.” ya da “Ben hissediyorum.” şeklinde basit cümlelerle istekler paylaşılır, duygu ve düşünceler iletilir.

2- Empatik Atılganlık; atılganlığın bu biçiminde, etkileşimde bulunulan bireye karşı duyarlılık esastır. Genellikle iki aşaması vardır: Birincisi, karşıdakinin içinde bulunduğu durumu ve duygularını anlamak; ikincisi ise, kendi hakkını da kollayan bir biçimde, bu anlayışı dile getirmektir. Örneğin şöyle diyebilirsiniz: “Gerçekten çok meşgul olduğumu biliyorum ama ilişkimizin senin için de önemli olduğumu hissetmek istiyorum. Bu nedenle, senden bana, yalnızca ikimizin beraber olabileceği bir zamanı ayırmanı istiyorum.”

3- Daha Önceki Atılgan Davranışları Basamak Olarak Kullanma; Bu yaklaşım karşınızdaki kişi sizin temel atılganlık davranışınıza karşılık vermediği ve haklarınızı çiğnemeye devam ettiği süreçte kullanılır. Bu durumda atılganca davranışların dozu artırılır hatta biraz resmi davranılır. Duygular ve istekler birkaç kez, basit ve net bir biçimde ifade edilir, akabinde son söz söylenir. Örneğin: “Eğer maaşımı sözleşmede belirtilen tarihlerde ödemezseniz yasal sürede haklarımı arayacağımı bilmelisiniz.” Şeklinde açık, net ve gerekçeli bir dil kullanılabilir.

4- Atılgan Davranmada ‘Ben-Dili’ Etkisini Kullanma; Söze ‘ben’ diye başlayarak duygu, düşünce ve istekler vurgulanır. Bu cümleler genellikle dört bölümden oluşur (www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_atilganlik.html - 23k):

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.

2.4. Atılgan, Saldırgan ve Çekingen Davranışların Ayırtedici Özellikleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve İsrail'de yapılan bir çalışma, her iki kültürdeki bireylerin atılganlık ile saldırganlığı birbirinden farklı tepki sınıfları olarak gördüklerini ve girişimcilik ile ilgili kavramsallaştırmanın her iki kültürde benzer olduğunu ortaya koymuştur (Margalit ve Mauger, 1984).

Alberti ve Emmons (2002) atılgan ve saldırgan davranışlar arasında önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, atılgan olan bireyler, içlerinden geldiği gibi normal bir akıcılıkta sorunları hakkında konuşabilirler; kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilirler. Atılgan bireylerin hem kendilerini, hem de diğerlerini incitmemeye özen gösteren uyumlu kişilerarası ilişkiler kurabildikleri söylenebilir. Buna karşın saldırgan bireylerin en belirgin özellikleri; konuşmalarındaki yüksek ses tonu, argo veya kaba dil kullanımı, ters bakışlar, özür dilemeyi gereksiz bulma ile kendi düşünce ve duygularını inatla savunma olarak sıralanmaktadır. Bu kişiler; kendilerini incitmektense, diğerlerini incitmeyi yeğleyici bir tutum içinde gözükmürler. Bu araştırmacılara göre, üçüncü bir davranış örüntüsü ise çekingenliktir. Onlara göre çekingen bireyler davranışlarında temkinli, genelde alçak bir ses tonu ile konuşan davranışlar sergilerler. Bu davranışları gösteren kişilerin, sorunlardan kaçan, kendi duygularına önem vermeyen ve düşüncelerini açıkça ifade etmeyen ya da bundan kaçınma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu grup da başkalarını incitmektense; incinmek davranışları yönlendiren belirleyici tutumdur.

Fernsterheim ve Baer (1976), atılgan olan kişilerin dört temel özelliğinden söz etmektedirler. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

1) Atılgan bireyler, kendilerini ortaya koymada kendilerini bağımsız hissederler. Söz ve davranışları ile “Bu benim, bunlar benim düşündüklerim, duygularım ve isteklerimdir” diyebilen kişilerdir. Örneğin; öğretmen öğrencisine “Bugün de geç kaldın” dediğinde; öğrenci “evet doğru öğretmenim yine geç kaldım” şeklinde yanıt vererek kendi gerçek ve samimi (hatalı olsa da) duygu ve düşüncesini ifade edebilir.

2) Atılganca kişilik örüntüsünde, farklı düzeylerden insanlarla, yabancılarla, arkadaşlarla ve aile içindeki bireylerle etkin iletişim kurabilme yetisi vardır.

3) Atılgan birey yaşamını yönlendirmede aktiftir. İstediklerini elde etmek için çabalar. İsteklerini gerçekleştirmek için gayret eder.

4) Atılgan bireylerin kendilerine güvenleri tam, benlik saygıları ise yüksektir. Bu nedenle özsaygılarına uygun davranırlar. Her zaman kazanamayabileceklerinin farkındadır. Her zaman tutarlı ve gayretlidirler.

2.5. Zorbalık ve Zorbalığa Uğramanın Davranışsal Çerçevesi

Dünya Sağlık Örgütü, Şiddeti: Bireyin fiziksel ya da psikolojik gücü kendisine, başka birisine veya bir gruba yöneltmesi sonucu, büyük bir olasılıkla yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakma gibi eylemlere yol açan fiili durumlar olacağı gibi bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilme şeklinde de görülen yaralayıcı durum olarak tanımlamaktadır (Gittins, 2005).

Bu tanım bağlamında “Okul şiddeti” ise okulun eğitim misyonunu zayıflatan, güven ortamını tehdit eden, okuldaki kişilerin can ve mal güvenliğini hedef alan her tür yıkıcı, bozucu ve saldırganca eylemler olarak görülmektedir (Center For The Prevention Of School Violence, 2000). Bu tanıma göre okul şiddetinin bir ucunda, öğrenciyi küçük düşürüp aşağılama gibi görece masum sayılabilecek eylemler varken, diğer ucunda da ölümle sonuçlanabilecek eylemler yer almaktadır. Birleşmiş Milletler, son yıllarda okul şiddetinin tanımı içine fiziksel olarak saldırganca eylemlerde bulunmaya ek olarak, kaba davranma, alay etme, sataşma, küçük düşürme, aşağılama, hakaret etme gibi psikolojik boyutlu tutumlar ile haraç alma ve cinsel tacizde bulunma gibi suç kapsamına giren yıkıcı davranışların da girmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Violence At School, 2005).

Son yıllarda daha çok dikkat çeker hale gelen “akran zorbalığı”, bir ya da daha fazla öğrencinin kendini savunamayacak durumda olan öğrenci ya da öğrencileri bilinçli bir biçimde fiziksel, sosyal veya sözel olarak taciz etmesi, kendine bir takım kazançlar elde etmek için kurbanlara (mağdurlara) acı vermesi ve stres yaşatması şeklinde ortaya çıkan bir saldırganlık türü olarak tanımlanmaktadır (Furniss, 2000 ; Fitzgerald, 1999).

Zorbalığın farklı tanımları yapılmakla birlikte, bu tanımlar incelendiğinde, hemen hemen tamamında ortak olan üç unsur karşımıza çıkmaktadır (Olweus, 1999). Bunlar :

1. Zorbalık kasten yapılan, incitici bir davranıştır,
2. Zorbalık süreklilik gösterir,
3. Zorbalığa uğrayanlar kendilerini savunamayacak zayıflıktadır.

2.5.1. Zorba-Kurban Olgusunun Görülme Sıklığı

Konu ile ilgili araştırmaların çoğu İskandinav ülkeleri ile Japonya, İngiltere ve A.B.D.'de yapılmıştır. Araştırmaların bulguları incelendiğinde, okul ortamlarında yaşanan zorbalık ve zorbalığa uğrama türü sorunların oldukça ciddi boyutlarda olduğu anlaşılmaktadır.

6-8 yaşındaki öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, ilkökul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma oranının azalmak bir yana, gitgide yükseldiğini göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık % 25'i haftada birkaç kez fiziksel olarak daha güçlü öğrenciler tarafından dövüldüklerini, alay edildiklerini, kendilerine ad takıldığını ve küfür edildiğini ifade etmişlerdir (Wolke, 1999'den aktaran: Furniss, 2000: 9-29).

Okul zorbalığının sıklık derecesini araştıran çalışmalar incelendiğinde zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının % 4 ile % 50 arasında değiştiği görülmektedir. Örneğin Olweus (1991) tarafından Norveç'te 80.000 ilk, orta ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, son iki ayda zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin oranının % 10 olduğu bulunmuştur. Bu oranın Kanada'da % 21 (Bentley ve L1, 1995), Portekiz'de ise % 20 ile % 22 arasında değiştiği görülmektedir (Tomas de Almeida, 1999). Avustralya'da da zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı oldukça yüksek bulunmuştur. Bu ülkede yapılan bir çalışmada birden çok zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı % 30, en az bir kez zorbalığa uğrayanların oranı ise % 50 bulunmuştur (What The Number Say, 2001). İtalya'da Genta ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bir araştırmada ise bu oranın ortaokullarda % 28, ilkökullarda da % 40'lar düzeyinde olduğu görülmektedir.

İngiltere'de zorbalığa uğrayan öğrenci oranlarını saptamaya dönük pek çok araştırmanın yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının % 4 ile % 36 arasında değiştiği bulunmuştur. Örneğin, Yates ve Smith (1989) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada haftada en az bir kez zorbalığa uğrayanların oranı % 10, ayda en az bir kez zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı ise % 22 olarak tespit edilmiştir. Ahmad ve Smith (1990) tarafından orta ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise kurban oranları % 10 olarak saptanmıştır. Yine İngiltere'de 6700 ilk ve ortaöğrenim öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının ilkökulda % 10, liselerde ise % 4 düzeyinde olduğu ortaya konmuştur (Whitney ve Smith, 1993). Aynı ülkede yapılan bir diğer araştırmada ise, genel olarak zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı % 22, fiziksel

zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranı % 36, kendilerine küfür edilen öğrencilerin oranı ise % 30 bulunmuştur (School Bullying and Common Health Symptoms, 1996).

Araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde haftada en az bir kez zorbaca eylemlere uğrayan ortaokul ve lise öğrencilerinin oranının % 10 olduğunu ortaya koymaktadır (Nansel, 2001). Bu verilerden hareketle, A.B.D.'de her hafta yaklaşık 1.6 milyon öğrencinin en az bir kez zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmektedir (Sarı ve Vantine, 2001).

Konuya ilişkin olarak Yunanistan'da da pek çok araştırmanın yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu araştırma bulguları incelendiğinde, okullarında zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının % 15 ile % 30 arasında değiştiği görülmektedir (Kalliotis, 2000; Andreou, 2001; Pateraki, 2001).

Bu konuda ülkemizde lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 44'ünün sözel, % 30'unun fiziksel, % 18'inin duygusal ve % 9'unun ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları bulunmuştur (Karaman, Kepenekçi ve Çinkır, 2002).

Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalardan biri yine Kepenekçi ve Çinkır (2006)'a aittir. Buna göre lise öğrencilerinin % 33,5'i sözel, % 35,5'i fiziksel, % 28,3'ü duygusal ve % 15,6'sı da cinsel anlamda zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Erkekler kızlara oranla hem fiziksel hem de sözel zorbalığa daha çok maruz kalmaktadırlar. Zorbalık türleri içerisinde hem erkeklerin hem de kızların en çok maruz kaldıkları zorbalık türü “vurma” ve “isim takma”dır. Öğrencilerin üçte biri zorbalığı önlemek için herhangi bir önlem almadıklarını dile getirmişlerdir. Zorbalığın temel sebebi olarak güçlü görünme isteğini belirten araştırma grubunda, hem kızlar hem de erkekler zorbalığın sonuçları olarak sosyal uyum bozuklukları, düşük psikolojik iyi oluş hali ve stres olarak sıralamışlardır.

Konuyla ilgili olarak Dölek (2002) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin % 51'inin zorbalığa uğradığı, % 37'sinin ise zorbalık yaptığı bulunmuştur. Ülkemizde en sık rastlanan zorbalık davranışı “alay etme”dir. Hem kızlar hem de erkeklerin erkekler tarafından zorbalığa uğrama oranları daha yüksekken, kızlar daha çok kendi hemcinslerine zorbalık yapmakta erkeklere karşı zorbaca davranışlarda bulunmamaktadırlar. Öğrencilerin % 20 oranı ile en çok kendi sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa uğramaktadırlar.

Zorbalıkla ilgili bir başka çalışmada Pişkin (2002)'in ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada da zorba öğrencilerde erkeklerin oranı mağdurlarda

ise kızların oranı anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Buna göre öğrenciler zorbalığa daha çok sınıfta, okul bahçesinde ve özellikle de teneffüslerde maruz kalmaktadırlar.

Yurtal ve Cenkseven (2006), çalışmalarını ilköğretim okullarında görülen zorbalık davranışlarının yaygınlığını, türlerini, yaşandığı yerleri, yaşanma zamanlarını ve öğrencilerin zorba davranışlar karşısında neler yaptıklarını belirlemek amacıyla yapmışlardır. Çalışma yaşları 10-14 yaşları arasında olan, 212'si kız (% 49), 221'i erkek (% 51) olmak üzere toplam 433 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okulda en çok karşılaşılan zorba davranışların; itilme, küfür edilme, isim takılma, alay edilme, elbise ya da eşyalara zarar verme, dedikodu yayma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada zorba davranışlara maruz kalma açısından kız ve erkek öğrenciler arasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ayrıca zorbalıkta bulunanların daha çok erkek öğrenciler olduğu da belirlenmiştir. Öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında nasıl davrandıklarına ilişkin bulgularda; en çok yakın arkadaşları ile paylaştıkları, birisinden durdurması için yardım istedikleri ve öğretmenlerine söyledikleri tespit edilmiştir.

Uludağlı ve Uçanok (2006) araştırmalarını 5. ve 6. sınıfa giden 701 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Çalışmada, akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyal statüye göre zorba/mağdur davranış türlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada hem zorba hem de mağdur öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu ve arkadaşları tarafından reddedildikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Özen (2006), İstanbul ili özel ilköğretim okulları 2. kademe öğrencileri ve özel okulların 6, 7, 8 ve 10. sınıflarında öğrenim gören 381 kız, 484 erkek öğrenci ile akran zorbalığına maruz kalmanın olası değişkenleri, cinsiyet ve yaşa bağlı değişimi konu alan bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin zorbalığa daha çok maruz kaldıkları ve yaş ilerledikçe zorbalığa maruz kalma davranışlarında bir azalma olduğunu da göstermektedir.

Kartal (2008), Bursa'da ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında okuyan 1083 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçları en yaygın zorbalık türünün erkeklerde % 65.4, kızlarda ise % 57.2 ile sözel zorbalık olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu fiziksel zorbalık (erkekler de % 52.5, kızlarda ise % 36.7) izlemektedir. Zorbaca davranışlara en çok bahçede ve sınıfta rastlanmaktadır. Zorbalığa uğrama durumunu öncelikle arkadaşına

söyleme eğilimi dikkat çekmektedir, bunu anne-babaya söyleme ve üçüncü sırada ise kimseye söylememe yaklaşımı görülmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına bakıldığında, zorbalığa uğrayan öğrenci oranlarının dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de küçümsenemeyecek boyutlarda olduğu görülmektedir.

2.5.2. Zorba-Kurban Davranışlarında Cinsiyet Ve Yaş Farklılıklarının Rolü

Araştırma bulgularına bakıldığında hem zorbaların hem de kurbanların önemli bir bölümünün erkekler olduğu görülmektedir. Bulgular zorbalığa maruz kalma oranının en fazla ilköğretimin birinci kademesinde olduğunu, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte zorbalığında gitgide azaldığını göstermektedir. Yaşın ilerlemesiyle fiziksel zorbalıkta görülen azalma, sözlü istismarla devam etmektedir. Ayrıca yaşın ve sınıfın ilerlemesiyle fiziksel zorbalıkta sayısal bir azalma görülse de, şiddetinde bir artışın olduğu görülmektedir. Gözlenen bir diğer olgu da, erkek öğrencilerin daha doğrudan ve fiziksel zorbalığı tercih etmelerine karşın, kızların dolaylı yolları kullandıklarıdır. Kız öğrenciler kurbanlarını sosyal olarak yalnızlaştırmayı tercih etmekte ve kurbanları hakkında dedikodu niteliğinde yalan yanlış söylentiler çıkararak onları istismar etme yoluna gitmektedirler (Banks, 1997; Furniss, 2000).

Bu süreçte kızlar genellikle sosyal dışlanma türü zorbalığa maruz kalırken, erkekler ise daha çok fiziksel şiddete maruz kalmaktadırlar (Olweus, 1995; Pişkin, 2002).

Değişik araştırma bulguları, erkeklerin en az kızlar kadar sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda erkeklerin de sözle sataşmayı en az kızlar kadar kullandıkları söylenebilir (Besag, 1995; Olweus, 1995; Roland, 1989’dan aktaran Çayırdağ, 2006: 22-23).

Yapılan araştırmalar ilkokulda zorbalığın liseye göre iki kat daha fazla olduğunu göstermiştir. Zorbalığa maruz kalma riski her okul türünün giriş yıllarında (okula başlarken, ilk yıl içerisinde) daha fazla olmaktadır. Zorbaların en aktif oldukları yıl ise bulundukları okulların son sınıflarıdır. Çünkü o dönemlerde okuldaki diğer çocuklardan daha büyük yani daha güçlüdürler. Yaş ilerledikçe kız öğrencilerde zorbalık azalırken erkek öğrencilerde artış görülmüştür (Olweus, 1995). Öğrencilerin en çok 10–14 yaşları arasında zorbalıktan şikayet ettiklerini, ikinci olarak 5–9 yaş grubunun geldiğini ve bunu 15–19 yaş grubunun izlediğini belirtmiştir. Öğrenciler okula ilk başladıkları yıllarda

zorbalığa daha çok maruz kalmaktadırlar. Ancak sınıf seviyesi yükseldikçe zorbalığı rapor etme de azalmıştır (Rigby, 1997'den aktaran Çayırdağ, 2006: 23).

Ülkemizdeki araştırma bulguları; hem kızların hem de erkeklerin erkeklerin zorbalığına daha çok maruz kaldıklarını, erkeklerin fiziksel kızların ise sözlü sataşma ile zorbalık yaptıklarını, kızların diğer kızlara da belirgin düzeyde zorbalıkta bulunduklarını, erkek öğrencilerin kız öğrencilere zorbalık yapmalarına karşın, kızların erkeklere zorbalık yapma oranlarının belirgin düzeyde düşük olduğunu göstermektedir (Dölek, 2001; Pişkin, 2002; Gültekin, 2003). Ayrıca erkeklerin hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma yüzdeleri kızlara oranla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (Özen, 2006; Uludağlı ve Uçanok, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2006).

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 30'u kendi yaştlarının % 7'si ise daha büyük sınıflardaki öğrencilerin zorbalığına maruz kalmaktadırlar. Zorbalığa uğrama yüzdesi 5. sınıflarda 9. sınıflardan üç kat daha yüksek bulunmuştur. Yaş ilerledikçe öğrencilerin zorbalıktan şikayet etme düzeyleri azalmaktadır. Bu anlamda 7. sınıflarda zorbalığa yönelik tutumlarda artış olduğu, mağdura yönelik sempati ise bir azalış olduğu bulunmuştur (Dölek, 2001; Pişkin 2002).

2.5.3. Öğrencilere Yönelen Zorbaca Davranış Biçimleri

Öğrencilerin eylemleri farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Pişkin, 2002):

- Kurban öğrencileri dövme,
- Düzenli olarak tekme veya tokat atma,
- İtme, çekme ve dürtme biçiminde fiziksel tacizde bulunma,
- Çocuğu okulda, okulun dışında veya yakın çevrede korkutma,
- Kurbanlara kötü isimler takma,
- Çocuğa veya ailesine hakaret edip, küçük düşürme,
- Kurbanlar hakkında yalan veya yanlış söylentiler çıkarma,
- Çeşitli yerlere kurbanlar hakkında çirkin sözler yazma,
- Kurbanı amaçlı olarak grup dışında tutup yalnızlığa itme, oyun veya diğer

etkinliklere katmama,

- Amaçlı olarak eşyalarına zarar verme,
- Korkutmak suretiyle eşya veya paralarını alma,
- Başarısız ve aptal olduğunu söyleyerek kurbanların kendilerini kötü hissetmelerine yol açma,
- Öğrencileri, bağlı bulundukları, sosyo-ekonomik statüleri, fiziksel, zihinsel ve duygusal durumları nedeniyle alaya alıp kızdırmak.

2.5.4. Zorba ve Kurban Yaşantısının Öğrenci Davranışlarına Etkisi

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları, zorbalığın, intihara kalkışma, okula gitmek istememe ve hatta bazı kronik hastalıkların ortaya çıkmasına neden olabileceği ileri sürülmektedir (Borg, 1998). Bu tür davranışlara maruz kalmanın etkisiyle öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, başarılarının düştüğü ve özsaygılarının olumsuz biçimde etkilendiği, hatta çocukluk yıllarında yaşanan bu zorbaca davranışların etkisinin yetişkinlikte de görüldüğünü ortaya koyan bulgular mevcuttur (Furniss, 2000).

Okullarda yaşanan şiddet olayları çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Şiddete maruz kalan çocuklarda çeşitli sakatlıkların ortaya çıkabileceğini, kırıklar, beyin kanamaları ve iç organ yaralanmaları sonucu ortopedik sorunlar yaşanabileceğini; felçler, havale, zeka özürlü ve çeşitli organ yetersizlikleri görülebileceğini belirtmektedir. Hatta bu hasarların çok ağır olması durumunda ölüm dahi ortaya çıkabilmektedir (Beyazova ve Şahin, 2001).

Şiddetin fiziksel etkilerinden kurtulan çocuklarda depresyon, kaygı bozukluğu, sosyal uyumsuzluk gibi ruhsal sorunlar gelişebilmekte, hatta bu kişiler arasında uyuşturucu bağımlılığının, suça yatkınlığın daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Paintal, 1999). Ülkemizde Koç ve diğerlerinin (2006) yapmış oldukları çalışmada şiddete maruz kalan öğrencilerin % 35,7'sinin ruh sağlığının bozulduğu belirtilmektedir. Kumpulainen ve diğerleri (2001) zorbalık olaylarına zorba/kurban olarak karışmış öğrencilerin psikiyatrik yardıma başvurma olasılıklarının yüksek olduğunu, zorbaca davranışlara maruz kalan bireylerin intihara daha eğilimli olduklarını, depresif duygu durumu, altını ıslatma, uykusuzluk, mide ve baş ağrılarından yakındıklarını tespit etmişlerdir. İngiltere'de 8–9

yaşlarında 3000 öğrenci ile yapılan genel sağlık taramasında, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin % 4'ünün uyku sorunları yaşadığı, % 2'sinin altını ıslattığı, % 4'ünün genellikle üzüntülü olduğu ve % 2'sinin baş ve karın ağrısı çektiği saptanmıştır. Zorbalığa uğrama sıklığı arttıkça sağlık problemlerinin de arttığı belirtilmektedir (Scholl Bullying and Common Health Symptoms,1996).

Okullarda yaşanan zorba davranışlara uğrayan öğrencilerin akademik ve sosyal yeteneklerini yeterince kullanamadıkları ifade edilmektedir (Banks, 1997). Pek çok araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin okuldaki etkinliklere motive olamadıkları, devamsızlık yaptıkları ya da okula isteksiz bir şekilde devam ettikleri saptanmıştır (Perry ve diğerleri,1998; Olweus,1993; Eslea ve Smith,1994). Amerika Birleşik Devletlerinde 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, şiddete uğrayan öğrencilerin % 7'sinin zorba öğrenciler yüzünden ayda en az bir kez okula gitmedikleri belirlenmiştir (Banks, 1997).

Ülkemizde ilköğretim (Pişkin, 2003) ve lise (Pişkin ve Ayas, 2005) öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, zorbalığa uğrayan öğrencilerin önemli bir bölümünde okul sevgisinin azaldığı, buna bağlı olarak da zorba öğrencilerden çekindikleri için okula gitmekten korktukları saptanmıştır.

Zorbalık yaşantılarının bireyler üzerindeki olumsuz etkileri sadece okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp daha sonraki yıllarda da devam etmektedir. Okul yıllarında yaşanan bu olayların olumsuz etkilerinin sadece zorbalığa uğrayanlarda değil, bu tür yaşantılarda yer alan herkesi olumsuz biçimde etkilediği belirtilmektedir. Örneğin İskandinav ülkelerinde yapılan bir araştırmada, okul yıllarında zorba eylemlerde bulunan öğrencilerin yetişkinlikte de yasal olarak suç sayılan eylemlere karıştıkları bulunmuştur. 6–9. sınıf öğrencileri arasında zorba olduğu saptananların % 60'ının 24 yaşına gelene kadar en az bir kez, % 35-40'ının ise en az üç kez bir suçtan dolayı mahkemelik oldukları tespit edilmiştir (Olweus, 1993).

Araştırma bulguları, şiddet ve zorba davranışların hem bu davranışları yapan hem de bu davranışlara maruz kalan öğrencilerin sosyal, psikolojik, sağlık ve akademik gelişimlerini olumsuz etkilediğini ve bu etkilenmenin okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp hayatın her aşamasında devam ettiğini göstermektedir.

2.5.5. Zorba ve Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Okullarda zorbalık sorununa karşı önlem geliştirebilmek için zorba ve kurban öğrencileri yakından tanımak, ayırt edici özelliklerini bilmek gerekir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda zorbalığa karışan öğrencilerin sınıflandırıldığı ve her birinin ayırt edici özelliklerinin saptandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin genellikle üç ayrı gruba ayrıldığı dikkati çekmektedir (Boulton ve Smith, 1994; Austin ve Joseph, 1996; Andreou, 2001):

- Zorbalar; kendilerinden güçsüz olan öğrencilere zorbaca davrananlar.
- Kurbanlar; kendilerinden daha güçlü olan öğrencilerin zorbalıklarına maruz kalanlar.
- Zorba-Kurbanlar; bunlar kurban ancak fırsat buldukça da zorbalık yapanlardır.

Literatürde zorbalık olgusunu farklı biçimde yaşayan öğrencilerin psikolojik özelliklerinin de farklı olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları vardır. Bu konudaki çalışmalar incelendiğinde aşırı saldırgan zorbaların kişiliklerinin bozuk olduğu ve şiddete karşı olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiştir (Olweus, 1978). Zorbalık yapan öğrencilerin kendilerini güçlü hissetme, başkalarını ve olayları kontrol etme gereksinimi duydukları (Olweus, 1999), kurbanların acı çekmesinden kendilerini sorumlu tutmadıkları, aksine bundan doyum elde ettikleri saptanmıştır (Banks, 1997; Fitzgerald, 1999). Yetişkinler tarafından kabul edilemez olduğunu bilmelerine karşın eylemlerini normal bir davranış olarak gördükleri, kurbanlarına karşı çok az empati duydukları (Olweus, 1999; Fitzgerald, 1999), kurbanlarının kendilerini kışkırttıklarını dile getirerek eylemlerini sıkça savundukları saptanmıştır (Banks, 1997). Bulgular, zorba öğrencilerin, daha çok fiziksel cezanın verildiği, sorunların üstesinden gelmek için fizik gücün öneminin vurgulandığı, bu gücü kullanmanın öğretildiği, buna karşın aile desteğinin ve sıcaklığının yetersiz olduğu ailelerden geldiklerini göstermektedir (Banks, 1997).

Düzenli olarak zorbalık yapan öğrencilerin genellikle yetişkinlere de tepki gösterdikleri, antisosyal kişilik özellikleri sergiledikleri, okul kurallarını sıkça ihlal ettikleri, ancak genel kanının aksine çok az kaygı duydukları ve özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirtmektedir (Olweus, 1993). Bu bulgulara ek olarak, zorbalık yapan öğrencilerin diğer öğrencilere karşı olumlu tavır sergileme güçlüğü çektikleri, başkalarının başarılarını kıskandıkları, yenilgiyi kabul edemedikleri, yaşamda yoğun kızgınlık duygusu

ile akranlarıyla sık sık çatışma yaşadıkları ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olamadıkları söylenmektedir (Fitzgerald, 1999).

Yukarıda sıralanan özelliklere ek olarak, zorba öğrencilerin güvenli zorbalar ve kaygılı zorbalar olmak üzere iki grupta ele alındığı ve her bir grubun özelliklerinin farklı biçimde açıklandığı da görülmektedir. Buna göre zorbaların büyük bir bölümünü güvenli zorbalar oluşturmaktadır. Bunlar, diğer öğrencilerden daha saldırgan, fiziksel olarak daha kuvvetli ve kendilerini en az diğer öğrenciler kadar güvende hisseden kişilerdir. Söz konusu araştırmalar, zorbaların sadece küçük bir bölümünü oluşturan kaygılı zorbaların ise sevilmeyen, kendilerine güvenleri olmayan, kendilerini tehdit altında hisseden, okul başarıları düşük ve büyük bir ihtimalle evlerinde de sorun yaşayan öğrenciler olduklarını göstermektedir (Stevenson ve Smith, 1989).

Literatür de, kurbanların ise tipik olarak, içe dönük (Slee ve Rigby, 1993), kaygılı, güvensiz, çekingen ve ürkek oldukları (Schuster, 1996), düşük özsaygı ve sosyal beceri düzeyine sahip oldukları, arkadaşlarının çok az olduğu ve sosyal olarak sıkça dışlandıkları (Hodges ve Perry, 1999) belirtilmektedir. Araştırma bulguları ayrıca, kurbanların zorbaca eylemlere uğradıklarında kendilerini nadiren savunup karşı koyduklarını, daha çok anne ve babalarına yakın ve muhtemelen aşırı koruyucu anne ve babaların çocukları olduklarını (Olweus, 1993; Batsche ve Knoff, 1994), çok az sevidiklerini ve çok az oyun arkadaşlarının olduğunu (Perren ve Alsaker, 1998) ortaya koymaktadır.

Zorbalarda olduğu gibi kurbanlar da pasif kurban ve kışkırtıcı kurban diye ikiye ayrılmaktadırlar. Kurbanların büyük bir çoğunluğunu oluşturan pasif kurbanlar, kışkırtıcı eylemlerde bulunmayan, uğradıkları zorbalığı öğretmenlerine söylemekten çekinen, fiziksel olarak yaşlılarından daha zayıf, daha güvensiz ve diğer çocuklar tarafından sevilmeyen öğrencilerdir. Kurbanların küçük bir bölümünü oluşturan kışkırtıcı kurbanlar ise tipik olarak daha güçlü fiziğe sahip, daha atılgan, daha özgüvenli ve kolayca kışkırtılabilen öğrencilerdir. Zorbalığa maruz kaldıklarında bu durumu hemen öğretmenlerine şikayet eden ancak kurbanın zorbayı gerçekten kışkırtıp kışkırtmadığının öğretmen tarafından anlaşılmasının hiç de kolay olmadığı bir durumu ifade etmektedir (Stevenson ve Smith, 1989).

Zorba/kurban, yani hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan öğrencilerin ise arkadaşları arasında en az popüler, az sevilen, kolayca kışkırtılabilen ve başkalarını kışkırtan kişiler oldukları (Stevenson ve Smith, 1989), nörotik ve psikotik özellikler

sergiledikleri (Mynard ve Joseph, 1997), makyevclilik düzeyleri yüksek, sosyal kabul ve özsaygı düzeylerinin ise düşük olduğu (Andreou, 2000) bulunmuştur.

2.5.6. Okullarda Zorba-Kurban Eylemlerinin Nedenleri ve Yaşandığı Yerler

Hoover ve Oliver (1996) tarafından, zorbalığa maruz kalmanın nedenlerine ilişkin yapılan bir çalışmada kız ve erkeklerle ilgili bulgular şöyle özetlenmektedir:

Kızlar için; Grupla uyum içerisinde olmama, fiziksel çekiciliğinin olmaması, çevreye fazlaca duygusal tepkiler verme, aşırı şişman olma ve notlarının diğer arkadaşlarından daha iyi olması gibi faktörler sayılırken,

Erkekler için ise; Grupla uyum içerisinde olmama, fiziksel olarak güçsüz olma, huysuz bir karaktere sahip olma, arkadaşlarının olmaması ve kıyafet uyumu gibi nedenler dikkat çekmektedir.

Zorbalığın nedenleri öğrencinin kendisinden ya da çevresinden (okul, medya, aile vb.) kaynaklanabilir. Bu faktörler birlikte etkileşerek davranışlara etki etmektedir. Öğrenciler bu etkiler altında davranmaktadırlar.

Zorbalık, okulun farklı mekanlarında farklı sıklıkta meydana gelebilmektedir. Okullarda meydana gelen zorbalık olaylarını iyi anlayabilmek için zorbalığın okulun hangi bölgelerinde yaygın olarak meydana geldiğini saptamak önemlidir. Öğrencilerin kendilerini tehdit altında hissettikleri yerlerin daha güvenli hale getirilmesine dönük tedbirlerin alınabilmesi ancak bu yerlerin bilinmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu sebeple okul zorbalığı konusunda geliştirilen hemen hemen tüm soru listelerinde bu risk bölgelerinin saptanmasına dönük soruların da yer aldığı dikkati çekmektedir (Ortega ve diğerleri, 2001).

Batılı ülkelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin en fazla oyun alanlarında zorbalığa uğradıkları görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrencilerin ikinci olarak okulun koridorlarında, üçüncü olarak ise sınıflarda zorbalığa uğradıkları belirtilmektedir (Whitney ve Smith, 1993; Boulton, 1994; Sharp ve Smith, 1994; Kalliotis, 2000).

Türkiye’de yapılan araştırmada elde edilen sonuçların, yukarıda sözü edilen bulgulardan kısmen farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu araştırmaya göre, Türk okullarında öğrencilerin en fazla sınıflarda zorbalığa uğradıkları, bunu koridorlar, okul

dışındaki yerler ve oyun alanının izlediği belirtilmektedir (Karaman, Kepenekçi ve Çinkır 2001).

Yurtal ve Cenkseven (2006) ise zorbalığın en fazla yaşandığı yerin “okul bahçesi” ve en fazla yaşandığı zamanın ise “okuldan eve dönerken” olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca okulda zorbaca davranışlarda bulunanların daha çok erkek ve yaşça daha büyük öğrenciler oldukları saptanmıştır.

Okulda zorbalığın cinsiyet, meydana geldiği alanlar ve sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde; zorbalığın okul içi alanlarda daha fazla meydana geldiği görülmüştür.

2.5.7. Zorba ve Kurban Davranışlarının Sonuçları

Kurban öğrencilerin, zorbalığın meydana geldiği çevrelerde korku ve endişe ile davranacakları söylenebilir. Öğrenciler bu tür rahatsız edici eylemlere okulda uğradıklarında okulu sevmeme, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlere gitmekten kaçınma ve hatta okuldan kaçma gibi tepkiler verebilmektedirler (Batsche ve Knoff, 1994).

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları; zorbalığın, okula gitmek istememe, bazı kronik hastalıkların ortaya çıkması ve hatta intihara kalkışma sebebi olabileceği ileri sürülmektedir (Elliot, 1992; Batsche ve Knoff, 1994; Borg, 1998). Bu tür davranışlara maruz kalmanın etkisiyle öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, başarılarının düştüğü, özsaygılarının olumsuz biçimde etkilendiği, hatta çocukluk yıllarında yaşanan bu zorbaca davranışların etkisinin bazen yetişkinlikte bile devam ettiği yolunda bulgular mevcuttur (Furniss, 2000).

Zorbalığın akademik performans üzerindeki etkisi yeterince irdelenmemiş olmasına karşın okuldan kaçma, okulla ilgili etkinliklere katılmaktan kaçınma ve okulun tamamında ya da belli bölgelerinde güvensizlik hislerinin öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyeceği açıktır. Nitekim bu görüşü destekleyen bazı araştırma bulguları vardır. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 90'ı, okul notlarında bir düşüş yaşadıklarını ifade etmektedirler (Hazler, Hoover ve Oliver, (1992). Yapılan bir çalışmada erkek kurbanların notlarının kurban olmayan öğrencilerin notlarından daha düşük olduğu bulunmuştur (Olweus, (1978).

Okul, zorbaların aksine zorbalığa uğrayanlar için güvensiz, korku duyulan ve mutsuz olunan bir mekandır. A.B.D.'de yapılan bir çalışmada öğrencilerin yaklaşık %

7'sinin ayda en az bir kez zorba öğrenciler yüzünden okula gitmedikleri saptanmıştır (Banks, 1997). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genellikle grup dışına itildikleri ve yalnız kaldıkları bilinmektedir. Diğer öğrencilerin zorbalığa maruz kalan öğrencilerle arkadaşlık kurmayarak onları dışlamalarının sebepleri arasında, diğer öğrencilerin güçsüz olan bu öğrencilerle ilişkilendirilme, dolayısıyla statü kaybetmelerini engellemek ya da kendilerinin de zorbalığa maruz kalma risklerini azaltmak gibi gerekçelerle davrandıkları söylenebilir.

Okul yıllarında zorbaca eylemleri alışkanlık haline getiren öğrencilerin bu özellikleri, onların yetişkinlik yaşamlarını nasıl olumsuz bir biçimde etkiliyorsa benzeri bir biçimde zorbalığa uğrayan öğrencilerin de okul yıllarında yaşadıkları zorbalığın sonucu geliştirdikleri depresyon ve düşük özsaygı da bu öğrencilerin yetişkinlik yıllarını olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir (Olweus, 1993).

Son yıllarda Avustralya'da 13 ve 14 yaşlarındaki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin depresyon ve kaygı semptomları sergileme oranının diğer arkadaşlarına göre çok daha yüksek olduğu bulunmuştur (What The Number Say, 2001).

İngiltere'de 8-9 yaşlarında 3000 öğrenci üzerinde hemşirelerin yaptığı genel sağlık taramasında zorbalığa uğrayan öğrencilerin % 4'ünün aynı zamanda uyku sorunları yaşadığı, % 2'sinin altını ıslattığı, % 4'ünün üzüntülü olduğu ve % 2'sinin sıkça baş ve karın ağrısı çektiği bulunmuştur. Bu araştırmada zorbalığa uğrama sıklığı arttıkça sağlık sorunu belirtilerinin görülme sıklığının da arttığı belirtilmektedir (School Bullying and Common Health Symptoms, 1996).

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları, zorbalığın hem zorba hem de zorbalığa uğrayan öğrencilerin sosyal, psikolojik, akademik ve sağlık gelişimlerini olumsuz biçimde etkilediğini ve bu etkilerin bazı çocuklar için okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp daha sonraki yaşamlarında da sürdüğünü ortaya koymaktadır. İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmalarda okul yıllarında zorbaca eylemlerde bulunan öğrencilerin yetişkinlikte de yasal olarak suç sayılan eylemlere karıştıkları bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada, 6. ve 9. sınıf öğrencileri arasında zorba olduğu saptananların % 60'ının 24 yaşına gelene kadar en az bir kez, % 35-40'ının ise en az üç kez bir suçtan dolayı mahkemelik olduğu saptanmıştır (Olweus, 1993).

Ayrıca kronik okul zorbalarının bu davranışlarını yetişkinlik yıllarına da taşıdıkları

ve bu özelliklerinin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve geliştirme becerilerini olumsuz bir biçimde etkilediği de dikkati çekmektedir (Oliver, Hoover ve Hazler, 1994).

Amerika da öğrencilerin % 20'si zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Bunların genellikle yetişkin desteği alamayan, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar olduğu söylenebilir (Withney ve Smith, 1993).

Juvonen ve Graham (2001), yaptıkları araştırma bulgularını genel olarak şu şekilde özetlemişlerdir:

- Her yedi öğrenciden biri, belli bir süre zorba ya da mağdur olarak zorbalık deneyimi yaşamaktadır.
- Daha küçük yaşta ve bedence daha zayıf olan öğrenciler daha sıklıkla zorbaca davranışlara maruz kalmaktadırlar.
- Erkek çocuklar doğrudan zorbalığa daha çok maruz kalmaktadırlar.
- Hem zorbalığa maruz kalan öğrencilerin velileri hem de zorbalığı yapan öğrencilerin velileri çoğu kez bu durumdan haberdar değildirler ve bir şekilde durumu öğrenenler ise soruna nasıl yaklaşacaklarını bilmemektedirler.
- Zorbalık okul dışında, okula giderken olmakla beraber daha çok okul içerisinde meydana gelmektedir.
- Zorbalığa tüm okullarda rastlanabilmektedir.
- Zorba ya da mağdur olma durumu yıllarca devam edebilmektedir.
- Öğrencilerin akademik başarısı ile zorbaca davranışlar gösterme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zorba ve zorbalığa uğrayan öğrenci oranları değerlendirildiğinde şu bilgiler elde edilmiştir: Zorbalığa uğrama oranları bakımından ABD % 10, İngiltere % 4-36, Norveç % 10, Kanada % 21, İtalya % 28-40, Yunanistan % 15-30; zorbalık yapma oranları bakımından ABD % 13, İngiltere % 20, Norveç % 7, Kanada % 12, İtalya % 15-20 (ilköğretim), Yunanistan % 6 şeklinde sıralanmaktadır (Karaman-Kepenekçi ve Çınar, 2001'dan aktaran Pişkin, 2002: 531-562).

Olweus (1995), zorbalığa uğrama olasılığı olan öğrencilerin okul içerisinde aşağıdaki davranışlardan bir kaçını sürekli olarak yaşadıklarını vurgulamaktadır:

Birincil belirtiler;

- Bu öğrencilere sürekli ve hoş olmayan bir şekilde eziyet edilir, isim takılır, alay edilir, küçümsenir, aşağılanır, tehdit edilir, üzerinde baskı kurulmaya çalışılır, kendisine sürekli emirler yağdırılır,
- Akranları etrafında tehdit eder şekilde dolaşır, vurur, yanından geçerken omuz atar ya da tekmeler,
- Yapmaktan kaçındıkları ve sonunda büyük olasılıkla dayak yiyecekleri veya ağlayarak geri çekilecekleri kavgalara girmeye zorlanırlar,
- Genellikle okul eşyaları, paraları ortalığa dağılır, zarar görür,
- Kıyafetleri herhangi bir açıklaması olmadan, parçalanır, yırtılır.

İkincil belirtiler;

- Bu öğrenciler teneffüslerde ve öğle aralarında genellikle yalnızdırlar,
- Takım oyunlarına zor seçilir ya da en son seçilirler,
- Ders aralarında öğretmenlere veya diğer yetişkinlere yakın olmaya çalışırlar,
- Sınıfta genel olarak sessizdirler, söz almaktan ve konuşmaktan çekinirler,
- Genellikle stresli, mutsuz, ağlamaklı ve huzursuz bir görünümeleri vardır,
- Birden bire okula gelmeme ya da zamanla okuldan ayrılma isteği duyarlar.

2.6. Atılganlık Eğitimi Programlarının Kuramsal Çerçevesi

Atılganlık konusundaki literatür incelendiğinde, niçin bazı insanların diğerlerine göre daha az atılgan olduğuna ilişkin açıklamaların bazı temel varsayımlar etrafında yoğunlaşmış olduğu görülür. Bu varsayımlar şöyle özetlenebilir:

- Birinci varsayım, yersiz kaygıların atılganlığı engellediğidir (Wolpe ve Lazarus, 1966).
- İkinci varsayım ise atılgan olmayan kişinin atılganlık için gerekli yeteneklerden yoksun olduğudur (Lazarus, 1971). Bu görüşleri tamamlamak ve genişletmek için bir diğer varsayım geliştirilmiştir.

- Üçüncü varsayım, insanlar atılğan veya çekingen davranışlar göstermeden önce hareketlerinden dolayı ortaya çıkacağını bekledikleri sonuçları değerlendirirler ve bu durumda en uygun görünen davranışı seçerler (Fiedler ve Beach, 1978).

“Yeteneklerin olmayışı” varsayımına karşın, atılğan olmayan kişilerin uygun atılğanlık tepkilerini bildikleri ortaya konmuştur. Örneğin Gottman ve Schwartz (1976) atılğan olmayan kişilerin, varsayımsal bir durum içinde atılğan bir tepkiyi sözel olarak verme ya da yazılı bir tepkiyi oluşturma yeteneklerinde yüksek atılğanlık niteliklerine sahip kişilerden farklı olmadıklarını saptamıştır. İki grup arasında farklılık gerçek bir kişiler arası yüzleşme durumuyla karşılaşınca kadar gözükmemektedir. Kısaca atılğan olmayan insanlar da ne yapacaklarını iyi bilirler fakat stres verici ve yüksek riskli durumlarda yapmaları gerekeni yapmama eğilimi daha ağır basar. Bu yüzden Fiedler ve Beach (1978) bir kişinin atılğan olma istekliliğinin, çeşitli durumlar içinde atılğan olmanın muhtemel sonuçlarını nasıl değerlendirdiğinin bilinmesine bağlı olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Kendini ifade etmenin bir sonucu olarak yersiz kaygı ve suçluluk duyguları yaşamayan, kendisi ve seçimleri için sorumluluk alabilen kişilerin atılğanca davranışlarının sonucu olarak bir takım haklara sahip olabildikleri vurgulanmaktadır.

2.6.1. Atılğan Bireyin Hakları

Lazarus (1973)’a göre, atılğan davranışın kendine özgü dört ayrı tepki örüntüsü vardır. Bunlar:

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

Smith’e göre ise bireyin sahip olduğu atılğanlık hakları, güven, şefkat, sıcaklık, yakınlık ve sevgi gibi insanlar arasındaki olumlu ilişkilere dayalıdır. Ona göre, bireylerin birbirlerinden beklentilerini ifade etmelerine izin veren bir iletişim ortamı olmadığında, etkili iletişim kurmak da mümkün değildir.

Atılğan kişilerin sahip olduğu muhtemel haklar şöyle sıralanabilir (Smith, 1975’den aktaran Göktürk, 2009: 23-27):

1- Atılğan bir bireyin kendi “son kararını” verme hakkı: Smith’e göre, atılğan olmayan birey davranışının doğruluğu hakkında kararını bir başka bireye bırakabilir. Birey kendi davranışına karar verme hakkından vazgeçtiğinde yönlendirilme pozisyonuna girmiş olacaktır. Atılğan birey belirli bir kuralı takip etsin ya da etmesin akılcı karara dayalı seçim yapabilir. Son kararı verme hakkı kişinin yönlendirilmesine izin vermeyen birincil atılğanlık hakkıdır. Diğer hakları bu birincil hakkın daha özel, günlük uygulamalarıdır.

2- Karar verilen davranış için sebep göstermek zorunda olmama hakkı: Birey eğer davranışı için son kararı vermişse, davranışının başkalarına göre doğru ya da yanlış olduğunu açıklama ihtiyacı yoktur. Ancak diğer insanlar davranışı, beğenmediklerini belirten atılğan tepkiler verme hakkına sahiptirler. Bu durumda, kişi onların tercihlerini önemseme ya da onların tercihlerine saygı göstererek uzlaşmaya varma hakkına sahiptir. Fakat birey son kararı vermişse diğer kişiler yanlış olduğunu göstermek için nedenler ileri sürerek kişinin davranış ya da duygularını yönlendirme hakkına sahip değildirler.

3- Diğerlerinin sorunları için sorumlu olup olmamaya karar verme hakkı: Bireyler, sorunlu bir kişiye tavsiye vererek ve rehberlik ederek geçici olarak yardım edebilirler, fakat sorunlu kişi kendi kendine bunu çözme sorumluluğuna sahiptir. Sorununa başka bir kişi dolaylı ya da dolaysız neden olsa bile bunu çözme sorumluluğu kişinin kendisine aittir. Eğer kişi kendisi için sorumlu olmayı seçmede atılğan haklarını tanımlamazsa, diğer kişiler kendi sorunlarını sanki onunmuş gibi göstererek istediklerini yaptırmada atılğan olmayan bireyi yönlendirebilirler.

4- Fikrini değiştirme hakkı: Herkes düşüncelerinde değişiklik yapma hakkına sahiptir. Her birey bir durumda yararına olan, başka bir durumda ise aleyhine işleyen seçimlerini tanımlamak zorundadır. Birey, kendi iyilik ve mutluluğunu sürdürmek için sağlıklı ve normal olarak fikrini değiştirme olasılığını kabul etmek zorundadır.

5- Hata yapma ve onlardan sorumlu olma hakkı: Hata yapma ve onlardan sorumlu olma, atılğanlık hakkının bir parçasıdır. Eğer kişi hatalarını basitçe sadece hata olarak tanımlamazsa diğerlerinin yönlendirmesine maruz kalır. Eğer hataların “yanlış” olduğuna ve yapılmaması gerektiğine inanılırsa davranış ve duyguların yönlendirilmesine izin verilmiş olur.

6- “Bilmiyorum” deme hakkı: Diğer bir atılğanlık hakkı bazı şeyleri yapmadan önce her şeyi bilme ihtiyacı olmadan, istenilen şey hakkında kararlar verme yeterliliğidir. Kişiler diğerlerinin sorabilecekleri her soruya cevap vermek zorunda değildirler,

gerektiğinde “bilmiyorum” deme hakkına sahiptirler. Birey hareketlerinin olası sonuçları hakkında her soruyu cevaplamak zorunda değildir.

7- Diğerleriyle baş etmeden önce onların iyi niyetlerinden bağımsız olma hakkı: Bireylerle etkili ve atılınca ilişki kurmak için onların iyi niyetine ihtiyaç yoktur. Otoriter ya da ticari ilişki kurulan insanlar sürekli olarak bireye karşı iyi niyetlerinden vazgeçebilirler, fakat kişi hala onların sevgileri olmaksızın onlarla iş yapma yeterliliğine sahiptir. Eğer ilişki kurulan kişi atılınca değilse, diğerleri ona karşı iyi niyeti geri çekme ile tehdit ederek bazı şeyleri yaptırmak için onu yönlendirmeye çalışacaklardır.

8- Mantıksız kararlar verme hakkı: Mantık bazı şeyler hatta bireyin kendisi hakkında karar vermede yardımcı olması için zaman zaman kullanılabilecek bir yargı işlemidir. Bütün mantıksal durumlar gerçek olmadığı gibi mantıksal muhakememiz daima her durumda ne olacağını önceden tahmin edemez. Mantık özellikle bizim ve diğerlerinin istekleri, güduları ve duyguları ile ilgili durumlarda çok yardımcı değildir. Mantıksal usavurma kişinin niçin istediği, neyi istediği ya da çelişen dürtülerin yarattığı sorunları anlamada yardımcı değildir. Gerçekte günlük kararların çoğu, mantıksal değil duygusal temele sahiptir.

9- “Anlamadım” deme hakkı: Diğer insanlarla olan iletişimde çoğu birey insanların niyet ve isteklerinin ne olduğunu tümüyle anlayamaz. Birçok insan ima ederek, ifade ederek ya da onlar için bazı şeylerin yapılmasını bekliyormuş gibi davranarak istediklerini yaptırmak için bireyleri yönlendirmeye çalışır. Diğer insanların ayrıntılı açıklaması olmaksızın kişilerin bu ihtiyaçları anlaması beklenir. Eğer birey kendisini açık bir biçimde ifade edemiyorsa, o kişinin ya diğerleriyle uyum içinde yaşama yeterliliğine sahip olmadığı ya da sorumsuz olduğu düşünülür. Diğerlerinin davranışlarının ne olduğunu otomatik olarak anlaması gerektiğine, davranışlarından hoşnut olmadıkları için değiştirmesinin gerekliliğine karar vermelerine kişi tarafından izin verilirse, birey sadece istediğini yapmayı değil aynı zamanda yapmak istediğini telafi etmek için bazı başka şeyleri yapma konusunda da engellenmiş olur.

10- “Umurumda değil” deme hakkı: Diğer insanların bireylerin davranışını yönlendirmede atılınca olmayan düşünce tarzları, kişinin insanoğlu olarak, mükemmel olmasa bile mükemmellik için çabalaması gerektiğinin göstergesidir. Birey bu bakış tarzı yönünde devam ederse pek çok yönlendirmeye açık olacaktır. Her durumda mükemmel

olma düşüncesi hayal kırıklığına yol açar. Bireyler kendileri de dahil birinin tanımlamasına göre ‘mükemmel’ olmanın” umurunda olmadığını” söyleme hakkına sahiptir.

Smith’in (1975) atılgan bireyin kişisel haklarına tek yanlı yaklaşımına, atılganlığa çift yanlı bir yaklaşımla karşı gelinmiştir. Çift yönlü yaklaşımda kişiler arası ilişkinin iki yönlü doğası vurgulanmıştır. Bu yaklaşımda kişiler arası ilişki üzerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşım, geçerli atılganlık (Alberti ve Emmons, 2002) ve sorumlu atılgan davranışı (Lange ve Jakubowski, 1978) kapsamaktadır.

2.6.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi

Atılganlık becerilerini geliştirme programlarının genel yaklaşımı, başkalarını anlama ve kendini etkili bir şekilde ifade edebilmektir.

Psiko-eğitsel çalışmalarda bilişsel becerilerin, sosyal becerilerin içeriğindeki rolünün giderek arttığı gözlenmektedir (Meichenbaum ve diğerleri, 1981; Morrison ve Bellack, 1981; Mcfall ve diğerleri, 1982; Trower, 1982; Mcintry ve diğerleri, 1989; Mckay ve diğerleri, 1998). Yapılan araştırmalar, gizil karşılık etmenlerinin atılganlığın başlıca öğelerinden olduğunu göstermektedir (Rakos, 1991). Atılganlığın gizil bileşenleri yedi temel kategoriye ayrılabilir (Rakos, 1991’den aktaran Altun, 2006: 6-7). Bunlar:

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. Atılğan 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.

Atılğanlığın 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 atılğanlık, hem doğuştan gelen özellikleri, hem de sonradan öğrenmeyle elde edilen niteliklere sahiptir. Dolayısıyla, atılğanlık potansiyeli yüksek bireyler, bu özellikleri daha çabuk gösterir ya da daha çabuk öğrenirler. Atılğanlığın öğrenme boyutunu atılğanlık becerisi oluşturur (Whirter ve Voltan Acar, 2000:143).

Sorias (1986), ruh sağlığı üzerinde son yıllarda yapılan çalışmaların atılğanlık davranışlarının, ruh sağlığını korumaya yarayan destek sistemi olarak rol oynadığını, bu işlevi ile stres durumlarını, fiziksel ve ruhsal çöküntüyü azalttığını ifade etmektedir.

Sorias (1986), bireyler arası doyum verici iletişim biçimi olan anlatımcılık ile atılğanlığı içine alan sosyal beceri eğitiminin yararlarını; bireyin, olumlu ya da olumsuz duygularını, ilişki içinde bulunduğu birey ya da bireylere anlatabilme, kendi haklarını savunabilme, kendisine ters gelen isteklere hayır diyebilme ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilme davranışlarını gösterebilmek olarak ifade etmektedir.

Başarılı bir iletişimde duygudaşlık, saydamlık ve etkin dinleme özelliklerinin bulunması gerekir. Duygudaşlık (empati), karşısındaki insanın duygularını anlayabilme yeteneği; saydamlık, bir insanın içi ile dışının bir olması; etkin dinleme ise, karşısındaki bireyin söylediklerini çözerek, onun dünyasına girilebilme ve onu anladığını karşısındaki kişiye hissettirme anlamına gelmektedir.

Davranışın önceden denenmesi ya da prova edilmesi yöntemini geliştiren Wolpe ve Lazarus, (1966) gibi araştırmacılar atılacak eğitimi için farklı yöntem ve programlar da geliştirmişlerdir. Bu yöntemler danışanın o davranışı kaygılanmadan yapabilmesini, uygulama sırasında kendine güveninin artacağını, danışanın durumunun kötüye gitmeyeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu tür atılacak eğitim programlarının, utangaç, çekingen, zorba ve saldırgan davranışları yüzünden kişilerarası iletişim sorunları yaşayan bireylere faydalı olacağı ifade edilmektedir (Sorias, 1986).

Akkök (2006), ilköğretim öğrencilerinin ev ortamından çıkıp, okul ortamına gelmeleri ile birlikte onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenildiğini belirterek, okulların çocuklara kazandıracak temel sosyal becerileri; yüksek özgüven, kendilerini düzgün ifade etme ve kişiler arası ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmelerini sağlamak şeklinde açıklamaktadır.

Akkök (2006), ilköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken ilk yaşam becerilerini; dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmak, başkalarını tanıma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme olarak sıralamaktadır. İkinci sırada; grupta iş bölümüne uyma, sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma gibi daha çok birlikte iş yapma becerileri yer almaktadır. Duygulara yönelik becerilere geldiğimizde; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme gibi nitelikler sıralanmaktadır. Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik becerilerde ise; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma ve kavgadan uzak durma şekliyle ele alınmaktadır. Stresle başa çıkma becerilerinde de; başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla baş etme, utanılan bir durumla başa çıkma ve yalnız bırakılma ile başa çıkma üzerinde durulmaktadır. Plan yapma ve problem çözme becerileri olarak; ne yapacağına karar

verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma üzerinde durulmaktadır.

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 (Mckay ve diğerleri, 1998). Bu programlar gerektiğinde etkili olarak hayır diyebilmeyi de öğretmektedir (Korkut, 2004). İstenmeyen davranışın yani saldırgan ve çekingen davranışın sönmesi, istenen davranışın biçimlendirilmesinde “Modelden Öğrenme (Modelling)”, “Davranışın Prova Edilmesi (Behavioral Rehearsal)”, “Duruma Alistırma (Coaching)”, “Ev Ödevleri (Behavioral Homework)”, “Kırık Plak Tekniği”, “Sisleme Tekniği” gibi tekniklerin yanı sıra (Whirter ve Voltan-Acar, 2000; Smith, 1975); “Yeniden Bilişsel Yapılama (Cognitive Restructuring)”, “Kendi Kendine Öğrenme Eğitimi”, “Yeniden Akılcı/Mantıklı Anlamlandırma İşlemleri” gibi bilişsel teknikler de kullanılmaktadır (Rakos, 1991’den aktaran Altun, 2006). Aşağıda atılganlık eğitiminde kullanılabilecek yöntemlerden kısaca bahsedilmektedir (Rakos, 1991; Whirter, Voltan-Acar, 2000; Türkçapar, 2007):

2.6.3. Psiko-Eğitsel Becerileri Kazandırmada Kullanılabilecek Bilişsel Teknikler

Modelden öğrenme: Model alma diğer bir deyişle gözlem yoluyla öğrenme, yeni karşılık örüntülerinin, önceden öğrenilmiş ancak yapılmamış davranışların kazanılmasını ve öğrenilen davranışların sosyal açıdan uygunluğunu ifade etmektedir. Bir kişinin gösterdiği atılgan davranışların diğer bireyler tarafından örnek alınmasıdır (Whirter, Voltan-Acar, 2000).

Davranışın prova edilmesi: Eğitimler davranış provası ile birlikte verildiğinde, hem basit hem de karmaşık durumların her ikisinde de atılganlık özelliğinin artırılmasında etkili olmaktadır. Bu teknik, çocuğun ya da kişinin genelde daha önceden tasarlanan, kaygı yaratan, ürkütücü, belli kişiler arası durumları oynaması ve bunlar arasında çeşitli davranışların önceden prova edilmesi biçiminde uygulanır (Whirter, Voltan-Acar, 2000).

Duruma alıştırma: Yetişkinlerin; ana-baba, öğretmen, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı vb. kişilerin yeni davranış, yani bu konumda atılgan davranışı deneyen

çocuğa ya da kişiye derhal geribildirim vermesidir. Bu durumda Uygun olan, atılğan davranışlar pekiştirilir (Whirter, Voltan-Acar, 2000).

Ev ödevleri: Ev ödevleri hem davranışsal, hem de davranışsal olmayan müdahalelerde kullanılmaktadır. Ev ödevi verilirken danışman danışanla; durumu, istenen karşılıkları, etkileşimle ilgili faktörleri ve olası sonuçları konuşarak açık ve net hale getirmelidir. Ödevler bir sonraki oturumda ele alınmalı ve danışman atılğanlık eğitiminin gereklerine uygunluğu açısından verilen karşılıkları değerlendirmelidir (Whirter, Voltan-Acar, 2000).

Kırık plak tekniği: İstenenlerin sakince ve sürekli tekrar edilerek söylenmesidir. Danışana gerekçelerini uzun uzadıya anlatmadan ve öfkeye kapılmadan karşısındakiyle başetme yöntemi olarak direnme öğretilir. Örneğin; yeni aldığınız bir kalemi sizden ısrarla isteyen üst sınıflardan bir öğrenci ile uğraşmak gibi rahatsız edici iletişim durumuna ilişkin süreçler için uygun bir yöntemdir.

Sisleme tekniği: Danışana, kendi hareketiyle ilgili görüşü geçerli kalmak koşuluyla, karşıdaki bireyin yaptığı eleştiride bir gerçeklik payı olabileceği bilgisinin kazandırılması amaçlı, eleştiriyi sakince kabul etme ve yönetmenin öğretilmesidir. Bu teknik, kaygıya kapılmadan ve savunmaya geçmeden eleştirileri daha rahat karşılayabilmeyi mümkün kılar.

Yeniden bilişsel yapılandırma: Bazı çalışmalarda doğrudan uyumsuz ifadelere odaklanmak desteklenmiş, bazılarında ise desteklenmemiştir. Yeniden bilişsel yapılandırmanın danışanlara gerekli becerileri ve öğrenilen becerileri doğal çevrede ortaya çıkarmayı öğretebildiği iddia edilmektedir (Whirter, Voltan-Acar, 2000).

Kendi kendine öğrenme eğitimi: Destekleyici olmayan, bağımlı ve uyumsuz iç konuşmaların değiştirilerek atılğan karşılıkları oluşturacak şekilde düzenlenmesidir.

Yeniden akılcı anlamlandırma işlemleri: Akılcı-Duygusal Davranışsal Yaklaşım'ın kullandığı yeniden bilişsel yapılandırma veya yeniden akılcı anlamlandırma atılğanca davranışların geliştirilmesinde etkilidir.

Grup geribildirimi: Atılğanca davranışların biçimlendirilmesinde grup geribildiriminin, danışmanın geribildiriminden daha etkili ve anlamlı katkıları olduğu ifade edilmiştir. Bu durum yardım alan kadar yardım edenin kendisi için de olumlu etkilere sahiptir.

Performansın gözlenmesi: Davranış provalarının ses veya görüntülerinin kaydedilerek danışanın izlemesini içerir. Bu uygulama danışanın yapamadığı şeylere odaklanıp bunalmasına yol açabileceğinden pek önerilmemektedir. Eğitim sürecinin sonlarına doğru eğer çok istenirse ses kayıtlarından yararlanılabilir.

Güçlendirme oturumları: Güçlendirme oturumları sıklıkla davranışsal öz-yönetim programlarında kullanılmaktadır. Atılganlık eğitiminde kullanıldığı örneklerde anlamlı ve uzun vadeli bir etkisi gözlemlenmemiştir.

Gizil model alma: Gizil model alma yeni rol oynama durumlarının geliştirilmesinde yararlıdır. Eğitimin olumlu etkisini artırmaktadır.

Gözlem yoluyla öğrenme stratejileri: Gözlenen davranış doğal çevrede işlerliği olan bir davranış olmalıdır. Gözlem yoluyla öğrenme davranışın kazanılmasını ve geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Problem çözme: Problem çözme basamaklarının öğretilmesi danışanların atılganca karşılıkları geliştirmelerinin yanı sıra yeni durumlara farklı çözümler geliştirebilmelerini de kolaylaştırmaktadır.

Sosyal algı becerileri: Karşılaşılan durumların atılganca davranmak için uygun olup olmadığını belirleme, bu durumlardaki fayda-zarar çözümlemesini yapabilme yeteneği gibi sosyal algı becerilerinin edinilmesi atılganlık davranışlarının kazanımını ve geliştirilmesini kolaylaştırıcı olmaktadır.

Öz-düzenleme eğitimi: Danışanların tamamen bağımsız hareket edebilmelerine yardımcı olur. Danışanların atılganlıkla ilgili hakları ve yükümlülükleri, akılcı düşünceleri, kaygıyı kontrol etmeyi öğrenmeyi geliştirmelerinde güçlü etkilere sahiptir.

Serbest bilgi tekniği: Danışana, gündelik sohbetler, yapılan sosyal ortamdaki kişilere neyin önemli veya ilginç geldiğinin farkına varabilmesi için karşısındaki bireye verdiği ipuçlarını tanımasının öğretilmesidir. Bu yolla danışanın bir sohbet sırasında kendini daha az utangaç hissetmesine ve aynı zamanda karşısındaki bireyin kendisiyle ilgili olarak daha rahat konuşabilmesine yardımcı olur.

Olumsuz atılganlık: Danışana, olumsuz özellikleriyle ilgili olarak yapılan düşmanca ya da yapıcı eleştiriler içinden, yanlışlarını ve hatalarını özür dilemeksizin, güçlü ve sempatik bir şekilde görmesi ve kabul etmesi öğretilir. Danışanın kendi davranışlarındaki ve kişiliğindeki olumsuzluklara savunmaya girmeden ve kaygı

yaşamadan veya gerçek hataların inkarına gitmeden daha rahat bakabilmesini ve aynı zamanda kendi yaptığı eleştirilerde de öfke veya düşmanlığın azalmasına yardımcı olur.

Olumsuzluğu araştırma-soruşturma: Danışana eleştirileri etkili hale getirebilmesi için, eleştiri yapıcı ise bilgi edinmek, yönlendirici ise bitirmek ve kendi eleştirilerini yönlendirici oyunlara bağımlı kılmadan daha atılgan hale getirmesi öğretilir. Bu teknikte danışanın yakın ilişkilerinde eleştirileri daha rahat karşılayabilmesine, karşıdaki kişinin olumsuz duygularını dürüstlikle ifade edebilmesine ve iletişimin gelişmesine yardım edilir.

Kendini açığa vurma: Danışanın kişiliğinin, davranışlarının, hayat tarzının ve zekasının olumlu ve olumsuz her iki yönünü de kabul ederek, tartışmaya başlamanın, sosyal iletişimi artırmanın ve yönlendirmeyi azaltmanın öğretilmesidir.

Uygulanabilirde uzlaşma: Danışana, atılganca sözel ifadeleri kullanarak karşıdaki bireyin istenmediği talebini reddetmenin ve daha uygun bir seçeneği sunmanın öğretilmesidir.

Bilişsel yaklaşımda olduğu gibi aşağıda bireysel ve grupla danışma süreçlerinde kullanılabilecek davranışçı tekniklerde yer almaktadır (White, Freeman, 2000; Whirter ve Voltan-Acar, 2000; Türkçapar, 2007):

2.6.4. Psiko-Eğitsel Becerileri Kazandırmada Kullanılabilecek Davranışçı Teknikler

1- Faaliyetlerin planlanması: Faaliyetlerin planlanmasının iki amacı vardır; Danışanın yapmak istemediği, sakındığı etkinlikleri yapma olasılığını artırmak ve bir etkinliğe başlamadan önce olası karar verme sorununu ortadan kaldırmaktır. Planlanan etkinlikler üç kaynaktan gelmektedir; Kendini izleme sırasındaki başarıma, hoşlanma ya da iyi duygu durumu ile ilgili etkinlikler; geçmişte danışanın yapmaktan zevk aldığı ancak rahatsızlıkla birlikte yapmaktan geri durduğu etkinlikler; danışan ile danışmanın birlikte kararlaştırdığı zevk verme ya da bilgi sağlama potansiyeli olan yeni etkinlikler.

2- Kendini izleme: Birçok danışandan daha ilk görüşmeden itibaren gün içinde yaptıkları faaliyetleri yazılı olarak kaydetmeleri istenir. Ayrıca danışandan bu faaliyetleri ne kadar iyi yaptığını ya da ne kadar zevk aldığını % 0-100 arasında derecelemesi istenir.

3- Aşamalı etkinlik planı: Danışanların birçoğu için belli bir etkinliği yerine getirmek ya da davranış deneyimleri yapmak oldukça güçtür. Bu nedenle etkinlik ya da davranış ufak parçalara bölünür. Böylelikle amaca ulaşmak daha mümkün olur.

4- Sosyal beceri eğitimi: Kişilerarası sorun yaşayan danışanların birçoğunun yetersiz sosyal beceri düzeyinde oluşları sorunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bunu ortadan kaldırmak için danışana sosyal beceri eğitimi vermek gerekir. Danışan denemeler yaparak sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulur.

5- Atılgnlık eğitimi: Danışanların bir kısmı yeterli sosyal becerilere sahip olmalarına rağmen yeterince atılgn olmadıkları için becerilerini sergileyemezler. Bir kısım danışanlar kendilerini nasıl ifade edeceklerini bilmediklerinden sosyal ilişkilerde sorun yaşamaktadırlar.

6- Davranış provası: Danışanın yeni bir davranışı göstermesi ya da bir beceriyi kazanması gerektiği durumlarda kullanılır. Önce danışma oturumunda davranışın nasıl yapılacağı tartışılır sonra provası yapılır, daha sonra danışman geri bildirim sağlar ve süreci yönetir.

7- Davranış denemeleri: Bilişsel değişimi sağlamanın en önemli kaynaklarından birisi bireyin kişisel yaşantısı hakkında vereceği bilgilerdir. Bir inancın test edilmesi için bu teknik kullanılır. Danışan bir konu hakkındaki inancını davranışsal denemeler yaparak sorgulayabilir.

8- Rol oynama: Rol oynama değişik amaçlar için kullanılabilir. Otomatik düşünceleri ortaya çıkarmak, daha gerçekçi tepkiler geliştirmek, ara ya da temel inançları değiştirme amaçlı rol oynama tekniği kullanılmaktadır.

9- Maruz bırakma: Özellikle olumsuz uyaran ile baş etmenin gerekli olduğu kaygı, fobik bozukluklar gibi durumlarda çok yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu teknik iki türlü uygulanabilmektedir; gerçek yaşamda maruz bırakma ve yapay ortamda maruz bırakma. Maruz bırakma aşamalıdır. Danışan her basamağı başardıkça bir sonraki aşamaya geçilir.

10- Gevşeme teknikleri: Özellikle kaygı ile başetmek için gevşeme tekniklerine başvurulur. Derin nefes alıp verme, kademeli bedensel gevşeme ve imgesel gevşeme gibi çeşitli uygulamalar yapılır.

11- Bibliyoterapi: Danışmaya ek olarak uygun kitap ve yayınları okuma sürece katkı sağlayabilir. Ancak bibliyoterapi, danışmaya bir alternatif gibi kullanılmamalıdır. Bu teknikte danışmanın danışanın okuduklarını kontrol etmesi, yanlış anlamalarını düzeltmesi gerekmektedir.

2.6.5. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitiminin Temel Basamakları

Wilson ve Lizzio'nun atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi yaklaşımında sekiz temel basamak bulunmaktadır (Wilson ve Gallois, 1993'dan aktaran Altun, 2006: 23-25):

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 detaylandırır.

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

Atılma eğitimi programlarının amacı ve kuramsal çerçevesine bakıldığında zorbalığa uğrayan öğrenci bu davranışlarının nedeni olan utangaçlık, sosyal olamama, düşük özgüven eksikliği, kendini tanıyamama ve diğer bireylerin davranışlarını çözümlemede yetersizlik gibi problemlerle yüzyüze oldukları söylenebilir. Yukarıda verilen kuramsal çerçevede ve psiko eğitsel ilkelere bağlı olarak geliştirilecek atılma becerilerini geliştirme eğitimi programı ile yeni davranışların kazandırılacağı söylenebilir.

2.7. Atılma Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı

Literatürde yer alan çalışmaların çoğu, atılma davranış örüntüsünün uygun bir eğitim ile geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu görüş çocuklar, ergenler, öğrenciler, kadınlar, evli çiftler, yaşlılar, iş arayanlar gibi birçok değişik grup üzerinde yapılan

alışmalar sonucunda ortaya çıkan kuramsal ve amprık bulgularla desteklenmektedir (Voltan, 1980; Sorias, 1986; İnceoğlu ve Aytar, 1987).

Ön ergenlik ve ergenlik, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak büyük değişikliklerin yaşıandığı bir gelişim evresidir. Sosyal becerileri geliştirmek için programın bir parçası olarak girişkenlik eğitiminin de kullanılması, ergenlerin benlik algısına olumlu etkiler yaptığı, (Stake, DeVille ve Pennel, 1983), kendini aşağılamayı azalttığı, iç denetimi artırdığı saptanmıştır (Jackson, 1979; Waksman, 1984). Sosyal olarak kabul edilebilir yollarla kendini ifade etmeyi vurgulayan girişkenlik eğitiminin, özellikle ön ergenlik ve ergenlik sürecinde verilmesi oldukça yararlıdır (Wise, Bundy, Bundy ve Wise, 1991). Girişkenlik eğitiminin, ergenlerin (Rotheram ve Armstrong, 1980; Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin, 1990) ve girişken olmayan ergenlerin (McNeilly ve Yorke, 1990) sosyal becerilerini geliştirmede, ergenlerin saldırgan davranışlarını değiştirmede (Huey, 1988) ve alkol, tütün ve diğer uyuşturucu madde kullanımının önüne geçmede etkin olduğu bulunmuştur (Mertz, Fuemmeler ve Brown, 2006'dan aktaran Çeçen-Eroğlu, Zengel, 2009: 485-492).

Atılganlık eğitimi, kişisel ve sosyal sorumlukların arttığı ön ergenlik ve ergenlik döneminde karşılaşılan birçok problemin etkili bir biçimde çözülebilmesi açısından önemlidir. Ergenlik döneminin başlarına denk gelen ilköğretim yılları, yatılı öğrenciler için ailelerinden uzak oldukları, kendi ayakları üzerinde durmalarının, yeni bir çevreye ve yaşam koşullarına alışmalarının gerektiği bir dönemdir. Bu dönemde yatılı öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları sorunları etkili bir biçimde çözmeleri ya da isteklerini, ihtiyaçlarını uygun biçimde ifade edebilmeleri, haklarını savunabilmeleri, sağlıklı kişilik gelişimi için son derece önemlidir. Toplum önünde konuşamama, ihtiyaçlarını ifadede yetersizlik, gerektiğinde hayır diyememe gibi atılgan olmaktan kaynaklanan problemler, öğrencilerin hem okulda hem de üst öğretim ya da okul sonrasında, yaşamlarını düzenlemede önemli bir engel oluşturabilmektedir. Bu nedenle atılganlık özelliklerini kazanmak ve geliştirmek bu dönemde ayrı bir öneme sahiptir.

Morganett'e göre (1990), 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 (Gazda, 1989) modellenmesini ve yeni davranış pratiklerine girişme olasılıklarını

artırmaktadır. Eğer grup üyeleri girişken davranış için iyi modeller sağlarsa, grup üyeleri kendi akranlarından girişken davranışı kolayca öğrenebilirler. Çünkü girişkenlik eğitimi, ergenler için potansiyel olarak faydalıdır, bunun etkinliğinin gösterilmesinin önemli olması kayda değerdir (Wise ve diğerleri 1991'den aktaran Çeçen-Eroğlu, Zengel, 2009: 485-492).

Bu nedenle, zorbalığa uğrayan yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin atılgnlık düzeylerini yükseltme amaçlı atılgnlık becerilerini geliştirme eğitiminin öğrencilerin atılgnlık düzeyine ve zorbalığa uğrama davranışlarına etkisi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin atılgnlık düzeylerinin yükseltilmesi için, uygun psiko-eğitsel müdahale yöntemlerinin geliştirilmesinde, uygulamaya geçirilmesinde ve böylece öğrencilerin kişilik gelişimlerinin desteklenmesinde uzmanlara yol göstereceği düşünülmekte, bu yolla Psikolojik Danışma ve Rehberlik literatürüne katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Atılgnlık eğitiminin etkisini ve atılgnlıkla çeşitli değişkenlerin ilişkisini inceleyen yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan belli başlı araştırmaların sağladığı bilgileri çalışmanın bu aşamasında ele almanın yararlı olacağı söylenebilir.

2.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Atılgnlıkla ilgili çalışmaların geçmişi yaklaşık yetmiş yılı bulmaktadır. Başta İskandinav ülkeleri olmak üzere ABD ve tüm batı ülkelerinde yaşanan şiddet eğilimleri ve mağdurların yaşadıkları önemli araştırmaların konusu yapılmaktadır. Konuya ilişkin yapılmış belli başlı çalışmalar aşağıda verilmektedir.

Lazarus (1966), tarafından yapılan deneysel bir çalışmada atılgnlık düzeyi düşük deneklere verilen atılgnlık eğitiminin etkileri incelenmiştir. Davranışın önceden denendiği, tekli ve güdümsüz terapi yöntemlerinin üç ayrı gruba uygulandığı çalışma sonunda, davranışın önceden prova edildiği gruptaki davranış değişikliğinin diğer gruplara göre daha anlamlı olduğu bulunmuştur (Lazarus 1966'dan aktaran Voltan, 1980).

Vangaansbeek (1980)'de erkeklerle kadınların tepki gösterme açısından farklılıkları üzerinde durmuştur. Bu araştırma sonunda, erkeklerin atılgn davranışları; mantık dışı istekleri reddetme, olumsuz geri bildirim verme ve başkalarının davranışlarını kabul

etmeme şeklinde iken; kadınların, olumlu geri bildirim vermeye daha yatkın oldukları bulunmuştur (Vangaansbeek 1980'den aktaran Aydın, 1991).

Heimberg ve Becker (1981), atılğan davranışın anlaşılması amacıyla bilişsel ve davranışçı yaklaşımı yeniden gözden geçirmişlerdir. Atılğan ve atılğan olmayan davranışa yol açan etmenler davranışçı modelin temel varsayımlarına göre tanımlanmış, konu ile ilgili destekleyici araştırmalar incelenmiştir. Bu deneme; atılğan davranıştaki değişimlerin kişiye özgü ve duruma özgü kaynaklarını göz önünde bulundurmak yoluyla bilişsel ve davranışçı modeli kaynaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Hudson (1984) ise yaşlılarda denetim odağı, özsaygı ve atılğanlık eğitimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, içsel denetim odağı, özsaygı ve atılğanlık düzeyi arasında pozitif ilişki olduğunu, atılğanlık eğitiminin genç nüfusun tersine yaşlılarda başarılı sonuçlar vermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Pachman ve Foy (1978), alkolik erkek hastalarda kaygı, benlik saygısı, depresyon ve atılğanlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular; depresyon teorisyenleri Wolpe, Beck ve Lewinsohn'un görüşlerini destekler niteliktedir. Bu çalışma, Wolpe'un kaygıyla atılğanlığın birbiriyle bağdaşmaz olduğu varsayımını güçlü bir şekilde desteklemiştir. Ancak atılğan bireylerin kendilerini daha olumlu hissetmeleri konusunda avantajlı oldukları görüşünü destekleyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Buna karşın Horan ve Williams (1982), uyuşturucu kullanan öğrencilere üç yıl süren atılğanlık eğitimi programı uygulamışlardır. Eğitimi tamamlayan öğrencilerin alkol ve uyuşturucuya hayır dedikleri, eğitim almayanların ise alkol ve uyuşturucu kullanımına devam ettikleri gözlenmiştir.

Orenstein, Orenstein ve Carr (1975), araştırmalarında Wolpe'un "atılğan davranışla kaygının birbiriyle bağdaşmaz olduğu, atılğan karşılıkların nörotik korkuların üstesinden gelme konusunda etkili olduğu" ve "kaygıyla atılğanlık arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu" görüşlerini test etmişlerdir. Araştırma ile erkek öğrencilerin kızlardan önemli ölçüde daha atılğan oldukları sonucuna varılmıştır.

Heimberg, Harrison, Goldberg, Desmarais ve Blue (1979), araştırmada genç erkek suçlulardan oluşan örneklem grubuyla çalışmışlardır. Çalışmalarında Rathus Atılğanlık Envanteri ile belirledikleri bireylere kendini anlatma tekniği ve rol oynama tekniğiyle atılğan davranışların değerlendirilmesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Daha önceki araştırmalarda doğrusal bir ilişki bulunmakla beraber bu çalışmada böyle bir ilişkiye

rastlanmamıştır. Bu nedenle Rathus Atılganlık Envanteri'nde alınan yüksek ve düşük puanların rol oynama tekniğiyle atılganlığın değerlendirilmesinde etkili bir kriter olamayacağı sonucuna varılmıştır.

Bourque ve Ladouceur (1979), atılgan davranışın altında çeşitli türde karşılıkları olan, kendini ifade etme maddeleri ile davranışsal ölçütler arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yetişkin Kendini Anlatma Ölçeği'nin tanımladığı 20 düşük 20 yüksek puanlı alt ölçekten on madde seçilmiştir. Her konu, seçilen on maddeye karşılık gelen on kısa durum olarak rol oynama tekniğiyle oynanmıştır. Kendini ifade etme puanları; atılganlığın içeriği, genel anlamda atılganlık, kaygı ve kendi performansını değerlendirme ölçütleriyle anlamlı bir korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, önceki ölçütler ile dört karşılık türünden bireysel kendini ifade maddeleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Zıt olarak; göz kontağı, cevap süresi, atılganlığın içeriği ve genel anlamda atılganlık davranışsal ölçütleri ile maddeler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Morgan (1974), psikoloji öğrencileriyle yaptığı araştırmada, atılganlık eğitimi alan grubun Rathus Atılganlık Envanteri'nden aldığı puanların plasebo grubunun aynı envanterden aldığı puanlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğunu, ancak sosyal korkuya ilişkin ölçeklerden alınan puanlarda önemli bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Chambless, Hunter ve Jackson (1982) ise yaptıkları araştırmada biri üniversite öğrencilerinden oluşan, diğeri DSM-III'e göre agorafobi ve panik atak tanısı almış kişilerden oluşan iki örneklem grubuyla çalışmışlardır. Sonuçta tanı almış olan örneklem grubunun üniversite öğrencilerine göre sosyal kaygı düzeyinin daha fazla olduğu ve çok daha az atılgan oldukları bulunmuştur. Ayrıca tanı almış olan örneklem grubunun atılganca davranma konusunda büyük ölçüde rahatsızlık yaşadığı görülmüştür. Araştırmacılar sosyal kaygıyla atılgan olmamanın birbiriyle oldukça bağlantılı olduğunu belirterek, atılganlık eğitiminin sosyal kaygı tedavisinde uygulanmasının iyi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Stevens (1983), hemşirelik öğrencilerinde atılganlık, cinsiyet ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemiş, 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında önemli farkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son sınıfların atılganlık düzeylerinin, ilk sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kilkus (1993), profesyonel hemşirelerin atılganlık düzeylerini belirlemek ve bunun yaş, cinsiyet, deneyim, hemşirelik eğitimi, uzmanlık, işveren tipi, yüksek eğitim düzeyi ve

önceki girişkenlik eğitimi ile ilişkisini incelediği araştırmasında, 500 hemşireye Rathus Atılganlık Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonucunda 60 yaş ve üzerindeki hemşirelerin anlamlı düzeyde diğer yaş gruplarından daha az atılgan oldukları ve daha çok deneyim sahibi olan hemşirelerin en düşük atılganlık puanı ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerin atılganlık puanının kadınlara oranla daha yüksek olmasına karşın, atılganlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür.

Nowicki ve Cooley (1984)'in üniversite öğrencilerindeki atılganlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını, 29 erkek ve 26 kadından oluşan toplam 55 öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonucunda erkeklerde içsel denetim ile yüksek atılganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuş ancak kadınlarda bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, geleneksel olarak kadınların atılganca davranmasının ve içsel denetimli olmasının toplumca hoş karşılanmamasından kaynaklandığı biçiminde yorumlanmıştır.

Heaven (1984)'de araştırmasında Lorr ve More Atılganlık Envanterinin (1980) faktör yapılarını incelemiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan önceki araştırmalarda tanımlanmış olan yönlendiricilik, sosyal atılganlık, insan haklarını savunma ve bağımsızlıkla ilgili dört atılgan davranış sınıfıyla çalışılmıştır. Bulgular yalnızca üç atılganlık faktörünü ortaya koymuştur. Bu sonuç yönlendiriciliğin ayrılmış ve farklı bir atılganlık davranış faktörü olmaktan çok, atılganlığın çeşitli biçimlerinde yer aldığını göstermiştir.

Kimble, Mars ve Kiska (1984), atılganlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi farklı kültürel gruplar arasında incelemişlerdir. 782 üniversite öğrencisini kapsayan çalışmada, cinsiyet, yaş, kültürel durum, etnik yapı ve ailedeki doğum sırası değişkenlerine göre Meksika ve Amerikalı öğrenciler ele alınmıştır. Her iki ülkede erkekler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pardeck, Giannio, Anderson ve arkadaşları (1991) tarafından yapılan araştırmada ise sosyal hizmet eğitiminin, öğrencilerin atılganlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Önce; sosyal hizmetler, psikoloji, adli hakimlik ve sosyoloji bölümü öğrencilerinden oluşan 162 kişilik grup ikiye bölünmüştür. 1. grup 102 sosyal hizmetler öğrencisinden; 2. grup ise 60 adli hakimlik, psikoloji ve sosyoloji öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilerin % 79'u kadın olup tüm grupların yaş ortalaması 24'tür. Öğrencilere Atılganlık Kendini İfade Envanteri ile Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Atılganlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir

ilişki bulunamamıştır. Yaşın atılganlık düzeyini etkilediği belirlenmiş, yaşça büyük olan öğrencilerin diğerlerine göre daha atılgan davranma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal hizmetler öğrencileri ile diğer öğrenciler arasında atılganlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark da bulunmamıştır.

Chan (1993), Çinli üniversite öğrencilerinde depresyon ve atılganlık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 183 öğrenciye Rathus Atılganlık Envanteri ve Beck Depresyon Ölçeği uygulamıştır. Atılganca ifade etme, karşı koyma ve isteklere cevap verme olmak üzere üç boyutun ele alındığı araştırma sonucunda, atılgan olmayan tepkiler gösteren öğrencilerin, özellikle de çekingenlerin depresyona daha yatkın olduğu belirlenmiştir.

Rotheram ve Armstrong (1980), lise öğrencilerine bir atılganlık eğitimi programı uygulamışlardır. 9 ve 12. sınıfa devam eden 85 öğrenciye uygulanan program sonucunda; kızların kendilerini erkeklerden daha atılgan olarak ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca erkeklerde atılganlık düzeyinin yaşla birlikte arttığı, kızların atılganlık düzeyinde ise sınıf düzeyi yükseldikçe bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Huey ve Rank (1984) ise yaptıkları çalışmada, atılganlık eğitiminin siyah ergenlerin saldırgan davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından sınıf düzenini bozduğu belirtilen 9. sınıfa devam eden 48 erkek öğrencinin katılımı ile haftada iki oturum ve toplam 4 hafta süren bir atılganlık eğitimi programı uygulamasından oluşmaktadır. Bu çalışmada atılganca tepki vermeyi öğrenen deneklerin, saldırganca davranışlarında azalma olduğu sonucuna varılmıştır.

Waksman (1984), ergenlerde kısa dönem atılganlık eğitiminin etkililiğini araştırmıştır. Bu çalışma, atılganlık eğitimi almayı kabul eden 14 erkek, 9 kız olmak üzere toplam 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamayı kabul etmeyen 13 erkek ve 10 kız öğrenci de kontrol grubunu oluşturmuştur. Atılganlık eğitimi sonuçları, Piers-Harris Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Entelektüel Başarı Sorumluluğu Soru Kağıdı ile değerlendirilmiştir. 4 hafta süren program sonucunda, ergenlerin kendini tanımlama ve denetim odağı puanlarını artırdıkları görülmüştür.

Steward ve Lewis (1986)'de yaptıkları çalışmada, atılganlık eğitiminin siyah lise öğrencilerinin atılganca davranışlarına ve özgüvenlerine etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, yazılı atılganlık ölçütlerinde kızların ve erkeklerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki kız öğrencilerin puanlarında anlamlı şekilde artış

olmasına rağmen erkek öğrencilerin puanlarında küçük bir düşme görülmüş, atılganlık veya özgüvenle bağlantılı olarak anlamlı bir değişiklik ortaya çıkmamıştır.

Hurt (1986), araştırmasında; atılganlık eğitimi tekniklerinin, ıslahevinde bulunan ergenlerin sınıf içi davranışları üzerinde, denetim odağının içselleştirilmesinde, benlik kavramının geliştirilmesinde ve saldırgan davranışların azaltılmasındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, suç teşkil eden davranışın, bireylerin özelde yaşadıkları sosyal beceri davranışlarındaki travmalardan kaynaklandığı ve suçluların çoğunluğunun sosyal becerilerdeki eksikliklerden dolayı uyumsuz davrandıkları bulunmuştur.

Wehr ve Kaufman (1987), yüksek kaygılı ergenlerde atılganlık eğitiminin etkilerini inceledikleri araştırmalarında, atılganlık eğitiminin öğrencilerin matematik performansı, durumsal kaygı ve atılganlıklarına etkileri üzerinde durmuşlardır. Araştırma, 96 yüksek kaygılı 9. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Deney grubuna 4 oturumdan oluşan atılganlık eğitimi, kontrol grubuna ise 4 oturumluk kariyer gelişimi eğitimi verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, atılganlık eğitiminin atılganlık düzeyini artırdığı, durumsal kaygıyı da azalttığı görülmüştür. Verilen eğitim, matematik performansı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Kim (2003), 26 görme engelli ergenin sosyal becerilerini artırmada atılganlık eğitiminin etkisini araştırmıştır. Ergenlerin sosyal becerileri, ebeveynleri, diğer öğrenciler, öğretmenler ve gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir. 12 oturumdan oluşan programın uygulanması sonucunda, atılganlık eğitiminin sosyal becerilerin artmasında etkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni, sosyal beceri eğitiminin atılganlık eğitiminden daha geniş kapsamlı olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu çalışmadaki atılganlık eğitiminin yeterince yoğun olmaması (haftada sadece 1 saat) ya da eğitime katılımın herhangi bir zorunluluktan değil sadece gönüllülük esasına dayanması da sonucu etkileyen faktörlerden biri (haftada sadece 1 saat) olabilir.

Atılganlık konusunda ilk araştırma olma niteliğine sahip bir çalışmada çocukların üstün olma, işbirliği yapma ve çekingenlik davranışları incelenmiştir. Üstün olma güdüsünden kaynaklanan saldırgan davranışların oyun tekniğiyle azaltılması üzerinde durulmuştur. Araştırma bulguları verilen eğitimle çocukların daha az saldırgan olduklarını göstermektedir (Chindenten, 1942'den aktaran Voltan, 1980).

Rotheram, Armstrong ve Booraem (1982), 4 ve 5. sınıfa giden 343 öğrenciye haftada 2 oturumdan oluşan, toplam 12 oturumluk atılmanlık eğitimi programı uygulamışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğretmenler, sınıflarında daha yüksek başarı, daha çok popülerlik ve daha iyi davranışlar gördüklerini ifade etmişlerdir. İzleyen bir yıllık dönemde de öğrencilerin yılsonu puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Greco, Breitbach, Rumer, McCarthy ve Suissa (1986), 161 kişilik 7. sınıf öğrencisi ile boyamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Özellikle 12 yaş grubunda erkeklerin kızlardan önemli oranda daha atılman oldukları ve bu durumun 4 yıl boyunca değişmediği de belirlenmiştir. Ayrıca atılmanlık becerileri gelişiminin ergenlik dönemi boyunca sürdüğü de gözlenmiştir.

Martorell, Peiro, Liacer, Navarro, Flores ve Silva (1990) da çocuklar ve ergenlerdeki becerileri ve davranış problemlerini inceledikleri araştırmalarında 11-19 yaş arası öğrencilerle çalışmışlardır. Sonuçta yaş değişkeni ile “anti sosyal davranış”, “depresif olmayan davranış”, “sosyo-kültürel destek” ve “kişisel geribildirim” gibi kendini kontrol değişkenlerinin pozitif korelasyona; “akılcı olmayan inançlar”, “aktif olmayan atılmanlık” ve “fiziksel aktivite desteği” değişkenlerinin ise negatif korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Wise, Bundy, Bundy, Wise (1991), genç ergenlerde sosyal beceri eğitiminin etkilerini inceledikleri araştırmalarında Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramı’nı temel alan, akran etkileşimi ve sosyal sorumluluğa dayalı sistematik bir atılmanlık eğitimi programı geliştirmişlerdir. 40 dakikalık 6 oturumdan oluşan sosyal çalışmalar programı, 6. sınıfta okuyan 22 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun atılmanlık düzeyinin kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Mays (1996), 5. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında sunulan atılmanlık eğitiminin etkililiği üzerinde durmuştur. Çalışma sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denebilir ki atılmanlık eğitimi alan gruptaki bireylerin atılmanlık düzeylerinde artış olmuş, sürekli kaygı düzeylerinde azalma gözlenmiş ve git gide daha fazla içsel denetimli hale geldikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, atılmanlığın öğrenilebilir bir davranış olduğu hipotezini destekler niteliktedir.

Benner ve arkadaşlarının (2005), okumaya yeni başlayan çocuklarla yaptıkları araştırmada ise akademik becerilerle atılmanlığın da aralarında bulunduğu sosyal becerilerin doğru orantılı olduğu ortaya konmuştur.

Healey (2008), zorbalık müdahalelerinin davranışsal kabul edilebilirliği: Meksika kökenli ve beyaz Amerikalı ilkokul öğrencilerinin atılganlık ve yetişkin yardımı taleplerinin değerlendirilmesi konulu araştırmada, çocukların zorbalığa uğrama ile başa çıkmada okul temelli müdahalelerin etkinliğini saptamıştır. Bu çalışma ile zorbalık müdahale programlarında öğretilen (atılganlık ve yetişkin yardımı talebi) iki müdahale becerisinin etkiliği araştırılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, Beyaz Amerikalı öğrencilerin atılganlık kabul oranları Meksika kökenli öğrencilerden daha yüksektir. Beyaz Amerikalı kızların atılganlık becerisi Meksika kökenli erkeklerden daha yüksek ve yetişkin yardımı talep becerisi beyaz Amerikalı erkeklerden daha yüksektir. Öğrenci grupları arasında müdahale için yetişkin yardımı talebi isteme açısından bir fark bulunmamıştır.

Görüldüğü gibi, incelenen araştırma sonuçları, atılganlık eğitiminin; saldırganlığı, madde bağımlılığını ve okullardaki akademik başarı ile davranış bozukluklarını önlemede etkili olduğunu göstermektedir. Atılganlık eğitiminin, özellikle ilköğretim öğrencilerinin ve ergen gruplarının atılganlık düzeyini artırdığı çeşitli araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Çeşitli yaş düzeylerinde yapılan araştırmalar sonucunda, içsel denetimli olmakla atılgan davranış arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Araştırmalar, atılganlığın gençlikte daha çok sergilenen bir davranış biçimi olduğunu ve gençlerde daha kolay geliştirilebileceğini göstermektedir.

Yukarıda sıralanan araştırma bulguları, atılganlık eğitiminin etkisinin pek çok farklı yaş düzeyinde (çocuklar, ergenler, yetişkinler ve hatta 60 yaş üstü yaşlılar), farklı okul düzeylerinde (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) ve hatta farklı mesleklerde incelendiğini göstermektedir. Ancak bu araştırmalarda atılganlık eğitimi programının yatılı okullarda okuyan öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Endüstrileşmiş dünyada zorbalık ve zorbalığa uğrama ilk ve orta okullarda yaygın bir problemdir (Roland ve Munthe, 1989; Smith ve arkadaşları, 1996). Zorbalığın kurbanı olmak, kaygı, depresyon, çekingenlik, saldırganlık, yalnızlık ve zayıf akran ilişkilerini içeren pek çok olumsuz davranışla ilişkilidir (Hawker ve Boulton 2000; Nansel ve diğerleri, 2001). Bu davranışlar, sık sık öğrencilerin öğrenme süreçlerini bozar, akademik problemler, okula karşı olumsuz tutumlar vb. okuldan kaçınma durumlarının oluşmasına neden olur (Boulton ve Underwood, 1992). Bunun için müdahale programlarının

uygulanışı ki bu öğrencilerin uygun bir biçimde zorbalığın icabına bakmasına yardım eder, bu bireyler için sonraki olumsuz sonuçları engellemek açısından önemlidir.

2.8.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Atılganlık çalışmaları ülkemizde otuz yıllık bir geçmişe sahiptir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de atılganlık eğitiminin atılganca davranışları geliştirmedeki etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur.

Oral (1986), atılganlık düzeyi ile depresyon ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi konu alan çalışması sonucunda, kadınların erkeklere oranla daha az atılgan davranışlar gösterdiklerini ve depresif grubun atılganlık düzeyinin çok düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Özodaşık (1989) ise araştırmasında yalnızlık ile atılganlık arasında negatif yönde ilişki olduğunu bulmuştur. Bu araştırma, kendilerini yalnız hisseden kişilerin atılgan olmadıklarını ve kendi haklarını savunmada bile sıkıntı çektiklerini, buna karşın yalnızlık hissetmeyen bireylerin ise kendi haklarını savunabilecek şekilde atılganca davranış sergilemediklerini göstermektedir.

Şahiner (1994)’in yaptığı çalışmada ise atılganlıkla benlik kavramı, başatlık, depresyon, açıklık ve sosyal güç arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Aksakal (1997)’in araştırma bulguları da; anne-babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin doğum sırası ile atılganlık arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündedir.

Şahin (2001)’de araştırmasında, eğitim yöneticisi adaylarının özellikleri ile başarı ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 1999 yılının 1. ve 2. döneminde düzenlenen eğitim yöneticiliği programına katılan 10 kadın, 149 erkek öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, yönetici adayları orta düzeyde atılgan bulunmuştur. Öğretmenlerin atılganlık düzeyi ile yöneticilik sınavında aldıkları puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yönetici adaylarının kendini geliştirme etkinliklerine katılma sıklıkları ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilik kursuna katılan öğretmenlerin atılganlık düzeyi katılmayanlara oranla daha yüksek bulunmuştur.

Bu durum atılgan bireylerin yaşamını yönlendirmeye daha duyarlı olmasıyla ve kursa katılan bireylerin de yaşamlarını yönetici olarak geçirmek istemeleriyle ilişkilendirilmiştir.

Korkut (2003) ise araştırmasında, atılganlık kavramını “ etkili davranma becerisi” olarak ele almış ve 12 saatlik “Etkili Davranma Becerileri Eğitimi”nin banka çalışanlarının etkili davranma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, deneysel işlem olarak kullanılan eğitimin, bireylerin etkili davranma düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Voltan’ın 1980 yılında grupla atılganlık eğitiminin bireylerin atılganlık düzeyine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma, ülkemizde atılganlık konusunda yapılan ilk araştırmalardan biridir. Voltan, araştırmasını, sosyoekonomik düzeyi düşük, kırsal kesimden gelen, yaşları 17-19 arasında değişen 60 üniversite öğrencisi üzerinde yapmıştır. Öğrencilerin 30’u deney, 30’u da kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Etkili bir psikolojik danışma yapılabilmesi için deney grubu 15’er kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma Bölümü tarafından geliştirilen Akademik Yetenek Testi kullanılarak deney ve kontrol grubu eşleştirilmiştir. Rathus Atılganlık Envanteri uygulanarak deney ve kontrol grubu arasında atılganlık düzeyi açısından da eşleştirme yapılmıştır. Voltan, geliştirdiği atılganlık eğitimi programını haftada iki saatlik oturumlarla 9 hafta süreyle deney grubuna uygulamıştır. Araştırma sonunda, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve kırsal kesimden gelen öğrencilerin, üst sosyoekonomik düzeye sahip, şehirde oturan öğrencilere göre daha yetersiz ve çekingen kişilik özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur. Atılganlık eğitimi sonunda deney ve kontrol grubunun puanlarının ortalamaları karşılaştırılmış, deney grubuna yer alan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiği saptanmıştır.

Bozkurt (1989), On Dokuz Mayıs Üniversitesi’nde okuyan 754 öğrencinin atılganlık düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kız öğrencilere, genç öğrencilerin daha yaşlı olanlara, tıp, fen-edebiyat fakülteleri ile meslek yüksek okulu öğrencilerinin diğerlerine, hayatlarının büyük çoğunluğunu büyük şehirlerde geçiren öğrencilerin diğer yerleşim birimlerinde geçirenlere oranla atılganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrenci ailelerinin sosyoekonomik niteliklerine ilişkin etmenlerden, yüksek düzeyde öğrenim görmüş olan anne ve babaların çocuklarının diğerlerine; aile içi ilişkilerini yeterli olarak algılayanların yetersiz olarak algılayanlara; aileleri tarafından

dersleri ile ilgilenilen öğrencilerin ilgilenilmeyen öğrencilere; babaları memur-subay olan ve serbest çalışan öğrencilerin babaları çalışmayan ve diğer mesleklerde çalışanlara; aile içinde herkesi ilgilendiren konularda kararların ortaklaşa alındığı ailelerden gelen öğrencilerin diğerlerine; anne-babaları demokratik tutuma sahip olan öğrencilerin anne-babaları demokratik tutuma sahip olmayan öğrencilere; kendilerini ilgilendiren kararları yine kendileri alan öğrencilerin diğerlerine göre atılganlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eğitimsel özgeçmişleriyle ilgili etmenlerden, genel lise ve Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer liseleri bitirenlerden daha yüksek düzeyde atılganlığa sahip olduğu saptanmıştır.

Arı (1989), Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 426 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, erkek öğrencilerin atılganlık puan ortalamalarının, kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Teğin (1990), üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi'nin dört ayrı fakültesine (Edebiyat, Mühendislik, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler) devam eden 265 kız, 364 erkek öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Sonuçta, kız öğrencilerle erkekler arasında atılgan davranışlar açısından anlamlı bir fark bulunmamış ancak fakülteler arasında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültele devam eden öğrencilere oranla daha az atılgan olduğu belirlenmiştir.

Aydın (1991) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin atılganlık düzeyi, cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından incelenmiştir. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne devam eden 338 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinde cinsiyetin, atılganlık düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Terakye ve Üstün'ün (1996) çalışmada, eğitim döneminin başı ve sonunda Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerine Kolej Kendini Değerlendirme Ölçeği uygulanarak değerlendirme yapılmıştır. Anlatım ve vaka tartışmaları yöntemiyle yürütülen bir dersin, öğrencilerin atılganlık puanlarında değişim oluşturmadığı gözlenmiştir. Bunun üzerine 1997 yılında yine aynı ders çerçevesinde beyin fırtınası, vaka çalışmaları, rol oynama, ev ödevleri, film izleme gibi aktif eğitim yöntemlerini içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Öğrenciler onar kişilik 9 gruba ayrılmış, yine aynı ölçekle öğrencilerin atılganlık düzeylerindeki değişim değerlendirilmiştir. İlk ölçüm ortalaması 240 iken, dersin

sonunda ortalama 273 olarak bulunmuştur. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerden dersin kendilerine etkisi konusunda alınan geri bildirimlerde de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler, dersin sonunda diğer insanları kırma endişelerinin azaldığını, duygu, düşünce ve isteklerini daha rahat ifade edebildiklerini, olumlu baş etme tutumları geliştirdiklerini bildirmişlerdir.

Yeşilyaprak ve Kısaç (1996), öğretmen adaylarına uygulanan atılganlık eğitiminin sonuçlarını araştırdıkları çalışmalarında, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'ne devam eden 22 kişilik karma bir gruba 10 hafta süren bir atılganlık eğitimi programı uygulamışlardır. Uygulanan programın öğretmen adaylarının atılganlık, benlik tasarımı ve empati düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun atılganlık ve benlik tasarımı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği ancak uygulanan eğitimin empati puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinde atılganlık düzeyi ile beden algısından sağlanan doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen Uğur (1996) ise, kız ve erkek deneklerin kendi bedenlerinden hoşnut olmalarıyla sosyal ilişkilerinde atılgan davranış biçimleri sergilemeleri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çam (1996), Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencileri ile bir psikodrama grubu çalışması yaparak, bunun atılganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma 17 öğrencinin katılımıyla başlamış, daha sonra çalışmaya sürekli olarak devam eden 9 öğrenci ile sürdürülmüştür. Uygulama, 3'er saatlik 20 oturumdan oluşmuştur. Gruba devam eden öğrencilerin atılganlık düzeyinde yükselme olmasına rağmen, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deniz (1997), üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklılıklarının atılganlıkları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasını, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde I. ve III. sınıflara devam eden 121'i kız, 159'u erkek, 280 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin atılganlık düzeyleri, kız öğrencilerden, III. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi I. Sınıf öğrencilerinden, şehirde yaşayanların atılganlık düzeyleri de kırsal kesimden gelenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca atılganlık eğitimi alan öğrencilerin puanlarında, atılganlık eğitimi almayanlara oranla önemli bir artışın olduğu da görülmüştür.

İnceoğlu ve Aytar (1987), İstanbul'daki bir grup lise ve üniversite öğrencisinin atılganlık düzeylerini araştırmışlardır. Bu çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile birlikte, lise kız ve erkek, üniversite kız ve erkek, lise ve üniversiteye devam eden kız, lise ve üniversiteye devam eden erkek öğrencilerin atılganlık düzeyi açısından farklı olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Araştırmada iki denek grubu kullanılmıştır. 15-17 yaş arasındaki 32 kız, 38 erkekten oluşan 70 öğrenci lise grubunu, 18-21 yaş arasındaki 41'i kız, 63'ü erkek olmak üzere 104 tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisi de üniversite grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre daha atılgan olduğunu ancak cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Yılmaz (1998), astsubay okuluna devam eden 200 öğrencinin uyum ve atılganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmada uyum düzeyini belirlemek için öğrencilere Hacettepe Kişilik Envanteri; atılganlık düzeylerini belirlemek içinse Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Öğrenciler yaşa göre üç gruba ayrılmışlardır. 17-18 yaşları arasındaki grup 67, 19-20 yaşlarındaki grup 46, 21-26 yaşları arasındaki grup da 102 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda yaş grupları arasında atılganlık ve uyum düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada meslek yüksek okulu mezunu öğrencilerin atılganlık puanlarının lise ve astsubay hazırlık okulu mezunlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmada astsubay hazırlık okulu mezunu öğrencilerin atılganlık puanlarının, lise mezunu öğrencilerin atılganlık puanlarından daha yüksek olduğu da görülmüştür.

Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım (2008)'ın yaptıkları araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi ve anne-baba tutumu değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma grubunu Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, 2006-2007 Yaz dönemi hazırlık öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi açısından anlamlı farklılık göstermediği; ana-baba tutumları açısından demokratik ana-baba tutumu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Çulha ve Dereli (1987), 1983-1984 eğitim öğretim yılında, Özel Robert Lisesi orta son sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, grupla atılganlık eğitiminin etkilerini

incelemişlerdir. Bu amaçla, 122 öğrenciye Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmış, Amerikan normlarına göre atılgan olmayan 24 öğrenci seçilmiştir. Grup tesadüfi olarak ikiye bölünmüş, 12 öğrenci deney, 12 öğrenci de kontrol grubuna seçilmiştir. Deney grubuna seçilen öğrencilerin 6'sı kız, 6'sı da erkektir. Araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu desen kullanılarak yapılmıştır. 7 hafta süren 45 dakikalık oturumlardan oluşan bir atılganlık eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitim sonunda deney grubunun atılganlık düzeyi bakımından kontrol grubundan önemli ölçüde gelişme gösterdiği ve deneklerin atılganlık eğitiminden faydalandıkları belirlenmiştir. Araştırmada Robert Lisesi orta son sınıf öğrencilerinin yüzde 67.2'sinin atılgan olduğu saptanmıştır. Çulha ve Dereli, atılganlık eğitim programını geliştirirken uyum modelini kullanmışlardır. Uyum modeli, bireyin çevresine uyumunun, bireyin çevresine isteklerini iletmesi kadar çevrenin de bireye isteklerini iletmesine dayalı olduğunu savunur. Bu modele göre birey ve çevre arasındaki ilişki, karşılıklı ve tutarlı olmalıdır. Kişinin, atılgan davranışlar sergileyebileceği yeri, zamanı ve kişileri seçmesi çevresi ile ilişkisindeki uyumunu artırabilir. Bazı durumlarda bireyler, atılgan olsalar da uyumsuz görünmemek amacıyla atılgan davranmamayı tercih edebilirler. Bireyler atılgan davranışlarının olası sonuçlarını önceden değerlendirmeli ve atılgan davranıp davranmama konusundaki kararlarını buna göre vermelidirler.

Ana-baba tutumlarının ve bazı sosyo-ekonomik faktörlerin lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisini inceleyen Becet (1989) ise araştırmasında; anne-babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, anne-babalarını otoriter olarak algılayanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun anne ya da babasından birini demokratik diğerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin sonuçları ile karşılaştırılmasında da benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. Aynı araştırmada anne-babaların öğrenim düzeyleri arttıkça öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükseldiği ve normal lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerinden yüksek olduğu da bulunmuştur.

Kapıkıran (1993), içsel-dışsal denetim odağına sahip ergenlerin atılganlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasını İzmir ili liselerinde okuyan 2. sınıf öğrencileri arasından seçilen 155 kız, 127 erkek toplam 282 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda içsel denetim odağına sahip ergenlerin atılganlık düzeyinin daha yüksek olduğu, kızlarda denetim odağı ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken erkeklerde anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin

cinsiyetleriyle atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak aylık geliri yüksek ailelerden gelen ergenlerin aylık geliri düşük ailelerden gelen ergenlere oranla daha atılgan oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Anneleri ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin atılganlık düzeylerinin anneleri ilköğretim mezunu olan ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca, üniversiteye gireceğine inanan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin üniversiteye giremeyeceğine inanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Torucu (1994), grupla girişimcilik eğitiminin bireylerin girişimcilik düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, 1991-1992 eğitim-öğretim yılında Yenışehir Sağlık Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 20 yatılı erkek, 20 gündüzlü erkek, 20 gündüzlü kız ve Atatürk Sağlık Meslek Lisesi'nde öğrenim gören 20 yatılı kız öğrenciden oluşan 80 kişilik bir grup üzerinde çalışmıştır. Sonuçta, girişimcilik eğitimi gören grubun girişimcilik davranışları gösterme düzeyinin, bu eğitimi almayan gruba göre anlamlı düzeyde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Uğurluoğlu (1996), lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile atılganlık arasında anlamlı ancak çok güçlü olmayan bir ilişki bulmuştur. Çalışmada; kızların ve başarılı öğrencilerin özsaygı ve atılganlık düzeylerinin, erkeklere ve başarısız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bunun yanında öğrencilerin yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre özsaygı ve atılganlık düzeyleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özsaygı ile atılganlık düzeyi arasındaki ilişki, babalarının eğitim düzeyi orta ve düşük olan öğrencilerde, babalarının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerden, annesi çalışan öğrencilerde, anneleri çalışmayan öğrencilerden, babaları çiftçi, işçi, ve esnaf olan öğrencilerde, babaları serbest meslek sahibi ve memur veya emekli olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada, ailelerinin ekonomik durumlarının öğrencilerin özsaygı ve atılganlık düzeyleri ile ilişkili olmadığı da tespit edilmiştir.

Saruhan (1996) tarafından lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile algıladıkları ana-baba tutumları arasındaki ilişki, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, yaş, doğum yeri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi, mesleği, yaşı gibi değişkenlerin atılganlık düzeyine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma 146 kız, 154 erkek, toplam 300 lise son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, cinsiyet, yaş, doğum yeri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın öğrenim durumu, meslekleri ve

yaşlarının atılganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı buna karşın sosyoekonomik düzeyin atılganlığı etkilediği bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeyden gelenlerin üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere oranla daha çok atılgan davranış özellikleri sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ayrıca atılgan davranış özelliğine sahip deneklerin çoğunluğunun annelerini ve babalarını demokratik, atılgan olmayanların ise otoriter olarak algıladığı belirlenmiştir.

Gemi (1997) ise lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyini etkileyen faktörleri incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma ile cinsiyetin, hazırlanılan üniversite giriş programlarının, ilkokul ve ortaokul mezuniyet derecesinin, arkadaşlık ilişkilerinden memnuniyetin, aile içinde bireyin kişisel kararlarına gösterilen saygının, bireyin kendini fiziksel olarak beğenmesinin, karşı cinsle ilişkilerinin, kişinin çoğu yaşamını geçirdiği yörenin nüfus büyüklüğünün, ailedeki çocuk sırasının, anne-babanın eğitim durumu ile ailenin aylık ortalama gelirinin bireyin atılganlık düzeyine etki ettiğini ortaya koymuştur.

Görüş (1999), bir grup lise öğrencisinin atılganlık düzeyleri ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada İzmir'in çeşitli liselerinin 2. ve 3. sınıfında öğrenim gören toplam 200 öğrenciden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin atılgan davranışları ile stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin alt ölçekleri olan sorun çözme, hayal etme, kendini suçlama ve kaçınma stratejileri arasındaki ilişki önemli ancak sosyal destek arama stratejisi arasındaki ilişki ise önemsiz bulunmuştur. Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen lise öğrencilerinin atılganlık düzeyleri arasında önemli bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin atılganlık düzeyleri, alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere oranla daha yüksektir. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile atılgan davranış düzeyleri arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Farklı yaştaki lise öğrencilerinin atılgan davranış düzeyleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında bir ilişki tespit edilememiştir.

Tataker (2003), ergenlerin atılganlık düzeyi ile ruhsal sorunları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçladığı çalışmasını 2002-2003 eğitim öğretim yılında lise 1. ve 3. sınıfa devam eden 137 kız, 87 erkek toplam 224 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda atılganlık ile ruhsal sorun yaşama düzeyi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Atılganlık düzeyi yükseldikçe kişinin olumlu algılarının yükseldiği ve ruhsal sorun yaşama düzeyinin düştüğü görülmüştür.

Kaya (2001) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, atılganlık düzeyi yüksek olanların kaygı düzeylerinin düşük olduğu bu nedenle atılganlık ile kaygı düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karahan (2005), Araştırmada 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerin etkisi incelemiştir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin güvengenlik düzeylerinin, bu programa katılmayan öğrencilerin güvengenlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koparan (2009), tarafından çok programlı lise öğrencilerinin sosyal özyeterlilik beklentisi ve atılganlıklarının incelemesi için yapılan çalışma sonucu, cinsiyete, hangi lise programına katıldığına, başarı notlarına, aktivitelere katılma durumlarına, spor lisansı olmasına ve ailelerin gelir seviyelerine göre karşılaştırılmıştır. 618 çok programlı lise öğrencisi bu araştırmaya katılmıştır. Katılan öğrencilerin sosyal özyeterlilik beklenti puanları katılımcıların cinsiyetlerine, başarı notlarına, aktivitelere katılma durumlarına ve spor lisansı olmasına göre belirgin farklılıklar göstermiş olmasına karşın atılganlık puanları bu değişkenlerden etkilenmemiştir. Sadece ailenin gelir seviyesi atılganlık puanlarını ve sosyal özyeterlilik beklenti puanlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir.

Çocuklara, verilen iletişim becerileri eğitiminin yalnızlık ve atılganlık düzeylerine etkisinin incelediği araştırmada Şahin (1999), deney grubunun atılganlığının arttığını ve yalnızlığının azaldığını belirlemiştir.

Topukçu (1982) ise atılganlık eğitiminin ilkökul çocukları üzerindeki etkisini konu alan çalışması sonucunda; kırsal kesimdeki öğrencilerin kentte yaşayanlara göre kendilerini anlatma ve duygularını açığa vurma konusunda daha yetersiz olduğunu ve atılganlık eğitiminin ilkökul düzeyinde de etkili olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada, atılganlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisini incelemiş; verilen altı haftalık eğitimden sonra deney grubunun atılganlık düzeyinin yükseldiğini bulmuştur. Aynı araştırma kapsamında kontrol grubunun da atılganlık düzeyinin yükseldiği, ancak bu yükselmenin deney grubunda ki kadar belirgin olmadığı görülmüştür.

Kaya (2000) ise okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik ve atılganlık düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında; okulöncesindeki farklı programların uygulanması sonrasında okul, yaş ve

cinsiyete göre öğrencilerin özerklik ve atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Erbaş (2000), ilkokul çocuklarında sınıf büyüklüğünün ve kardeş sayısının denetim odağı ve atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, sınıf büyüklüğü, cinsiyet, annenin çalışıp çalışmaması, annenin eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve öğrencinin bireysel odasının olup olmamasıdır. Yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi sonucunda; sınıfın kalabalık olmamasının, annenin yüksek okul ya da üniversite mezunu olmasının, kardeşlerinin olmamasının ya da bir kardeşe sahip olmanın, kendine ait odasının bulunmasının atılganlık puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği ancak denetim odağı puanlarında farklılaşma yaratmadığı görülmüştür.

Gökalan (2000) da araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre daha yüksek sosyoekonomik şartlara sahip okulda öğrenim gören öğrencilerin atılganlık puanlarının daha yüksek olduğunu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha atılgan olduğunu, ailenin aylık geliri yükseldikçe çocukların atılganlık düzeylerinin de yükseldiğini, anne-babanın eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının atılganlık düzeylerinin de yükseldiğini, başarı algısı düşük olan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin de düşük olduğunu ve gerçek akademik başarı ile atılganlık arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Öngün (2000), anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, 420 öğrenciye (233 erkek, 197 kız) Anne-Baba Tutum Ölçeği, Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Rathus Atılganlık Envanteri uygulamıştır. Araştırma sonucunda farklı ana-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eşitlikçi demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin; baskıcı, otoriter ve aşırı koruyucu tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerden anlamlı düzeyde daha olumlu bir benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Atılganlık düzeyi arttıkça benlik saygısı da artmaktadır. Eşitlikçi demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen öğrencilerin, reddedici tutumla yetişenlerden anlamlı düzeyde atılgan oldukları tespit edilmiştir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin atılganlık düzeyinin, annesi ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca atılganlık düzeyi bakımından erkek ve kızlar arasında anlamlı bir fark olmadığı da belirlenmiştir.

Özen (2001) araştırmasını, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile bağımlılık eğilimlerini karşılaştırdığı çalışmasını, anaokuluna giden 170 (91 kız, 79 erkek) ve gitmeyen 199 (102 kız, 97 erkek) toplam 396 öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilere, Topukçu tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ile Flanders, Anderson ve Amidan tarafından geliştirilen ve Uluğtekin tarafından uyarlanan Bağımlılık Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anaokuluna giden öğrencilerin atılganlık düzeylerinin gitmeyenlere göre daha yüksek ve bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaş ile (11 yaş altı, 12 yaş üstü) atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da belirlenmiştir.

Yatağan (2005), İlköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde belirgin bir artış olduğu, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır.

Altun (2006)'un çalışmasında, akılcı duygusal temelli güvengencilik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin güvengencilik düzeylerini artırmada etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ünal (2007) tarafından, ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerine 12 hafta süreyle uygulanan, atılganlık becerileri eğitim programının, deney grubu öğrencilerinin atılganlık ve benlik saygısı düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir gelişme sağlamadığı tespit edilmiştir.

Göktürk (2009) tarafından, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri (10 deney grubu, 10 kontrol grubu) ile yürütülen 9 haftalık atılganlık eğitimi sonucunda yapılan değerlendirmede, atılganlık eğitimi programının öğrencilerin atılganlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak araştırmalar, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan öğrencilere uygulanan atılganlık eğitimi programlarının onların atılganlık düzeylerini artırdığını göstermektedir. Çocukların yetiştirilme tarzı ve algılanan anne- baba tutumlarının farklı yaşlardaki öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisini inceleyen araştırmalar, atılganlığın stresle ilişkisi ve psikolojik duruma etkilerini inceleyen araştırmalar, başarı ile atılganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, denetim odağı, sınıf büyüklüğü ve kardeş sayısı değişkenlerine bağlı atılganlık araştırmaları ile

çeşitli meslek gruplarının atılganlık düzeylerini inceleyen çok sayıda yurtiçi ve yurtdışı çalışma yapılmıştır.

Araştırma bulguları, atılganlığı bir sosyal beceri olarak ele alındığını göstermektedir. Kişilik özelliklerinin ergenlik döneminde şekillenerek görece süreklilik kazandığını söylenebilir. Bu gelişim sürecini etkileyen iki önemli çevresel faktör; aile ve okuldur. Ailenin etkisi birçok araştırmanın temelini oluştururken, okulun ve akran grubunun etkisini inceleyen araştırmaların istenen düzey ve yeterlilikte olmadığı ifade edilebilir. Özellikle ailelerinden uzakta yatılı okul ortamlarında yaşamlarını geçirmek zorunda olan ergenler üzerinde yapılacak çalışma sonuçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ve grup etkileşiminin ergenlik dönemini yaşayan ve bu süreci yatılı okul ortamında geçiren bireylerin atılganlık ve kurban düzeylerine etkisini incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma grubu, araştırma deseni, deneysel işlem süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, atılgnlık ve plasebo grubu programları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, atılgnlık becerilerini geliştirme eğitimi programı ile yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılgnlık düzeylerinin artırılmasına bağlı; öğrencilerin zorbalığa uğrama davranışlarında meydana gelecek değişimi belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Bu araştırma deneysel desene uygun şekilde planlanmıştır.

Bu araştırma deneysel bir çalışma olarak; ön-test, son-test, izleme-testi ölçümlü olup; deney, plasebo ve kontrol gruplu modelde düzenlenmiştir.

Araştırmada 3x3'lük split-plot faktöryel (karışık) desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney, plasebo ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlem

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test	Süre	İzleme
Deney N=10	Atılgnlık Envanteri	Atılgnlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı Grup Uygulaması (10 oturum)	Atılgnlık Envanteri	Yaklaşık üç aylık ara	Atılgnlık Envanteri
Plasebo N=10	Zorba-Kurban	Plasebo Etkinliği Grup Uygulaması (10 oturum)	Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği		Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği
Kontrol N=10	Belirleme Ölçeği	Herhangi bir çalışma yapılmamıştır			

Deneysel desende, deneklerin deneysel koşullara yansız atanması önemlidir. Ayrıca deneysel desenlerde, uygulama etkisini açıklamak için iç ve dış geçerlik durumlarının gözetilmesi gerekir (Karasar, 1994).

Bu araştırmada dış geçerliği yüksek tutmak için; ön-test ölçümü ile uygulamaya başlama arasında belli bir srenin (iki hafta) bırakılmasına ve çalışmaya katılan öğrencilere uygulama süreci hakkında bilgi verilmesine de dikkat edilmiştir.

Araştırmada i geçerliği yüksek tutmak için de deney, plasebo ve kontrol grubuna aynı ölçekler uygulanmış, ayrıca deney sürecinde çalışmanın yapıldığı ğrenci grubunun da olgunlaşma etkisini doğuracak nitelikte bir zaman dilimi olmadığı dşnlmektedir. lme sonuçları ve süreci hakkında katılımcılara bilgi verilmeyerek bu yolla merkeze yönelme etkisi kontrol edilmiştir.

Bu araştırma 3x3'lk split-plot faktöryel (karışık) desene göre; ön-test, son-test, izleme-testi ölçümlü olup; deney, plasebo ve kontrol gruplu tekrarlı ölçümlü modelde düzenlenmiş, ANOVA analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde zaman etkisi ve atılganlık becerilerini geliştirme programına dayalı grup çalışması bağımsız değişken olarak alınmıştır. Araştırmada yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıflarındaki araştırma grubu ğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile zorbalığa uğrama düzeyleri ise bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Araştırmanın deseni çerçevesinde, çalışmanın başlangıcında Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme leği deney, plasebo ve kontrol grubunda bulunan deneklere ön-test olarak uygulanmıştır. Gruplar belirlendikten sonra, deney grubunda bulunan deneklerle 10 oturumdan oluşan atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grup oturumları gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla paralel zaman diliminde plasebo grubunda bulunan deneklerle de plasebo niteliğinde 10 oturumdan oluşan grup etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir faaliyet yürütülmemiştir.

Plasebo etkinliği olarak deneklere günlük yaşamlarında kullandıkları ders araç ve gereçlerinin etkili kullanımı, okul ortamının iyileştirilmesi, kendini ve insanları tanıma teknikleri hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuş, kişilerarası ilişkilere dair tartışmalar yürütülmüş, öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerinde yaşadığı sorunlara değinilmiştir.

Deney grubunda bulunan deneklerle yrtlen atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı grup çalışmasının hemen bitiminde deney, plasebo ve kontrol grubunda bulunan deneklere Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme leği son-test olarak uygulanmıştır. Son-test uygulamasından yaklaşık 3 ay sonra ise aynı ölçekler her üç gruba da uygulanarak izleme testi puanları belirlenmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada yer alacak deneklerin belirlenmesi için Kırıkkale Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hüseyin Kahya Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ile Balıkesir/Bigadiç Kaymakamlığına bağlı Yağcılar Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun 7. sınıflarında okuyan öğrenciler seçilmiştir. 2008-2009 öğretim yılında bu okullara devam etmekte olan 43'ü kız, 91'i erkek toplam 134 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuşlardır. Bu öğrencilere ilişkin, Kişisel Gelişim Bilgi Formu'dan elde edilen bilgiler (Ek-2)'de verilmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 31,3'ü kızlardan, % 68,7'si de erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 0,7'si 11 yaş, % 7,5'i 12 yaş, % 38,8'i 13 yaş ve % 53'de 14 yaşlarındadırlar. Bu çocukların anne-babalarının % 61,9 birlikte, % 28,4'ü ayrı yaşamakta ancak bu soruya cevap vermeyen öğrencilerin oranı da % 9,7'dir. Bu grubun anne/babalarının eğitim durumu; Okumaz % 9, ilkokul % 61,9, Ortaokul % 14,9, ve lise % 6 olurken, bu soruyu cevaplamayan öğrencilerin oranı % 6,7'dir. Bu çocukların anne/babalarının ilk ve ortaokul mezunu olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu çocukların annelerinin % 79,9 oranında ev hanımı, % 13,4'ü işçi olduğu ancak çocukların % 6,7'sinin bu soruya cevap vermediği görülmektedir. Babalarının ise % 34,3 işçi, % 30,6'sı esnaf, % 16,4'ü çiftçi, % 10,4'ünün ise bir mesleklerinin olmadığı ve bu soruya da öğrencilerin % 8,2'si tarafından cevap verilmediği tespit edilmiştir.

Bu öğrencilerin hepsine ön-test olarak Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Her üç ölçekten elde edilen verilerin SPSS (15.00) paket programı ile hesaplanan aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve diğer betimleyici istatistikleri bulunmuştur.

3.2.1. Grupların Oluşturulması

Araştırmada yer alacak öğrencilerin belirlenmesi için Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği uygulaması sonucu elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar belirlendikten sonra, her üç ölçeğin ham puanları standart z testi puanlarına çevrilmiştir. Atılganlık Envanterinden, araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel ortalamasından standart sapması ortalamasının 0,5 ve altı olan öğrenciler tespit edilmiştir. Aynı şekilde Zorba Ölçeğinden de araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel ortalamasından standart sapması ortalamasının 0,5 ve altı olan öğrenciler tespit edilmiştir. Buna karşın Kurban Ölçeğinden ise araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel

ortalamasından standart sapması ortalamanın 0.5 ve üstü olan öğrenciler tespit edilmiştir. Denebilir ki araştırma grubuna uygulanan Atılganlık Envanterinden ve Zorba Ölçeğinden düşük puan alan öğrenciler ile Kurban Ölçeğinden yüksek puan alan öğrenciler arasında yapılan değerlendirmeler sonucu araştırma grupları oluşturulmuştur. Araştırma grubuna ilişkin Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgiler (Ek-3)'de verilmektedir.

Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan 30 öğrencinin % 40'ı kızlardan, % 60'ı ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 73.3'ü 13 yaş, % 26.7'si ise 14 yaşındadır. Bu çocukların anne/babalarının % 56.7'si birlikte, % 36.7'si ayrı yaşamakta ancak öğrencilerin % 6.6'sı bu soruya cevap vermemişlerdir. Yine bu grubu oluşturan öğrencilerin annelerinin % 6.7'si okumaz, % 50'si ilkokul, % 26.7'si ortaokul ve % 3.3'ü lise mezunu iken, bu soruyu cevapsız bırakan öğrencilerin oranı % 13.3'tür. Babaların eğitim durumuna bakıldığında % 3.3'ü okumaz, % 43.3'ü ilkokul, % 26.7'si ortaokul ve % 20'si lise mezunu iken, bu soruyu cevapsız bırakan öğrencilerin oranı % 6.7'dir. Bu çocukların anne/babalarının ilk ve ortaokul mezunu olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu çocukların annelerinin % 66.7'si ev hanımı, % 20'si ise işçi olduğunu belirtmiş ancak bu soruya cevap vermeyen öğrenci oranı % 13.3'tür. Çocuklar babalarının mesleği olarak % 60'ı işçi, % 13.3'ü çiftçi, % 6.7'si esnaf, % 13.3'ü mesleği yok derken, % 6.7'si bu soruya cevap vermemiştir.

Araştırmanın deney ve plasebo grubu, Kırıkkale Valiliği, Hüseyin Kahya Yatılı İlköğretim Bölge Okulundan, kontrol grubu ise Balıkesir/Bigadiç Yağcılar Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının 7. sınıflarında okuyan öğrencileri arasından seçilmiştir.

Yukarıda genel özellikleri verilen öğrencilerle görüşme yapılarak çalışma hakkında genel bilgi verildikten sonra, araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler saptanmıştır. Bu öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu üç grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney, plasebo ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu şekilde yapılan atama sonucunda her bir grubun 10 öğrenciden oluşması sağlanmıştır. Her bir grupta bulunan deneklerin cinsiyete göre sayısal dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Gruplar	Kızlar	Erkekler	Toplam
Deney	4	6	10
Plasebo	4	6	10
Kontrol	4	6	10

Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği ön-test ölçümlerinden almış oldukları puan ortalamaları ve puanların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Her test için elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmektedir.

Tablo 3
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss
Atılganlık Ön-test Puanı	Deney	10	17,50	4.12
	Plasebo		20,30	3.50
	Kontrol		20,70	1.70
Kurban Ön-test Puanı	Deney	10	44,10	23.46
	Plasebo		43,80	21.32
	Kontrol		58,70	30.93
Zorba Ön-test Puanı	Deney	10	10,60	8.85
	Plasebo		8,90	4.56
	Kontrol		17,20	14.36

Tablo 3’de deney grubunun Atılganlık Envanteri ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=17,50$), plasebo grubunun ($\bar{X}=20,30$), kontrol grubunun ise ($\bar{X}=20,70$) olarak bulunmuştur. Kurban Ölçeği ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları; deney grubu ($\bar{X}=44,10$), plasebo grubu ($\bar{X}=43,80$) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=58,70$) olarak tespit edilmiştir. Zorba Ölçeği ön-test ölçümlerinden alınan puan

ortalamaları bakımından; deney grubu ($\bar{X}=10,60$), plasebo grubu ($\bar{X}=8,90$) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=17,20$) olduğu görülmektedir.

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanteri ön-test ölçümlerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi bulguları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanteri Ön-test Ölçümlerinden
Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	60.800	2	30.400	2.843	.076
Gruplarıçi	288.700	27	10.693		
Toplam	349.500	29			

Tablo 4’de sunulan ANOVA sonuçları incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Atılganlık Envanteri ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=(2-27) 2.843$; $p>0.05$). Bu sonuçlar bu üç denek grubunun deneysel işlem öncesi atılganlık düzeylerinin birbirine benzer olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma gruplarının deneysel işlem öncesinde Kurban ölçeği ön-test ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden
Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	1450.867	2	725.433	1.109	.344
Gruplarıçi	17654.600	27	653.874		
Toplam	19105.467	29			

Tablo 5’de sunulan değerler ve tablo 3’de verilen ortalamalar incelendiğinde deney grubu ($\bar{X}=44,1$), plasebo grubu ($\bar{X}=43,8$) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=58,7$) yer alan deneklerin Kurban Ölçeği ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=(2-27) 1.109$; $p>0.05$). Diğer bir deyişle deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlem uygulanmadan önceki kurbanlık düzeyleri birbirine benzerdir.

Araştırmanın deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlemin uygulanması öncesinde Zorba Ölçeği ön-test ölçümlerinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Zorba Ölçeği Ön-test Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	576.467	2	288.233	1.89	.171
Gruplarıçi	2505.000	27	92.778		
Toplam	3081.467	29			

Tablo 6’da sunulan değerler ve tablo 3’deki grupların Zorbalık Ölçeği ortalamaları incelendiğinde; deney grubu ($\bar{X}=10,60$), plasebo grubu ($\bar{X}=8,90$) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=17,20$) yer alan deneklerin Zorba Ölçeği ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=(2-27) 1,89$; $p>0,05$). Diğer bir deyişle deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlem uygulanmadan önceki zorbalık düzeyleri birbirine benzerdir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla her üç değişken yani atılganlık değişkeni, kurban değişkeni ve zorba değişkeni bakımından ayrı ayrı varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Kurban değişkeni bakımından ($F=1,031$; $p=0,37$; $p>0,05$) varyansların homojen olduğu görülmüştür. Zorba değişkeni bakımından ($F=5,139$; $p=0,013$; $p<0,05$) varyansların homojen olmadığı yine atılganlık değişkeni bakımından ($F=5,356$; $p=0,011$; $p<0,05$) varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Ancak deney, plasebo ve kontrol gruplarının her üç ölçeğin ön test ölçümlerinden aldıkları puanlara tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, elde edilen değerler gruplar arasında ne atılganlık puanları bağlamında ($F=2,843$; $p>0,05$) ne kurban puanları bağlamında ($F=1,109$; $p>0,05$) ne de zorba puanları bağlamında ($F=1,89$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

3.3. Uygulamacı Yeterliliği

Grup çalışmaları araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Uygulamacı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler lisans ve Sağlık Psikolojisi yüksek lisansı eğitimine sahip olması yanında Küçük Grup Etkileşimi, Psikodrama ve Kısa Süreli Terapiler konusunda grup

alışmalarına katılmıştır. Psikolojik Danışma alanında araştırmacı ve uygulamacı olarak uzun yıllar çalışmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu alışmada “Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu”, “Atılanlık Envanteri”, “Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölme araçlarına ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu

Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu (Ek-1) ile öğrencilerin sosyal ve demografik özellikleri, aile durumu, kardeş sayısı gibi genel bilgiler toplanmıştır.

3.4.2. Atılanlık Envanteri

Araştırma gruplarına alınacak öğrencilerin atılanlık düzeylerini belirlemek için ölkemizde İlkokul öğrencilerinin atılanlık düzeylerini ölme amaçlı olarak Hüseyin Topukçu tarafından 1982 yılında geliştirilen “Atılanlık Envanteri” (Ek-4) kullanılmıştır.

Envanterde ocuğun okulda, evde ve çevresinde gösterdiği veya gösterebileceği davranışlarla ilgili 45 madde bulunmaktadır. Öğrenci her madde için “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden birini işaretleyebilmektedir. Başka bir deyişle öğrenci, kendine uyan, kendisini anlatan maddenin karşısındaki “evet” seçeneğini, kendine uymayan, kendi durumu ile uyumşmayan madde içinse “hayır” seçeneğini işaretlemektedir.

Bir öğrencinin envanterden aldığı atılanlık puanı 4, 9, 13, 18, 22, 27, 31, 36, 40 ve 45’inci maddelerin “evet” yanıtına, diğer maddelerin ise “hayır” yanıtına “1’er” puan verilerek hesaplanmaktadır. Bu durumda bir öğrencinin envanterden alabileceği en yüksek puan 45 olarak hesaplanmaktadır (Topukçu, 1982).

Atılanlık Envanterinin Geliştirilmesi: Envanterdeki cümlelerin hammaddeleri Ankara/Bala ilçesindeki ilköğretim öğrencileri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca atılanlık ve çekingenlik davranışlarının tipik olarak hangi durumlarda ortaya çıktığı araştırılmıştır. Öğrencilere, ekingen davrandıkları durumlar, öğretmenlere de, öğrencilerin çekingen davrandıkları durumlar sorulmuştur. Toplanan veriler göz önüne alındığında 45 maddelik bir envanter oluşturulmuştur. Envanter Bala ilçesinde 100 ilköğretim öğrencisine uygulandıktan sonra madde analizi

yapılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin güçlük derecesi (P) değerlerinin 0.44 - 0.96 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler cümlelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Her madde için ayırt etme indeksi (D) değerleri pozitif çıkmıştır. Ayırt etme indeksi değerleri 0.20-0.30 arasında olan cümleler % 26.6, 0.40-0.50 olanlar % 24.44, 0.50-0.60 arasında olanlar % 26.66, 0.60-0.90 arasında olanlar da % 17.77'dir. Maddelerin % 68'inin ayırt etme indeksi değerlerinin 0.40'ın üzerinde olduğu saptanmıştır (Topukçu, 1982).

Envanterin Güvenirliği: Envanterin güvenirliliğine iki-yarı metoduyla bakılmıştır. Spearman-Brown eşitliği kullanılarak 20 öğrencinin puanlarından elde edilen güvenirlilik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki aylık aradan sonra yapılan uygulama sonucunda, envanterin kararlılık katsayısı da 0.88 olarak saptanmıştır (Topukçu, 1982).

Envanterin Geçerliği: Envanter madde analizi için 100 öğrenciye uygulandığı zaman, sınıf öğretmenlerinden hangi öğrencilerin çekingen, hangi öğrencilerin atılgan davranışlar gösterdiği de sorulmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencilerin davranışları hakkında öğretmenlerin düşünceleri alınmıştır. Öğretmenler öğrencileri değerlendirmişler, yani çekingenleri ve atılganları belirtmişlerdir. Ortadaki öğrenciler değerlendirmeye girmemiştir. Bu durumda değişken kesikli bir şekil almıştır. Daha sonra Nokta Basariel eşitliği kullanılarak uçlardaki 20 öğrencinin envanterden aldıkları puanlarla öğretmenlerin aynı öğrenciler hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmış, korelasyon katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur (Topukçu, 1982). Bu envanteri Altun (2006)'da ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında Deney ve kontrol gruplarının güvengelik düzeyleri belirlemek için kullanmıştır.

3.4.3. Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği

Bu çalışmada, araştırma grubuna alınacak kurban ve zorba öğrencilerin belirlenmesi amacıyla Pişkin ve Ayas (2005) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu kullanılmıştır (Ek-5).

Bu ölçek akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan” öğrencileri belirlemek amacıyla toplam 37 madde ve beş faktörden (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme) oluşmaktadır. Akran zorbalığı belirleme ölçeği, biri “zorba ölçeği” diğeri “kurban ölçeği” olarak adlandırılan ve aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasından oluşan paralel iki ölçekten oluşmaktadır. Öğrencilerin zorba ölçeğinde yer

alan söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Pişkin ve Ayas (2005) Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu’nu Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarının 4, 5, 6, 7, 8. sınıflarına devam eden 425 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışma ile gerçekleştirmişlerdir. Her iki ölçeğe ilişkin yapılan psikometrik değerlendirme sonuçları aşağıda özetlenebilir:

a) Zorba Ölçeği: Ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda uyum indeksi Kay kare = 1422.14 (sd=616, p.= .00), Kay kare/sd= 2.30 RMSEA= 0.056, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI=0.92, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri Kay kare = 1471.43 (sd=621, p.= .0000), Kay kare/sd= 2.36, RMSEA= 0.057, GFI= 0.84, AGFI= 0.82, CFI=0.96, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur.

Zorba ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.87, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için 0.71, “sözel zorbalık” alt ölçeği için 0.68, “izolasyon” alt ölçeği için 0.60, “söylenti yayma” alt ölçeği için 0.64 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için 0.70 olarak hesaplanmıştır.

b) Kurban Ölçeği: Bu ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş ve ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda, uyum indeksi Kay kare= 1016.52 (sd=617, p.= .00), Kay kare/sd= 1.65 RMSEA= 0.039, GFI= 0.89, AGFI= 0.87, CFI=0.97, NFI=0.92 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda; uyum indeksleri Kay kare = 1112.81 (sd=624, p.= .0000), Kay kare/sd= 1.783 RMSEA= 0.043, GFI= 0.88, AGFI= 0.86, CFI=0.96, NFI=0.91 ve NNFI= 0.96 olarak bulunmuştur.

Kurban ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.90, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için 0.74, “sözel zorbalık” alt ölçeği için 0.66, “izolasyon” alt ölçeği için 0.68, “söylenti yayma” alt ölçeği için 0.79 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Her iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerine ilişkin elde edilen bu değerler ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde olduklarını göstermektedir.

3.5. Araştırmanın İşlem Yolu

Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı çalışmalarına başlamadan önce, yatılı ilköğretim okulları hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılmıştır. Bu okulların fiziki ve psiko-sosyal yapıları ve öğrenci dağılımları incelenmiştir. Bu araştırmanın yapılabileceği okullar ve imkanları listelenmiştir. İlgili okul yönetimleri ile görüşülerek yapılacak çalışma, süresi, kullanılabilecek mekanlar ve öğrencilerin ders programları dikkate alınmıştır. İşbirliğine istekli okullar seçilmiştir.

Araştırma grubunu seçmek için yapılan değerlendirmede çalışmanın Yatılı İlköğretim Bölge Okulu yatılı 7. sınıf öğrencileri ile yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Seçilen okullarda okuyan 7. sınıf öğrencilerine Atılganlık Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği verilmiştir. Elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar, Atılganlık Envanteri ve Zorba Ölçek için standart sapması ortalamanın 0.5 ve altı olan öğrenciler, Kurban Ölçeği için ise standart sapması ortalamanın 0.5 ve üstü olan öğrenciler belirlenmiştir. Atılganlık Envanterinden ve Zorba Ölçeğinden düşük puanlar alan öğrenciler, Kurban Ölçeğinde ise yüksek puanlar alan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen bu öğrencilerle görüşme yapılarak çalışma hakkında genel bilgi verildikten sonra, araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler saptanmıştır. Bu öğrenciler kura yöntemi ile seçkisiz olarak üç gruba ayrılmışlardır. Bu üç grup yine kura yöntemi ile seçkisiz olarak deney, plasebo ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma grupları ile yapılacak çalışmaların programı her gruba ayrı ayrı görüşülerek bu çalışmanın önemi, süresi, çalışma gün ve saatleri, grup uygulamasının, ilk ve son haftalarda ikişer oturum yapılacağı, diğer haftalardaki uygulamaların ise birer oturum şeklinde yapılacağı paylaşılmıştır.

Bu çalışmada, karşılaştırma yapmak, grup etkisini kontrol etmek ve Hawthorne etkisini ortadan kaldırmak amacıyla iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol gruplarından birisi plasebo uygulamasına tabi tutulmuş ve bu grup “Plasebo Grubu” olarak adlandırılmıştır. Diğer kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır ve bu gruba da “Kontrol Grubu” denmiştir. Plasebo grubu ile deney grubuna farklı zamanlarda ve ayrı mekanda oturumlar düzenlenmiştir. Böylece deney ve plasebo gruplarında bulunan deneklerin olabildiğince birbirleriyle etkileşime girmeleri engellenmeye çalışılmıştır.

Deney ve plasebo grubundaki deneklerle her birisi yaklaşık 90 dakika süren 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Ancak kontrol grubu ile her hangi bir çalışma yapılmamıştır.

Bu araştırmanın başlangıcında ve diğer aşamalarında, deney, plasebo ve kontrol grubuna aynı ölçme araçları eş zamanlı olarak ön-test, son-test ve izleme-testi olarak uygulanmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı ile plasebo etkinlikleri programı uygulanmıştır.

Grup çalışmalarının bitiminden yaklaşık 3 ay sonra araştırma grubu öğrencilerine izleme-testi yapılmıştır.

3.6. Programların Geliştirilmesi

Bu bölümde atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı ile plasebo etkinlikleri programı ele alınacaktır.

3.7. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı

Bu çalışmada kullanılacak eğitim programını geliştirmek için yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış atılganlık ve sosyal beceri eğitimine ilişkin programlar ve araştırmalar dikkate alınmıştır. Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı oluşturulurken benzer amaçlarla hazırlanmış olan programların içeriği incelenmiştir. İncelenen programların genel çerçevesi dikkate alınarak atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı yapılandırılmıştır (Ek-6). Bu programa bağlı olarak grup oturumlarında öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar üzerinde durulmuştur.

3.7.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Amacı

Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının genel amacı, yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini yükselterek, zorbalıkla baş edebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yaşantılar edinmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için deney grubunda yer alan öğrencilerin zorbalığa uğrama davranışlarını değiştirecek alt amaçlara ulaşılması gerekmektedir. Bunun olabilmesi aşağıda verilen hedef davranışların geliştirilmesine bağlıdır;

1. Atılınca davranışları ve atılganlığı engelleyen nedenlerini tanıma,

2. Çekingenlik duygularının yaşamı zorlaştıran yönlerini fark etme ve duygularını ifade edebilme becerisini kazanma,
3. Bir olaya ve olguya ilişkin duygu, düşünce ve davranışın sözel ve sözel olmayan ifadelerini anlayabilme, kendi duygularını açıkça ifade edebilme,
4. Özgüvenli davranışlar sergileme sorumluluğu üstlenme, karşı davranışların varlığını kabul etme,
5. Kendisine yansıtılan durumlara karşı evet/hayır diyebilme,
6. İletişimin karşılıklı olduğu gerçeğini bilerek duygu ve düşüncelerini açıklarken ben-dili ifadelerini kullanmaya özen gösterme,
7. Her durumda atılınca davranmayı yaşantı haline getirme becerisini geliştirmektir.

3.7.2. Atılma Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Özellikleri

1. Atılma becerilerini geliştirme eğitimi programı literatüre bağlı kalınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
2. Atılma becerilerini geliştirme eğitimi grup çalışmaları ortamı bu eğitimi destekleyecek şekilde hazırlanmıştır.
3. Grup çalışması sürecinde kullanılacak materyallerin ne olacağına, ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin ön çalışmalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.
4. Deney, plasebo ve kontrol gruplarına seçilecek öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ön-test puanlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.
5. Her bir oturumun içeriğine bağlı kalınmış ve grup üyelerinin her birinin sürece katılmasına önem ve fırsat verilmiştir.
6. Grup ortamında güven, etkileşim ve paylaşım olması için özenli davranılmıştır.
7. Atılma becerilerini geliştirme eğitimi programı ilk ve son haftalarda ikişer, diğer haftalarda ise birer oturum olacak şekilde tamamlanmıştır.
8. Atılma Envanteri ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği ön-test olarak araştırma kapsamındaki tüm öğrencilere uygulanmış ve araştırma grubu bu uygulama sonucunda

belirlenmiştir. Bu grupla yapılan atılganlık becerilerini geliştirme eğitiminin bir hafta sonra aynı ölçekler her üç gruba son-test olarak eş zaman olarak uygulanmıştır.

9. Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi grup çalışması oturum süresi 90 dakikadır.

10. Grup oturumları için en uygun oturma şeklinin “daire” olduğu düşünülerek bu yaklaşımla oturumlar gerçekleştirilmiştir.

11. Her grup oturumunda ev ödevleri verilmiştir ve her oturumda da ödevlerin yapılışı ve konuya ilişkin yaşantılar üzerinde durulmuştur.

12. Grup üyelerinin oturumlara katılımlarına ve istedik davranışları edinmelerine önem verilmiştir.

3.8. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Uygulaması

Bu çalışma, deney grubunu oluşturan öğrencilerle her biri yaklaşık 90 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına dayalı grup oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk ve son haftalar ikişer oturum, diğerleri her hafta birer oturum olacak şekilde tamamlanmıştır. Oturumlar araştırmacının liderliğinde Kırıkkale Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hüseyin Kahya Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda deney grubunda bulunan deneklerle gerçekleştirilen, 10 oturumdan oluşan atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grup oturumları özet olarak verilmiştir. Her bir oturumun yapılandırılması, daha çok atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi yaklaşımlarında önerilen ilkelere uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Her bir oturumun nasıl ele alındığı daha ayrıntılı olarak ekler kısmında sunulmuştur (Ek-6).

Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının genel amacı, yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini yükselterek, zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yaşantılar edinmelerini sağlamaktır.

Deney grubuna uygulanan 10 oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı ile grup üyelerinin kendilerini daha iyi tanıyıp anlamaları, kurban, çekingen, pasif oluşlarının nedenlerini fark edebilmeleri, sözel ve sözel olmayan iletişim yöntemlerini tanımları, dinleme becerisi edinmeleri, akılcı olmayan düşüncelerini gözden geçirmeleri, sosyal ortamlarda atılgan davranışlar gösterebilmeleri üzerinde durulmuştur.

Öğrencilere konularla ilgili ev ödevleri verilerek de atılganlık becerilerinin pekiştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Atılganlık eğitimi programlarında öğrencilerin özgüvenlerini yükseltecek etkinlikler, sosyal ortamlara katılım, rol oynama, gerektiğinde hayır diyebilme, ben-dili kullanma becerisi, duygularını yakalayabilme, beden dilini çözme vb. becerileri kazandırmada model olma, rol oynama, kimdir bu?, duruma uygun hikaye ve drama teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca ev ödevleri ile edinilen davranışların sosyal ortamlarda da denenmesi ve bu yolla pekiştirilmesi de sağlanmıştır.

Böylelikle zorbalığa uğrayan öğrencilerin, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları tanıma ve ayırt etme becerilerinin gelişmesi, kendi haklarını olduğu kadar başkalarının haklarını da koruma, kabul etme, saygı duyma anlayışının içselleşmesi, etkili kişiler arası ilişkiler kurmayı öğrenme, sözsüz davranışların ifade ettiği anlamı yakalama becerisinin edinilmesi amaçlanmıştır.

Bu programa katılan öğrencilere, atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının hedef davranışları verilen sıraya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Her oturum başında bir önceki oturumda yaşananlar üzerinde grupça durulmuş ve verilen ödevlerin yapılması sırasında yaşananların grupla paylaşılmasına imkan verilmiştir. Daha sonra oturumun konusuna geçilmiştir. Bu oturumda ele alınan konuları öğrencilerin kendi yaşamlarına indirgemelerine ve örneklemelerine izin verilmiştir. Yaşanan duygu ve düşünceleri grupla paylaşmaları için üyeler yüreklendirilmiştir. Her oturumun sonunda grup lideri oturumun kısa bir özetini yapmış ve yaşanan duygular üzerinde grupça durulmuştur. Ev ödevi verilerek grup oturumu sonlandırılmıştır.

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

Amaç: Grup üyelerinin atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programından en üst düzeyde faydalanabilmeleridir. Bunun için bir grup olabilmenin temel ilkeleri ile grup ortamına ilişkin uyulacak kuralları öğrenme ve uygulama becerileri kazandırmaktır.

Süreç: Deney grubunu oluşturan öğrencilerle atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı çalışmalarının ilk oturumunda “daire” şeklinde ve grup üyelerinin birbirlerinin yüzlerini görebilecek bir düzenle oturmaları sağlanmıştır. Araştırmacı genel bir açış konuşması yaparak kendisi hakkında tanıtıcı bilgiler vermiştir. Çalışma programı

ve içeriği, süresi hakkında bilgiler verilmiştir. Grup kuralları, grup ortamında uyulması gereken ilkeler üzerinde durulmuştur (Ek-6, 1. Oturum). Bu çalışma ile ulaşılmak istenen genel ve özel amaçlar anlaşılır bir dille grupla paylaşılmıştır.

Daha sonra grup üyelerine kendilerini tanıtmaları, amaçlarını grupla paylaşmaları için sıra ile söz verilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin anlaşılır bir sesle isimlerini ve anlamını açıklamaları istenmiştir. Ayrıca kendisini tanımlayan üç cümle ile “Ben.....biriyim” boşluklarını doldurmaları istenmiştir.

Bu çalışmanın devamı olarak “Kimdir Bu? Etkinlikleri yaptırılarak öğrencilerin hem birbirlerini daha yakından tanımaları hem de ortamın ısınması sağlanmıştır. Öğrencilerin etkinliklere ilişkin duygu ve düşünceleri ile bu çalışmalardan beklentilerini ifade etmelerini için gerekli imkan ve destek verilmiştir.

Atılğan, çekingen ve saldırgan davranışların neler olabileceği soruları gruba yöneltilerek düşünmeleri istemiştir. Bu davranışlara ilişkin örneklerle durumu anlatmaları grup üyelerinden beklenmiştir. Örnek olay (Ek-6, 1. Oturum) çalışması ile konu drama edilmiştir. Kendilerini nasıl tanımladıkları sıra ile öğrencilere sorulmuştur.

Grupta yaşananların içeriğine ve anlamına ilişkin açıklamalar yapan grup lideri, grup üyelerinin görüş ve duygularını açıklamaları, varsa sorularını sormaları için tüm grup üyelerine sıra ile söz vermiştir. Daha sonra grup üyelerine katkılarından ve katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir.

1. oturum, etkinlik dosyaları dağıtılarak ve çevrelerindeki insanların davranışlarını öğrendikleri davranışlara göre gözlemleri, en çok hangi ortamlarda bulunmaktan sıkıldıklarını yazmaları ayrıca kendilerini daha yakından tanımaları için atılğanca davranışlarını yazacakları, bir Atılğanca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek tamamlanmıştır.

3.8.2. II. Oturum: Davranışları tanıma, kendi davranışlarının nedenlerine ilişkin bilgiler edinme ve davranışlar üzerinde düşünme becerisi geliştirme

Amaç: Atılğan, utangaç ve saldırgan davranışları tanımak, fark etmek, bu davranışlar hakkında bilgi paylaşımında bulunmak ve öğrencilerin davranışlarını drama yolu ile oyunlaştırmalarını sağlayacak örneklemelerle zenginleştirmektir.

Süreç: Geçen oturumda ele alınan konular hatırlatılarak, grup üyelerinin yaşantılarında meydana gelen değişim hakkında tüm öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklamalarına imkan sağlanmıştır. Geçen oturumda verilen ödevleri yaparken yaşadıkları duyguları grup üyeleri ile paylaşmaları istenmiştir. Grup kurallarına uygun davranmaları beklentisi öğrencilere hatırlatılmıştır. Bu yolla grup yeni oturuma hazırlanmıştır.

Grup üyelerinin kendilerini utangaç hissettikleri durumlar hakkında yaşadıkları duyguları grupta paylaşmalarına imkan verilmiştir. Saldırganca davranışlar karşısında yaşanan duygular üzerinde duruldu. Yanlış anlaşılma durumları, zorbalığa uğrama, istemediği bir şeyi yapmaya zorlanma, haksız davranışlara maruz kalma vb. durumlar karşısında hissedilen duygular ve düşünceleri gözlerini kapatarak yaşamaları istenmiştir. İsteyen öğrencilerin yüksek sesle bağırabilmelerine izin verildi. Daha sonra sıra ile öğrencilerin saldırganlıkla karşılaştıklarında ne yapabileceklerini tartışmalarına imkan sağlanmıştır.

Davranışların arka planında ne olabileceği ABC modeli bağlamında ele alınmıştır. Bir davranışa eşlik eden duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiyi anlayabilme için öğrencilerden kendilerini en çok kızdıran, sevindiren ve utandıran olayı yazmaları istenmiştir. İsteyen öğrencilerin yazdıklarını grupta paylaşmalarına imkan verilmiştir.

“Ben ben olmaktan mutluyum” gösterisi yapılır. 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 edilmiştir. Öğrenciler tek tek, ikiyeşerli ya da üçerli olarak bu tür denemeleri yapmaları için yönlendirilmişlerdir. Tüm öğrencilerden uygun beden dili ve ses tonu ile bu çalışmayı gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik yaşananlar ve gözlemler bağlamında ele alınmıştır. Öğrenciler etkinliğe ilişkin olarak birbirleri haklarındaki görüşlerini ve duygularını Bana göre....” cümleleri ile dile getirmişlerdir.

Örnek olay olarak “Çirkin Ördek Yavrusu” (Ek-6, 2. oturum) hikayesinin bir kısmı öğrencilere okunur ve bu hikayenin kalan kısmını tamamlamaları grup üyelerinden istenir. Hikayenin kahramanlarının davranışları üzerinde durulmuş, hikayenin ana fikri ele alınmış ve yakın çevremizde “Çirkin Ördek Yavrusu” muamelesi yapılan insanlar var mı? sorusu gruba yöneltirilmiştir. Bu soru çerçevesinde ailede ve okulda sosyal yaşam ele alınmıştır. “Çirkin Ördek Yavrusu” gibi düşünen insanların ne hissedebilecekleri, tepkileri tartışılmıştır.

Kim güzel bir kuğu olmak ister etkinliği yapılır. Bununla bağlantılı olarak sizden istemediğiniz bir işi yapmanızı isteyenlere “hayır” diyebilme etkinliği yapılır. Tüm öğrenciler kendi örnek olayları üzerinde yüksek sesle “Hayır, hayır, hayır” tepkileri vermişlerdir.

Utangaçlık davranışlarına eşlik eden duygu ve düşünceler hatırlatılarak oturumun özeti yapılmış, öğrencilerin oturumda yaşadıklarına ilişkin duygularını ifade etmeleri istenmiştir.

2. oturum, “Çirkin Ördek Yavrusu” hikayesini grup dışından bir arkadaşına anlatarak tartışmaları ayrıca kendilerini daha yakından tanımaları için atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek sonlandırılmıştır.

3.8.3. III. Oturum: Utangaçlık davranışlarının nedenlerini, duyguların düşünsel kaynaklarını ve davranışlara etkisini görme, iletişim sürecinde duyguları kontrol etme becerisi edinme

Amaç: Utangaçlık davranışlarının tanımını, niteliklerini bilmek, utangaç insanların davranışları üzerinde durmak, utangaçlığın olumsuzlukları hakkında bilişsel ve davranışsal farkındalık geliştirmektir. Bu oturumun sonunda öğrenciler; utangaçlığın ne olduğunu öğrenir, utangaç davranışlara örnekler verebilir, utangaç davranışları utangaç olmayan davranışlardan ayırt edebilir, en fazla utandıkları durumların neler olduğunu saptayabilir ve utangaçlığın olumsuz yanlarının neler olduğunu öğrenirler.

Süreç: Bir önceki oturumda üzerinde durulan konular hatırlatıldı. Önceki oturumun ödevi olan “Çirkin Ördek Yavrusu” hikayesinin grup dışından bir bireye anlatılması sırasında yaşanan duyguları grupta paylaşmaları için grup üyelerine söz verilmiştir.

Sorularla hikayenin kapalı kalan yönleri sorgulanır; Sizce çirkin ördek niçin utanmakta, nasıl düşünmekte, işin doğrusu ne olabilir? Utangaç insanlar kendilerini doğru değerlendirebilirler mi? Gibi sorular ele alınan konuya ilişkin farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına, konunun nasıl anlaşıldığına ve grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerini öğrenmelerine fırsat verecek şekilde ele alınmıştır. Konuya ilişkin öğrenmeleri pekiştirmek için bir etkinlik (Ek-6, 3. Oturum) yapılmıştır.

Utangaçlığa ilişkin düşüncelerini yazmaları için üyelere sarı kartlar dağıtıldı. Grup üyelerinin sarı kartlara yazdıkları görüşlerini grupla paylaşımlarına imkan verilmiştir.

Bu aşamada üyelerin beyaz kartlara utangaçlığa ilişkin üç olumlu, üç de olumsuz görüş yazmaları istenmiştir.

“İnsan güçlü bir varlıktır” etkinliği yapıldı. Bu çalışma için üyeler ikiye ayrılarak, karşılıklı güç denemesi yapmaları sağlanmıştır. Sonunda herkes birbirini kutlamışlardır.

3. oturumun, utangaçlık davranışlarının engellediği fırsatların neler olabileceği bağlamında ele alınan ve öğrencilerin yaşamlarında utandıkları için kendilerini yeterince savunamadıkları örnek olaylar üzerinde durularak özetlenmiştir.

Yeni arkadaşlar edinmeleri, kendilerine iyi davranan arkadaşlarına teşekkür etmeleri, üzüntülü gördükleri arkadaşları ile ilgilenmeleri ayrıca kendilerini doğru ifade edememenin oluşturduğu durumları düşünerek, bu gibi ortamlarda yaşadıkları duyguları yazmaları ödev olarak verildi. Ayrıca kendilerini daha yakından tanımaları için atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek çalışma sonlandırılmıştır.

3.8.4. IV. Oturum: Saldırganca davranışları tanıma, niteliklerini görme ve saldırganlıkla baş etme becerileri edinme

Amaç: Saldırganca davranışları tanımlama, saldırgan insanların niteliklerini tanıma, olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.

Süreç: Geçen oturumun hatırlatılması ile başlanan çalışmaya ödevleri hazırlarken yaşanan sorunlar üzerinde durularak, grup üyelerinin duygularını grupla paylaşması sağlanmıştır. Atılınca Formuna yazılan örnek olaylar üzerinde durulmuştur.

Grup üyelerinden çevrelerinde gördükleri saldırganca davranışları kırmızı kartlara yazmaları istenmiştir. İnsanların neden saldırganlaştıkları üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin yakın çevrelerinde karşılaştıkları (yemekhanede, yatakhane, sınıfta, kantinde, televizyon odasında, etüt salonunda, oyun alanlarında vb.) saldırganca davranışları düşünmeleri ve grupla paylaşmaları istenmiştir.

Grup üyelerinin kırmızı kartlara yazdıkları saldırganca davranışlara ilişkin görüşleri yeniden gözden geçirmeleri istedi. Öğrencilerin değişen görüşleri ele alınmıştır.

Saldırgan olmak mı yoksa utangaç olmak mı daha az zararlıdır? münazarası yapılmıştır. Bu çalışma için grup üyeleri ikiye ayrıldı, bir grup utangaç, diğer grupta saldırgan davranışların olumsuzluklarını savunmuşlardır.

Konuya ilişkin örnek olay etkinliği (Ek-6, 4. Oturum) ele alınmıştır. Örnek olayın ana fikri ve diğer davranışlar grup üyelerince yorumlanmıştır.

Sonunda üyelerden en önemli üç olumsuz utangaçlık ve saldırganlık özelliğini sarı kartlara yazmaları istenmiştir.

Saldırganca davranışlara karşı yapılacak çalışmalar ele alındı. Haklarımızı kullanmanın önemi üzerinde duruldu. Saldırganca davranışlara karşı toplu tepki vermek için okulda “beyaz masa” kurma çalışmaları yapmaları öğrencilerinde görüşleri doğrultusunda kararlaştırılmıştır.

Saldırgan davranışlarla karşılaşanların yaşadıkları duygular üzerinde durularak oturumun özeti yapılmıştır.

Haklarını bilmenin ve kullanmanın oluşturacağı güven ortamında, mutluluğun ve başarının nasıl artabileceği konusunu bir öğretmenle konuşmaları, ayrıca atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 4. oturum tamamlanmıştır.

3.8.5. V. Oturum: Atılınca davranışları tanıma, yaşamda atılınca davranmayı engelleyen faktörleri görme ve atılınca davranabilme becerisi edinme

Amaç: Atılınca davranışlarını tanımlama, atılınca insanların niteliklerini ele alma, atılınca davranmanın yaşamı kolaylaştıran yönleri hakkında duyuşsal ve bilişsel davranışlar geliştirmektir.

Süreç: Önceki oturumlarda ele alınan konular “utangaç mıyım, saldırgan mıyım?” soruları bağlamında ele alınmıştır. Grup üyelerine ödev olarak verilen güven ortamında kullanılan hakların başarı ve mutluluğa katkıları konusunda edindiklerini grupta paylaşmalarına imkan verilmiştir.

Hangi özelliklere sahip olmak istersiniz? Size nasıl davranılsın istersiniz? Yemekhanede, yatakhane, sınıfta, kantinde, televizyon odasında, etüt salonunda, oyun alanlarında küçük öğrencilere yapılan hangi davranışlar sizi rahatsız eder? Bu sorular bağlamında grup üyelerinin yaşam alanlarına ilişkin farkındalıkları ele alınmıştır.

Öğrencilerden kendilerini en çok etkileyen öğretmenlerin veya arkadaşlarının özelliklerini yeşil kartlara yazmaları istenmiştir.

Atılganlığa ilişkin görüşlerini mavi kartlara yazmaları istendi. Farklılaşan görüşler üzerinde durulmuştur.

“Ben başarılıyım” etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinden son zamanlarda iyi yaptıkları faaliyetlerden örnekler vermeleri istenmiştir. Bu durumda bedenlerinde, duygularında, düşüncelerinde meydana gelen değişimi fark etmelerine ve drama etkinlikleri yolu ile gruba getirmelerine imkan sağlanmıştır.

Saldırgan olmak mı, utangaç olmak mı yoksa atılğan olmak mı daha önemlidir? Bu bağlamda örnek olay çalışması ile (Ek-6, 5. oturum) konu ayrıntılandırılmıştır. Ayrıca konu yatılı okullar bağlamında beyin fırtınası yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin atılğanlık, saldırganlık ve utangaçlığa ilişkin kullandıkları sıfat listeleri oluşturuldu. Sonrada üyelerden kendilerine ilişkin en önemli beş atılğanlık özelliğini beyaz kartlara yazmaları istenmiştir.

5. oturum atılğanca davranışların oluşturacağı başarı ve mutluluk ortamına dikkat çekilerek özetlenmiştir.

Grup üyelerinden üzgün bir arkadaşlarının neden üzgün olabileceğini ona sormadan önce yazmaları, ardından da gidip onunla ilgilenmeleri, kendilerinin tahmin ettikleri nedenlerle gerçek nedenler arasında fark olup olmadığı konusunu yazmaları, ayrıca atılğanca davranışlarını yazacakları bir Atılğanca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 5. oturum tamamlanmıştır.

3.8.6. VI. Oturum: Atılğanca davranışları etkili kılmada “ben dili”, “sen dili” kullanmanın sonuçları üzerinde durma ve iletişim sürecinde “ben dili” kullanma becerisi edinme

Amaç: Atılğanlık davranışları edinmede “ben dili” kullanmanın etkililiğini keşfetme, sözcüklerin gücünü ve davranışlara etkisini bilme ve yaşamda kullanma becerisi edinmektir.

Süreç: Önceki oturumlarda ele alınan atılğanca davranışlar ile ödev yaparken karşılaşılan durumlar arasında gözlenen farklara ilişkin değerlendirme yapmak için; Kim kendisini atılğan buluyor? Sorusu gruba yöneltilmiştir. Cevapları beklenmiştir. Geçen

oturum için verilen ödevlerin içeriğinin ve yaşanan duyguların grupla paylaşılması istenmiştir.

Konuşmaya “bana göre” diye başlamanın önemi ve gücü üzerinde örnekler verilerek durulur. “Size şunu yap, bunu yapma” diyenlere karşı ne hissedersiniz? Buna benzer durumlar yaşadınız mı? Sorusu ile öğrencilerin kendi deneyimleri ele alınmıştır. Grup üyelerinin sıra ile “Bana göre....” diye başlayan cümleler kurmaları istenmiştir.

Atılınca “ben dili” kullanma davranışları tanımlanmıştır. İletişimi “ben” mesajı ile siz başlatın, insanlara iltifat edin, beğendiğiniz yönlerini, başarılarını, mutluluklarını ve üzüntülerini açık yüreklilikle onlarla paylaşın. Bu fikir etrafında grup üyeleri ile örnek olay çalışması etkinlikler (Ek-6, 6. Oturum) yapılmıştır. Belli konularda aynı düşünmüyorsanız bunu “bana göre bu konu şöyle olmalı” gibi nazik ancak kararlı ifadeler kullanmanın önemi üzerinde durulmuştur. Aynı şekilde konuya ilişkin farklı görüş ve tekliflerin de saygı ile karşılanmasının gereği hatırlatılmıştır.

“Ben dili” mesajları ile okulun tüm alanlarında kurulan iletişimin, grup üyeleri tarafından drama yolu ile ele alınması; öğrenciler ikiye bölünmüşlerdir; okulun (Yemekhane, yatakhane, sınıf, kantin, televizyon odası, etüt salonu, oyun alanları, koridorlar, duşlar vb.) alanlarında yaşanan iletişime örnekler vermişlerdir. Önce “sen dili” örnekleri gösterilmiştir. Sonra da “ben dili” çalışmaları yapılmıştır. Grup üyelerinden iki iletişim tarzı arasındaki farkları bulmaları istenmiştir.

6. Oturum, “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-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 6. oturum tamamlanmıştır.

3.8.7. VII. Oturum: Beden Dili çözümlemeleri yapabilme, davranışları gözleme ve anlama, etkili iletişim kurmada “beden dilini” kullanma becerisi geliştirme

Amaç: Atılınca davranışlar sergilemede “beden dili” kullanmanın etkililiği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Davranışları tanımlamada “beden dili”

mesajlarını çözümleyebilme becerisi kazandırmak ve grup üyelerinin “beden dilini” kullanma yeterliklerini geliştirmektir.

Süreç: Önceki oturumlarda ele alınan “ben dili”, konusunun grup üyelerinin yaşamına kattıkları üzerinde durulmuştur. Konuya ilişkin grup üyelerinin yaşantılarına yer verilmiştir. Bu bağlamda “ben dili” ödevlerinin içeriği ve yaşanan duyguları grupla paylaşımları üyelere istenmiştir.

Saldırgan insanların sözel olmayan yani “beden dili” mesajları nasıldır? Sorusu gruba yöneltilmiştir. Tartışma ortamı oluşturulmuştur. Kırmızı kartlara bu nitelikleri yazmaları istenmiştir. Utangaç insanların “beden dili”ne ilişkin değerlendirmeleri gruba sorulmuştur. Aynı şekilde sarı kartlara bu özelliklerin yazılması istenmiştir. Konu örnek olay çalışması (Ek-6, 7. Oturum) ile ele alınmıştır.

Grup üyelerinin atılganlık davranışlarını tüm yaşam alanlarında uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda; beden temizliğine önem vermek, temiz giyinmek, uygun giyinmek, ortama uygun davranmak ne demektir? Tartışması yapılmıştır. Grup üyelerinin konuyu kendi deneyimlerini drama yolu ile canlandırmalarına imkan verilmiştir.

Grup üyelerine Siz kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir.

İletişimde “beden dili’nin” hakkımızda ilk mesajların taşıyıcısı olmasının önemi paylaşılmıştır. Atılgan insanların sözsüz mesajlarının niteliği üzerinde durulmuştur. Grup üyelerinden atılgan bir bireyin sahip olduğu “beden dili” özelliklerini beyaz kartlara yazmaları istenmiştir.

Nasrettin Hoca’nın “Ye Kürküm Ye” hikayesinde (Ek-6, 7. oturum) anlatılmak istenen nedir?“ Sorusu gruba yöneltilmiştir. Konuya ilişkin drama etkinliği yapılmıştır. İki öğrencinin gruba sundukları sözel olmayan atılganlık davranış örnekleri ile konu görsel olarak ele alınmıştır.

Grup üyelerinden atılgan bireyin “ben dili” ve “beden dili” özelliklerini yeşil kartlara arkalı önlü yazmaları istenmiştir.

7. Oturum, “Beden dili’nin iletişimde en güçlü öge olduğu, “beden dili”; dendiğinde ses tonu uygunluğu, akıcı konuşma, duygu ve düşünceleri ifade etme, konuşurken göz göze gelme, bedenini dik tutma, uygun mesafeyi koruma gibi niteliklere göre davranılmasının önemine vurgu yapılarak özetlenmiştir.

Grup üyelerinden edindikleri bilgileri yaşamlarına uygulamaları ve duygu/düşüncelerini yazmaları ödev olarak verilerek, ayrıca atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 7. oturum kapatıldı.

3.8.8. VIII. Oturum: Atılınca davranışlar geliştirme becerileri edinme

Amaç: Atılınca davranışlarının tüm yaşam alanlarına yaygınlaştırılmasını ve grup üyelerinin atılınca davranmalarını sağlamaktır.

Süreç: Önceki oturumlarda ele alınan “ben dili”, “beden dili” konularının özeti yapılır. Konuya ilişkin grup üyelerinin yaşantılarına yer verilir. “Beden dili” ödevlerinin içeriği ve yaşanan duyguları grupla paylaşmaları üyelerden istenir.

Öğrencilerin yaşamlarında kendilerini en çok atılınca hissettikleri ortamlara ait duygu ve düşüncelerini beyaz kartlara yazmaları istendi. Yazdıklarını grupla paylaşmalarına imkan verildi. Ortamda atılınca davranışlar gösterme eğilimi belirince, isteyenlerin şarkılarıyla ortama katılabilecekleri ifade edildi. Başkaca hobileri olanların etkinliklerini grupla paylaşmalarına imkan sağlandı.

Atılınca davranmayı nasıl öğrenebiliriz? Sorusu grup üyelerine yöneltildi. Herkesin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkan tanınmıştır. Çekingenlik gösterenlere, özgüven problemi yaşayan üyelere drama yolu ile duygu ve düşüncelerini grupla paylaşmalarına destek verilmiştir. Konu örnek olay çalışması (Ek-6, 8. Oturum) ile pekiştirilmiştir.

Atılınca yaşamı kolaylaştıran yönleri üzerinde duruldu. Yeterince atılınca davranılmadığı için yaşanan düş kırıklıkları ya da yanlış anlaşılmalara örnekler vermeleri üyelerden istendi. Atılınca davranılan ortamlarda yaşanan duygular ele alındı.

8. oturumun, coşkulu bir yaşamın yol açacağı başarı ve mutluluk üzerinde durularak özetlendi.

Grup üyelerinin severek yaptıkları ve severek bulundukları ortamlara ilişkin görüşlerini yazmaları, ayrıca atılınca davranışlarını yazacakları bir Atılınca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 8. oturum tamamlandı.

3.8.9. IX. Oturum: Atılganca davranmayı engelleyen duygu, düşünce ve tutumları ele alma becerisi geliştirme

Amaç: Atılganlık davranışlarını engelleyen duygular, davranışlar ve tutumları çözümleyebilme becerisi geliştirmektir. Atılganlığı engelleyen içsel ve dışsal faktörleri ele alarak yaşama katılmada engelleyici nedenleri görebilme becerisi edinmelerini sağlamaktır.

Süreç: Severe yapılan işler, severe bulunulan ortamlarda yaşanan duygular üzerinde durulmuştur. Bu yönde önceki oturumda verilen ödevler ele alınmıştır. Yaşanan duygular ve davranışların gruba getirilmesine izin verilmiştir.

Konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini yeşil kartlara yazmaları grup üyelerinden istenir. Duygularını grupla paylaşmak isteyen üyelere izin verilir.

Atılganca davranışları kardeşlerinize nasıl öğretebilirsiniz? Sorusu grup üyelerine yöneltilmiştir. Önerisi olanlara açıklama imkanı verilmiştir.

Grup üyelerinden öğrendikleri atılganca davranışları edinme yollarını beyaz kartlara yazmaları istenmiştir.

Atılganlığı öğrenen kardeşlerin yaşamında ne gibi değişiklikler olacaktır? Sorusu gruba yöneltilmiştir.

Toplumsal yaşamdaki iletişim tarzlarını mavi kartlara yazmaları ve yazdıklarını grupla paylaşmaları üzerinde durulmuştur. Konu örnek olay çalışması (Ek-6, 9. Oturum) ile devam edilmiştir.

Atılganca bir kişiliğe sahip olmanın kazandırdıklarını yeşil kartlara yazmaları grup üyelerinden istenmiştir.

9. oturum, öğretmenlerle, aile bireyleriyle, başkaca insanlarla ve arkadaşları ile iletişime geçerken olumlu duygu dilini ve beden dilini kullanmaları grup üyelerinden istenerek özetlenmiştir.

Grup üyelerinin son oturuma grup olarak ve bireysel olarak istedikleri bir konuda hazırlanmaları ödev olarak verilerek, ayrıca atılganca davranışlarını yazacakları bir Atılganca Davranışlar Kayıt Formu (Ek-7) doldurmaları ödev olarak verilerek 9. oturum kapatılmıştır.

3.8.10. X. Oturum: Atılganca davranma becerilerini yaşam boyu sürdürme ve grup yaşantısını sonlandırma çalışması yapma

Amaç: İnsan yaşamında değişim ve gelişimin sürekliliğine uygun algılar oluşturmak ve bu gelişime ayak uyduracak beceriler kazandırmaktır. Ayrıca ilişkileri başlatma ve sonlandırabilme çalışması yapmaktır.

Süreç: On oturmudur sürdürülen grup çalışmasına katılan grup üyelerinin süreçte edindikleri bilgi ve deneyimi grupla paylaşımları istenmiştir. Konuya ilişkin duygular ve düşünceler ele alınmıştır.

Grup üyelerinin edindikleri atılganca davranışları nasıl geliştirebileceklerine ilişkin duygu ve düşüncelerini sıra ile açıklamalarına imkan verilmiştir.

Olayları algılama ve verilen tepkiler üzerinde düşünmenin önemi hatırlatılmıştır. Çevreye verilen tepkilerin nedenleri ve bu nedenlerin bireyselliği üzerinde durulmuştur. Parmak izi gibi kişiye özel durumlar karşısında verilecek cevapların taşınması gereken nitelikler ele alınmıştır.

Bu oturum çalışmanın son oturumu olması nedeni ile grup üyelerine tüm oturumlar boyunca katılımları, paylaşılan duygu ve düşünceler için teşekkür edilmiştir. Grup üyelerinin birbirleri hakkında ikişer cümle ile görüşlerini söylemelerine izin verilmiştir. Grup üyeleri ve grup lideri duygularını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın kazandırdığı bilgi ve beceriler üzerinde durulmuştur.

10. oturum, “Her davranışın bir nedeni vardır.” Konusu bağlamında, kendi nedenlerimiz kadar başkalarının nedenlerini dikkate almanın iletişimi özgünleştireceği üzerinde durularak özetlenmiştir.

Grup üyelerine yaşam boyu öğrenme ilkesine bağlı kalarak kendilerini sürekli yenilemeleri yaşam ödevi olarak verilerek çalışma tamamlanmıştır. Grubun daha rahat bir ortamda vedalaşması için çay ve pasta ikramı ile oturum sonlandırılmıştır.

3.9. Plasebo Grubu Programı ve Uygulaması

Bu çalışmada, karşılaştırma yapmak, grup etkisini kontrol etmek ve Hawthorne etkisini ortadan kaldırmak amacıyla iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol gruplarından birisi plasebo uygulamasına tabi tutulmuş ve bu grup “plasebo grubu” olarak

adlandırılmıştır. Diğer kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamış ve bu gruba da “kontrol grubu” denmiştir. Plasebo grubu ile deney grubuna farklı zamanlarda ve ayrı mekanlarda oturumlar düzenlenmiştir. Böylece deney ve plasebo gruplarında bulunan deneklerin olabildiğince birbirleriyle etkileşime girmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Plasebo grubundaki deneklerle her birisi yaklaşık 90 dakika süren 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubu oturumları ilk ve son haftaları ikişer oturum, diğerleri haftada bir oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Plasebo programı (Ek-8) ayrıntılı olarak verilmiştir.

Plasebo grubu oturumlarında işlem olarak öğrenciler için güncel olabilecek, okul ortamı, arkadaş ilişkileri, birlikte film seyretme, kişilerarası ilişkiler, eğitim konuları, SBS’ye ilişkin bilgiler, ders kitaplarından etkili yararlanabilme, dersane sınav sonuçları, lise programları, meslekler hakkında bilgiler vb. konular hakkında sorular sorularak tartışma ortamı yaratılmıştır. Plasebo grubu programı oldukça nötr bir iletişim süreci olarak düzenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar plasebo grubu tarafından ilgi ile takip edilmiştir.

Plasebo grup oturumları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Grup lideri aynen deney grubunda olduğu gibi grup üyelerine karşı içten, saydam, kabul edici ve empatik davranışlar sergilemiştir.

3.10. Kontrol Grubu İle Yapılan Çalışmalar

Kontrol grubu ile her hangi bir çalışma yapılmamıştır. Kontrol grubunun hangi öğrencilerden oluştuğu hiçbir okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci ile paylaşılmamıştır. Ayrıca bu öğrencilerle çalışmanın içeriği hakkında bilgi paylaşımında da bulunulmamıştır.

3.11. Gruplara İlişkin İzleme Çalışması

Deney ve plasebo grup çalışmaları tamamlandıktan sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak son-test uygulanmıştır. Bu uygulamadan yaklaşık üç ay sonra her üç gruba yine eş zamanlı olarak izleme ölçümleri için ilgili ölçekler tekrar uygulanmıştır. İzleme ölçümünün nedeni, çalışma gruplarının ölçülen ve üzerinde çalışılan davranışlarında zamana bağlı bir değişimin olup olmadığını tespit etmektir.

3.12. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek amacıyla her üç değişken için; atılgnlık değişkeni, kurban değişkeni ve zorba değişkeni bakımından ayrı ayrı varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Kurban değişkeni bakımından ($F=1,031$; $p=0,37$; $p>0,05$) varyansların homojen olduğu görülmüştür. Zorba değişkeni bakımından ($F=5,139$; $p=0,013$; $p<0,05$) varyansların homojen olmadığı yine atılgnlık değişkeni bakımından ($F=5,356$; $p=0,011$; $p<0,05$) varyansların homojen olmadığı görülmüştür.

Bununla birlikte deney, plasebo ve kontrol gruplarının her üç ölçeğin ön-test ölçümlerinden aldıkları puanlara tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, elde edilen değerler gruplar arasında ne atılgnlık puanları bağlamında ($F=2,843$; $p>0,05$) ne kurban puanları bağlamında ($F=1,109$; $p>0,05$) ne de zorba puanları bağlamında ($F=1,89$; $p>0,05$) anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Parametrik testlerin varsayımlarından biri olan deneklerin normal dağılım gösteren evrenden seçilmiş olmasıdır. Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarının her üç ölçeğin ön-test ölçümünden aldıkları puanların ortalama, standart sapma, ortanca, çarpıklık ve sivrilik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Normal Dağılımlarına İlişkin İstatistikler

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	ss	Ortanca	Çarpıklık	Sivrilik
Atılgnlık	Deney	17.5	4.12	17.5	-0.04	-1.76
	Plasebo	20.3	3.5	20.5	-0.57	-0.69
	Kontrol	20.7	1.7	20.5	0.42	0.50
Kurban	Deney	44.1	23.5	35.0	0.97	0.21
	Plasebo	43.8	21.32	39.5	1.29	1.1
	Kontrol	58.7	30.93	61.0	-0.27	-0.93
Zorba	Deney	10.6	8.85	6.5	0.72	-1.04
	Plasebo	8.9	4.56	9.0	0.01	0.31
	Kontrol	17.2	14.36	14.0	1.03	0.55

Elde edilen bulgular ışığında Atılgnlık Envanteri, Zorba-Kurban Ölçeği ön-test ölçümü bağlamında ortaya çıkan dağılımların normalden belli oranda bir sapma göstermesine karşın ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmaması nedeniyle normal

dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak parametrik testlerin kullanılabileceğine karar verilmiş; split-plot (karışık) desenler için uygun, tekrarlanmış ölçümler için 3x3'lük ANOVA tekniği kullanılmıştır. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

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

4.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Bu Programa Katılan Öğrencilerin Atılganlık Düzeylerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk denencesi “Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına katılan öğrencilerin, bu oturumlara katılmayan öğrencilere göre, edindikleri atılganlık davranışlarda anlamlı düzeyde bir artışın olacağı” ve bağlantılı üçüncü denence de ise “bu artışın oturumların tamamlanmasından yaklaşık 3 ay sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edeceği” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesi test edilmeden önce deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin işlem öncesi, işlem sonrası ve işlemin sona ermesinden yaklaşık 3 ay sonra Atılganlık Envanterinden elde ettikleri atılganlık puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılgnlık Envanteri Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss
Deney	10	Atılgnlık Ön-test Puanı	17.50
		Atılgnlık Son-test Puanı	30.20
		Atılgnlık İzleme Puanı	32.80
Plasebo	10	Atılgnlık Ön-test Puanı	20.30
		Atılgnlık Son-test Puanı	18.90
		Atılgnlık İzleme Puanı	21.40
Kontrol	10	Atılgnlık Ön-test Puanı	20.70
		Atılgnlık Son-test Puanı	17.70
		Atılgnlık İzleme Puanı	18.90

Araştırmanın yukarıda bahsedilen ilk denencesini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Atılgnlık Envanteri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı çift yönlü tekrarlı varyans analizi (ANOVA) ile sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılgnlık Envanteri Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	2594,49	29			
Grup(D/P/K)	1050,16	2	525,08	9,18	.001*
Hata	1544,33	27	57,20		
Gruplarıçi	2709,33	60			
Ölçüm (Ön-Son-İzleme) Testleri	357,49	2	178,74	7,47	.001*
Grup* Ölçüm	1059,98	4	264,99	11,08	.000*
Hata	1291,87	54	23,92		
Toplam	5303,82	89			

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme-testi ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın, Atılgnlık Envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır (F=9,18; p<0,05).

Grup ayrımı yapılmaksızın, Atılganlık Envanteri ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F=7,47$; $p<0,05$). Ayrıca ortak etki de anlamlı düzeyde görülmektedir ($F=11,08$; $p<0,05$).

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak bir farkın varlığını göstermektedir ($F=11,08$; $p<0,05$). Bu farkın nereden kaynaklandığını anlamak amacıyla varyansların homojenliği varsayımı sağlanmadığı için tekrarlı ölçümler için Tamhane T2 Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Atılganlık Envanterinden Elde Ettikleri Ortalamalara Uygulanan Tamhane T2 Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Plasebo Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney Grubu	Ön-test	-12,7*	-15,3*							
	Son-test		-2,6		11,3*			12,5*		
	İzleme				11,4*			13,9*		
Plasebo Grubu	Ön-test				1,4	-1,1				
	Son-test				-2,5			1,2		
	İzleme							2,5		
Kontrol Grubu	Ön-test							3,0	1,8	
	Son-test							-1,2		
	İzleme									

* $p<0,05$

Tablo 10’da sunulan değerlere bakıldığında, deney grubunun ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q=-12,7$; $p<0,05$). Benzer şekilde deney grubunun ön-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlı düzeydedir ($q=-15,3$; $p<0,05$). Deney grubunun son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($q=-2,6$; $p>0,05$). Bu sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun atılganlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamalarına göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu ve bu artışın izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmektedir.

Plasebo grubunun değerleri incelendiğinde ise ön-test ve son-test ($q=1,4$; $p>0.05$), ön-test ve izleme ($q=-1,1$; $p>0.05$), son-test ve izleme ($q=-2,5$; $p>0.05$) ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde ise ön-test ve son-test ($q=3,0$; $p>0.05$), ön-test ve izleme ($q=1,8$; $p>0.05$), son-test ve izleme ($q=-1,2$; $p>0.05$) ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca tablo 10, grupların atılgnlık puanları bakımından farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır. Grupların atılgnlık son-test ölçümlerine ilişkin ortalamalar tablo 8’de verilmektedir. Buna göre deney grubunun atılgnlık son test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 30.20$) ile plasebo grubunun atılgnlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanları ortalamaları ($\bar{X} = 18.90$) arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=11,3$; $p<0.05$). Yine deney grubunun atılgnlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun atılgnlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 17.70$) arasında anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=12,5$; $p<0.05$). Ayrıca plasebo grubunun atılgnlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun atılgnlık son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyinde bir fark olmadığı bulunmuştur ($q=1,2$; $p>0.05$).

Grupların atılgnlık izleme-testi ölçümlerine ilişkin ortalamalar da tablo 8’de verilmektedir. Deney grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 32.80$) ile plasebo grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 21.40$) arasında anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=11,4$; $p<0.05$). Deney grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puan ortalamaları ($\bar{X} = 18.90$) arasında ise anlamlı düzeyinde bir fark olmadığı bulunmuştur ($q=13,9$; $p<0.05$). Yine plasebo grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun atılgnlık izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyinde bir fark olmadığı bulunmuştur ($q=2,5$; $p>0.05$).

Elde edilen bulgular, “Atılgnlık becerilerini geliştirme eğitimi programına katılan öğrencilerin, bu oturumlara katılmayan öğrencilere göre, atılgnlık davranışlarında anlamlı

düzeyde bir artış olacaktır” denencesi ile “bu davranış değişikliği oturumların tamamlanmasından yaklaşık 3 ay sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edecektir” şeklinde ifade edilen zamana dayalı denencenin doğrulandığını göstermektedir.

4.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Deney Grubundaki Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama (Kurban) Düzeylerine Etkisinin Saptanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına katılan öğrencilerin, bu oturumlara katılmayan öğrencilere göre, kurban (zorbalığa uğrama) davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma olacaktır” ve bağlantılı üçüncü denence ise “bu azalma oturumların tamamlanmasından yaklaşık 3 ay sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu denencesini test etmek için deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin ön-test, son-test ve son-test aşamasından yaklaşık 3 ay sonrada yapılan izleme ölçümüne ilişkin Kurban Ölçeği puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		N	$\bar{X}$	ss
Deney	Kurban Ön-test Puanı	10	44.10	23.46
	Kurban Son-test Puanı	10	23.90	14.86
	Kurban İzleme-testi Puanı	10	18.90	9.50
Plasebo	Kurban Ön-test Puanı	10	43.80	21.32
	Kurban Son-test Puanı	10	51.10	9.70
	Kurban İzleme-testi Puanı	10	46.90	16.48
Kontrol	Kurban Ön-test Puanı	10	58.70	30.93
	Kurban Son-test Puanı	10	51.40	38.45
	Kurban İzleme-testi Puanı	10	54.70	35.57

Araştırmanın yukarıda bahsedilen denencesini test etmek amacıyla deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Kurban Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı çift yönlü tekrarlı varyans analizi (ANOVA) ile sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	49280.056	29			
Grup(D/P/K)	10679.356	2	5339.678	3.735	.037*
Hata	38600.700	27	1429.656		
Gruplarıçi	13928	60			
Ölçüm(Ön-Son-İzl)	1248.956	2	624.478	3.430	.040*
Grup*Ölçüm	2847.044	4	711.761	3.909	.007*
Hata	9832.000	54	182.074		
Toplam	63208.056	89			

* p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Kurban Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın, Kurban Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır (F=3.735; p<0,05).

Grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir (F=3.430; p<0,05). Ortak etki de anlamlı düzeyde görülmektedir (F=3.909; p<0,05).

Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak bir farkın varlığını göstermektedir (F=3.909; p<0,05). Bu farkın nereden kaynaklandığını anlamak amacıyla varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için tekrarlı ölçümler için Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeğinden Elde Ettikleri
Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Plasebo Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney Grubu	Ön-test	20.2*	25.2*							
	Son-test		5.0		-27.2*			-27.5*		
	İzleme				-28.0*			-35.8*		
Plasebo Grubu	Ön-test				-7.3	-3.1				
	Son-test				4.2			-0.3		
	İzleme							-7.8		
Kontrol Grubu	Ön-test							7.3	4.0	
	Son-test							-3.3		
	İzleme									

* p<.05

Tablo 13’de sunulan değerlere bakıldığında, deney grubunun ön-test ve son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q=20,2$; $p<0.05$). Benzer şekilde deney grubunun ön-test ve izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlı düzeydedir ($q=-25,2$; $p<0.05$). Deney grubunun son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($q=5,0$; $p>0.05$).

Elde edilen değerler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Kurban Ölçeği son-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamalarında, Kurban Ölçeği ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamalarına göre anlamlı düzeyde bir azalma olduğu ve bu azalmanın izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmektedir.

Plasebo grubunun değerleri incelendiğinde ise ön-test ve son-test ($q=-7,3$; $p>0.05$), ön-test ve izleme ($q=-3,1$; $p>0.05$), son-test ve izleme ($q=4,2$; $p>0.05$) ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kontrol grubunun değerleri incelendiğinde ise ön-test ve son-test ($q=7,3$; $p>0.05$), ön-test ve izleme ($q=4,0$; $p>0.05$), son-test ve izleme ($q=-3,3$; $p>0.05$) ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca tablo 13, grupların (zorbalığa uğrama) kurban puanları bakımından farklılaşma düzeyi hakkında da veri sunmaktadır. Grupların kurban son-test ölçümlerine ilişkin ortalamalar tablo 11’de verilmiştir. Deney grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 23.90$) ile plasebo grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında ($\bar{X} = 51.10$) anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=-27,2$; $p<0.05$). Yine deney grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 51.40$) arasında anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=-27,5$; $p<0.05$). Buna karşın plasebo grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun kurban son-test ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyinde bir fark olmadığı bulunmuştur. ($q=-0,3$; $p>0.05$).

Grupların kurban izleme testi ölçümlerine ilişkin ortalamaları tablo 11’de verilmiştir. Buna göre deney grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 18.90$) ile plasebo grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 46.90$) arasında anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=-28,0$; $p<0.05$). Yine deney grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ile kontrol grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettiği puanların ortalamaları ($\bar{X} = 54.70$) arasında anlamlı düzeyinde bir fark olduğu bulunmuştur ($q=-35,8$; $p<0.05$). Ayrıca plasebo grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları ile kontrol grubunun kurban izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyinde bir fark olmadığı da bulunmuştur ($q=-7,8$; $p>0.05$).

Bulgular; araştırmanın “Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına katılan öğrencilerin, bu oturumlara katılmayan öğrencilere göre, kurban (zorbalığa uğrama) davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma olacaktır” denencesi ile “bu azalma oturumların tamamlanmasından yaklaşık 3 ay sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edecektir” şeklinde ifade edilen zamana dayalı denenceyi doğrular niteliktedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde farklı zaman diliminde yapılan ölçümlere ilişkin istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmaya temel oluşturan denenceler bağlamında tartışılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına bağlı olarak yapılan çalışmanın önemi, dikkat çeken bulgular, benzer çalışma sonuçları ve öneriler üzerinde durulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı psiko-eğitsel müdahale programının Yatılı ilköğretim Bölge Okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyini artırmada ve kurban (zorbalığa uğrayan) davranışları azaltmada etkililiği sorgulanmıştır. Bu amaçla deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 10 oturumdan oluşan “Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına dayalı grup uygulaması yapılmıştır. Program içeriğinde bilgilendirme, etkili iletişim, ben dili, beden dili, model olma, rol oynama, benlik saygısının yükseltilmesi, geri bildirim gibi grup etkileşimlerine ağırlık verilmiştir. Bu yolla öğrencilerde kendine güven, özsaygının yükseltilmesi, arkadaşlık becerilerini geliştirme, sosyal becerileri artırma, hayır diyebilme, akran zorbalığı ile baş etme gibi becerileri geliştirecek bir programın yatılı ilköğretim okullarında okumakta olan öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağı kabul edilmiştir. Plasebo grubuna ise nötr etkinliklere dayalı kariyer gelişimi, eğitsel faaliyetleri vb. konuları içeren 10 oturumluk bir program uygulanmıştır. Ancak kontrol grubu ile herhangi bir işlem yürütülmemiştir.

Ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen değerlere uygulanan istatistiksel analizler sonucunda, Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına dayalı olarak yürütülen grup çalışmalarının öğrencilerin atılganlık düzeyini yükseltmede ve

kurban davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca zamana dayalı ölçümlerle de kazanılan davranış değişikliğinin uzun süreliliği tespit edilmiştir.

5.1.1. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Bu Programa Katılan Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Elde edilen bulgular, atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programına dayalı grup çalışmalarına katılan deneklerin atılganca olmayan davranışlarında deneysel işlemin sonunda yapılan son-test ölçümlerinde, ön-test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir artışın olduğu ve bu artışın deneysel işlemin sona ermesinden yaklaşık 3 ay sonra da devam ettiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programı grup uygulamalarının, yatılı ilköğretim öğrencilerinin atılganca davranışlarını geliştirmede etkili yaklaşımlardan biri olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, deney grubunda bulunan deneklerin son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri atılganlık puanları ile plasebo ve kontrol grubunda bulunan deneklerin iki ölçümden elde ettikleri atılganlık puanları arasında her iki ölçümde de anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu bulgu da atılganlık becerilerini geliştirme eğitimini önceleyen grup çalışmalarının atılganca davranışları geliştirmede etkili olduğunun bir başka ifadesidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, atılganlık eğitimi ile ilgili literatürde yer alan diğer araştırma bulguları (Waksman, 1984; Hodges ve diğerleri 1999; Mays, 1996; Schwartz ve diğerleri 1979, 2001, 2002; Lomont ve diğerleri 1969; Rathus, 1972, 1973; Lazarus, 1966; Rimm ve diğerleri 1974; Meyer, 1991; Voltan, 1980; Çulha ve Dereli, 1987; Topukçu, 1982; Torucu, 1994; Yatağan, 2005) ile paralellik arz etmektedir.

Konuya ilişkin yapılan araştırmalar, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan öğrencilere uygulanan atılganlık eğitimi programlarının onların atılganlık düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Araştırma bulguları; Kişilik özelliklerinin ergenlik döneminde şekillenerek görece süreklilik kazanırlarını göstermektedir. Bu gelişim sürecini etkileyen en önemli iki çevresel faktör; aile ve okuldur. Ailenin etkisi birçok araştırmanın temelini oluştururken, okulun ve akran grubunun etkisini inceleyen araştırmaların istenen düzey ve yeterlilikte olmadığı söylenebilir. Özellikle ailelerinden uzakta yatılı okul ortamlarında yaşamlarını geçirmek

zorunda olan ergenlerin sosyal becerilerini geliştirecek programlara ve araştırma sonuçlarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı programlarla varılan bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Topukçu (1982), atılganlık eğitiminin ilköğretim çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi konulu çalışmada; atılganlık eğitiminin ilköğretim düzeyinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Waksman (1984) tarafından yapılan "Ergenlerde Atılganlık Eğitimi" konulu çalışmada, ergenlerle yapılan kısa dönem atılganlık eğitiminin etkililiğine ilişkin veriler sağlanmıştır. Yatağan (2005) ise ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde belirgin bir artış olduğu, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerinde ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır.

Benzer şekilde, Rimm ve ark., atılganlık eğitiminin, istenmeyen antisosyal bir davranış olan saldırganlığın giderilmesinde yararlı olduğunu açıklamışlardır (Topukçu, 1982). Yine Rimm ve ark., yaptıkları çalışmalarda grupla atılganlık eğitiminin olumlu sonuçlar verdiğini vurgulamaktadırlar (Torucu, 1994). Mays (1996)'de sınıf ortamında sunulan kapsamlı atılganlık eğitimi programının etkinliğini geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada; atılganlık eğitimi alan grup ile kontrol grubu arasında eğitim alan grup lehine önemli farklar bulmuştur. Rathus ise yaptığı çalışmada atılganlık eğitimi alanların Rathus Atılganlık Envanteri puanlarında yükselme olduğunu söylemektedir (Rathus, 1973'dan aktaran Torucu, 1994: 38). Yine Rathus, atılganlık düzeyi düşük olan bireylere verilen atılganlık eğitimi sonucu, bireyin kazandığı atılgan davranışların öğelerini incelemiş; ses tonu, duruş biçimi, konuşmanın akıcılığı, gözle iletişim ve yüz çevresinde önemli değişikliklerin olduğunu belirtmiştir (Rathus, 1973'dan aktaran Voltan, 1980: 23-25).

Voltan (1980) "Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi" çalışmasını sağlık koleji yatılı kız öğrencilerini kapsayan 60 kişilik bir grup üzerinde yapmıştır. Eğitim grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Torucu (1994) ise Meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, girişimcilik eğitimi alan öğrencilerin, uygun kişilerarası iletişim biçimi olan girişimci davranışları kazanmalarında etkili olduğu sonucuna varmıştır.

İçsel-dışsal denetim odağı inancına sahip üniversite öğrencilerinde atılganlık eğitiminin etkisini araştırmak amacıyla atılganlık eğitimi alan grup, kontrol grubu ve

plasebo grubu olmak üzere üç grubun karşılaştırmasını yapmışlardır. 4 haftalık atılmanlık eğitimi sonucunda atılmanlık eğitimi alan grubun diğler gruplara oranla daha atılman olduğunu ve uygun olmayan istekleri reddetmede diğler gruplara oranla daha başarılı olduğunu bulmuşlardır (Schwartz ve Higgins, 1979'den aktaran Kapıkıran, 1993). Ancak Hodges (1984), "Atılmanlık Eğitiminin Etkisini" incelediğı, yüksek risk grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinde, atılmanlık eğitiminin öğretildiği ve atılmanlık eğitiminin okunduğı grupların kontrol gruplarına oranla daha yüksek puan aldıklarını, atılmanlık eğitimi alan gruplar ile okuyan gruplar arasında fark görülmediğı saptanmıştır.

Yukarıda verilen sonuçların aksine atılmanlık eğitiminin öğrenci davranışları üzerinde etkili olmadığını gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Bunlar:

Altun (2006) çalışmasında, akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin güvengenlik düzeylerini artırmada etkili olmadığını bulmuştur. Ünal (2007), İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerine 12 hafta süreyle uygulanan, atılmanlık becerileri eğitim programının, deney grubu öğrencilerinin atılmanlık ve benlik saygısı düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir gelişme sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Göktürk (2009) ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine 9 hafta süre ile atılmanlık eğitimi vermiş ve sonuçta atılmanlık eğitimi programının öğrencilerin atılmanlık düzeylerine etkisinin olmadığını tespitinde bulunmuştur.

Sonuç olarak; atılmanlık becerilerini geliştirme amaçlı çalışmalarda bilişsel ve davranışçı yaklaşımların birlikte kullanılmasının daha etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda Lazarus (1966), atılmanlık düzeyi düşük deneklerin, atılmanlık düzeylerini yükseltmeleri için davranışın önceden denenmesi, telkin ve güdümsüz terapi yöntemlerini üç ayrı grup halinde uygulamış, davranışın önceden prova edildiğı gruptaki değişme oranının diğler gruplara göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Çulha ve Dereli (1987) de eğitim alan grubun kontrol grubuna oranla önemli ölçüde bir gelişme gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Meyer (1991) ise çalışmasında, atılmanlık eğitiminin; atılmanca davranışlar, kendini kabul, kendini algılama ve bireyin denetim odağına etkisini araştırmıştır. Araştırmada, gruplar arası kendini kabul, benlik kavramı ve denetim odağı ölçümleri arasında eğitim alan grup lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

5.1.2. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programının Deney Grubundaki Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama (Kurban) Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma, atılganlık becerileri gelişen bireylerin kurban (zorbalığa uğrama) davranışları bakımından Kurban Ölçeği ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen değerlere uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin bulgular, araştırmanın “Atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grup oturumlarına katılan öğrencilerin, bu oturumlara katılmayan öğrencilere göre, kurban davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma olacaktır” ve “bu azalma oturumların tamamlanmasından yaklaşık 3 ay sonra yapılacak olan izleme ölçümlerinde de devam edecektir” biçiminde ifade edilen denencenin doğrulandığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi grup oturumlarına katılan deneklerin kurban davranışlarında, deneysel işlemde sonra gerçekleştirilen son-test ölçümlerinde, ön-test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu ve bu azalmanın deneysel işlemin sona ermesinden yaklaşık 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiğini göstermiştir. Bir başka deyişle, atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grup çalışmalarının, kurban davranışlarını azaltmada etkili bir yaklaşım olduğu kabulünü doğrulamaktadır.

Araştırmada, deney grubunda bulunan deneklerin son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri kurban puanları ile plasebo ve kontrol grubunda bulunan deneklerin iki ölçümden elde ettikleri kurban puanları arasında her iki ölçümde de anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu bulgu da atılganlık becerilerini geliştirme eğitimini önceleyen grup çalışmalarının kurban davranışları azaltmada etkili olduğunun bir başka ifadesidir.

Zorbalığa uğrayan (mağdur) öğrencilere ve Yatılı İlköğretim Okulu öğrencilerine ilişkin verilere literatürde rastlanmaması nedeniyle araştırmanın bu sonuçlarını karşılaştırma imkanı bulunamamıştır. Bu hali ile araştırmanın bulguları, alanda ilklerden olma özelliği taşıması bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

5.2. Öneriler

1- Araştırmaya hazırlık sürecinde izlenecek strateji, kullanılacak anket, envanter ve ölçeklerin amaca uygun olmasına özen gösterilmelidir. Araçların daha önce yapılmış araştırmalarda kullanılmış olması yeter bir durum olmayabilir.

2- Araştırma deneyselde olsa gözlemlerin ayrı bir önemi vardır. Grup çalışmaları önemlidir ancak öğrencilerin grup dışı ilişki ve davranışları da en az grup yaşantısı kadar üzerinde durulmaya değerdir. Bu nedenle çocuğun sosyal çevresinden, gelişme süreci hakkında bilgi edinmek önemlidir.

3- Bu araştırmaya katılan deneklerin belirlenmesi aşamasında, deneklerin grup çalışmalarına uyum sağlayabilecek olup olmamalarını belirlemek amacıyla kısa bir ön görüşme yapılmış olması oldukça faydalı olmuştur.

4- Deney grubuna katılan öğrencilere yurt dışında da rastlandığı gibi bazı pekiştiricilerin (kalem, renkli kağıtlar, şarkı söyleme, başarısını anlatma, son oturumda çay ve kurabiye ikramı gibi) verilmesi, grup oturumlarına daha istekli katılıma neden olmaktadır.

5- Araştırma için iki ayrı yatılı ilköğretim okulunun seçilmiş olması önemli bir fark oluşturmuştur. Deney ve plasebo grubunun bir okuldan, kontrol grubunun ise diğer bir okuldan seçilmiş olması bazı öğrencilerin aynı okulda olmasından dolayı grup oturumları dışında sosyalleşmeyi ve iki grubun birbirinden haberdar olmasını engellemeyi mümkün kılmaktadır.

6- Bu çalışmada, yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini artırmak ve kurban (zorbalığa uğrama) olma durumlarını azaltma üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde yatılı ilköğretim bölge okullarının diğer sınıflarında okuyan öğrencilerle ve gündüzlü ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerle de bu çalışmalar yapılarak, kullanılan deneysel işlemin değişik yaş ve gruplarında ne oranda işe yaradığına bakılabilir.

7- Bu çalışmada, yatılı ilköğretim bölge okulu 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerini artırmak ve kurban (zorbalığa uğrama) olma durumlarını azaltma üzerinde durulmuştur. Gruplar oluşturulurken, eşleştirmede atılganlık puanları en düşük ve zorbalığa uğrama puanları en yüksek olanların gruplarda yer alması istenmiş ancak

zorbalık puanları eşleştirmede üzerinde durulan öncelikli bir konu olarak ele alınmamıştır. Bulgular bu konunun da göz önünde tutulmasının gerekliliğini göstermektedir.

8- Bu araştırmanın amaçlarından biri, atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grup çalışmalarının yatılı öğrencilerin atılganlık düzeyini yükseltmedeki etkisini incelemektir. Bu etkiyi sorgularken alternatif yaklaşımlı karşılaştırmalar yapılmamıştır. Atılganlık düzeyini artırma çalışmalarında atılganlığı geliştirme eğitiminde kullanılan diğer yaklaşımlarda (sosyal beceri eğitimi, etkileşim grupları gibi) karşılaştırmalı olarak kullanılabilir.

9- Bu çalışmanın ana konusu atılganlık becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırmanın deneklerini tespit etmek için kullanılacak atılganlık envanterini belirlemek için yürütölen çalışmalar sürecinde önemli problemlerle karşılaşılmıştır. Örneğin Rathus Atılganlık Envanterinin hem ilköğretim, hem ortaöğretim hem de yükseköğretim öğrencilerinin atılganlık düzeylerini belirlemek için kullanıldığı görölmüştür. Bilindiği gibi Rathus Atılganlık Envanterinin ancak yükseköğretim öğrencilerinin atılganlık düzeylerini belirlemede kullanılabilir bir araçtır.

10- Yurtdışında olduğu gibi, yurtiçinde de bireyin atılganlık düzeyini belirlemede Rathus Atılganlık Envanteri en sık kullanılan ölçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Topukçu (1982) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için Atılganlık Envanteri atılganlık düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır. Öğrencilerin atılganca olmayan davranışlarını betimleyecek yeni ölçeklerin geliştirilmesinin literatöre önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Ahmad, Y., ve Smith, P. (1990), Behavioural Measures: Bullying In Schools, **Newsletter For Child Psychology And Psychiatry**, 12, 26-27.
- Akkök, Füsün (2006), **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı)**, Ankara: Özgür Yayınları.
- Aksakal, Nizamettin (1997), **Üniversite Sınavına Giren Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık ve Depresyon Düzeylerinin Araştırılması**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Aksüt, Mehmet ve diğerleri (2006), “İlköğretim Okullarında Şiddet ve Şiddetin Öğrenci Gözüyle Değerlendirilmesi”, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, **Bildiri Özetleri**, Muğla: Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ss. 275.
- Alberti, Robert ve Emmons, Michael (2002), **Kendinize Yatırım Yapın! Atılganlık**, (Çev. Sibel Katlan), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Altun, Esin (2006), **Akılcı Duygusal Temelli Güvenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç ve Güvenlik Düzeyine Etkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Andreou, Eleni (2000), Bully/Victim Problems And Their Association With Psychological Constructs In 8 to 12 Year-Old Greek School Children, **Aggressive Behaviour**, 26, 49-56.
- (2001), Bully/Victim Problems And Their Association With Coping Behaviour In Conflictual Peer Interactions Among School-Age Children, **Educational Psychology**, 21 (1), 59-67.
- Arı, Ramazan (1989), **Üniversite öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ile Bazı Özlük Niteliklerinin, Ben durumlarında, Atılganlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

- Arrindell, Willem A. ve diğerkleri (1990), The Scale For Interpersonal Behaviour And The Wolpe-Lazarus Assertiveness Scale: A Correlational Comparison In A Non-Clinical Sample. **Personality and Individual Differences**, pp. 509-513.
- Austin, S., ve Joseph, S. (1996), Assessment Of Bully/Victim Problems In 8 to 11 Year-Olds, **British Journal of Educational Psychology**, 66, 447-456.
- Aydın, Betül (1991), “Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerı Açısından Atılganlık Seviyesinin İncelenmesi”. İstanbul: Marmara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3, ss. 25-36.
- Bacanlı, Hasan (1999), **Sosyal Beceri Eğitimi**, Ankara: Nobel Yay.
- Banks, R. (1997), Bullying In Schools, (**ERIC Document Reproduction Service No: ED407154**).
- Batsche, George M., ve Knoff, Howard M. (1994), Bullies And Their Victims: Understanding A Pervasive Problem In The Schools, **School Psychology Review**, 23 (2), 165-174.
- Becet, Keriman (1989), **Ana-Baba Tutumlarının ve Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Bentley, Karen M. ve Li, Anita K. F. (1995), Bully And Victim Problems In Elementary Schools And Students’ Beliefs About Aggression, **Canadian Journal of School Psychology**, 11, 153-165.
- Beyazova, Ufuk ve Şahin, Figen (2001), Çocuğın Şiddetten Korunma Hakkı, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:151.
- Borg, Mark (1998), The Emotional Reactions Of School Bullies And Their Victims, **Educational Psychology**, 18 (4), 433-444.
- Bosworth, Kris ve Espelage, Dorothy L. (1999), Factors Associated With Bullying Behavior In Middle School Student. **Journal Of Early Adolescence**, 19 (3): 341-362.
- Boulton, Michael (1994), Playful And Aggressive Fighting In The Middle-School Playground, In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), **Breaktime and the school—Understanding And Changing Playground Behaviour**, (pp. 49-63), London: Routledge.
- Boulton, M. J., ve Smith, P. K. (1994), Bully/Victim Problems In Middle-School Children:

- Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perception And Peer Acceptance, **British Journal Of Developmental Psychology**, 12, 315-329.
- Bourque, Paul ve Ladouceur, Robert (1979), Self-Report And Behavioral Measures In The Assessment Of Assertive Behavior. **Journal of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry**, 10, 287-292.
- Bozkurt, Erdoğan (1989), **Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler**, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- Bridge, Berna (2003), **Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri**, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bügenç, Atlas A. (1998), **Grupla Psikolojide Danışmanın Suçlu Gençlerin Özsaygı Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Büyüköztürk, Şener (2001), **Deneyisel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Center For The Prevention Of School Violence. (2000), Testimony Of The Center For The Prevention Of School Violence On A Vision For Safer Schools. <http://www.ncdjdp.org/cpsv/Acrobatfiles/testimony.pdf> web sitesinden 10.10.2006 tarihinde alınmıştır.
- Chambless, Dianne, L. ve diğerleri (1982), Case Histories And Shorter Communications—Social Anxiety And Assertiveness: A Comparison Of The Correlations In Phobic And College Students Samples. **Behavior Research Therapy**, 20, 403-404.
- Çam, Olcay (1996), Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinde Psikodrama Grup Çalışması İle Girişkenlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, **Ege Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, Mayıs-Ağustos, 12:2, 1-9.
- Çayırdağ, Nur (2006), **İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları İle Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Başetme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çeçen-Eroğlu, A. Rezan ve Zengel, Mustafa (2009), The Effectiveness Of An Assertiveness Training Programme On Adolescents' Assertiveness Level, "The International Conference Affective Education In Action" **Elementary Education Online**, 8(2), 485-492, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Çetin, Filiz, Bilbay ve diğerleri (2003), **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Becerileri Grup Eğitimi**, 3. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çulha, Meral ve Dereli, Aynur Atlas (1987), “Atılganlık Eğitimi Programı” **Psikoloji Dergisi**, Sayı 21, (6), ss.124.
- Deniz, M. Engin (1997), **Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları Üzerinde Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Deveci, Süleyman Erhan ve Açık, Yasemin (2002), “İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Şiddete Maruziyetleri ve Yaklaşımları-II”, **8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Kongre Kitabı 2**, 848-851.
- Dökmen, Üstün (1995), **İletişim Çatışmaları ve Empati**, 2. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dölek, Nevin (2001), **İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programının Etkisinin Araştırılması**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Elliot, Michele (1992), **Bullying—A Practical Guide To Coping For Schools**. Essex: Longman.
- Erbaş, Adile Gül (2000), **İlkokul Çocuklarında Sınıf Büyüklüğü ve Kardeş Sayısının Denetim Odağı ve Atılganlık Düzeyine Etkisi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Erikson, H. Erik (1984), **İnsanın Sekiz Çağı**, (Çev. Üstün, Şar), İstanbul: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Eslea, Mike ve Smith, Peter K. (1994), **Anti-Bullying Work in Primary Schools**, Poster Presented The Annual Conferance Of The Developmental Section Of The British Psychological Society. University Of Portsmouth.
- Fensterheim, Herbert ve Baer, Jean (1976). **Don't Say Yes When To Say No**. New York: Dell Publishing Co.
- Fiedler, Decky ve Beach, Lee Roy (1978). On The Decision To Be Assertive, **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, 46 (3), 537-546.
- Fitzgerald, David (1999), **Bullying In Our Schools—Understanding And Tackling The Problem-A Guide For Schools**. Dublin: Blackhall Publishing.

- Furnham, Adrian (1979), "Assertiveness In Three Cultures: Multidimensionality And Cultural Differences. **Journal Of Clinical Psychology**, 35, 522-527
- Furniss, Clare (2000), **Bullying In Schools: It's Not A Crime-Is It? Education And The Law**, Vol, 12, No.1, 9-29.
- Gemi, Abdulkaki (1997), **Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler**, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- Genta, Maria Luisa ve diğerleri (1996), Bullies And Victims In Schools In Central And Southern Italy, **European Journal of Psychology**, 11, 97-110.
- Gittins, Chris (2005), Children And Violence, Europe and Violence In Schools–How To Make A Difference A Handbook. Action Programme Children And Violence, Council Of Europe.
- Gottman, John M. ve Schwartz, Robert M. (1976), Toward A Task Analysis Of Assertive Behavior, **Journal Of Consulting And Clinical Psychology**, 44, 910-920.
- Gökalan, Zeynep, B. (2000), **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin (12-14 yaş) Benlik Tasarımı, Atılganlık ve Kendini Açma Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Göktürk, Gürkan Özgür (2009), **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Atılganlık Eğitimi Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeyine Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Görüş, Yiğit (1999), **Bir Grup Lise Öğrencisinin Atılganlık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Yolları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Graham, Roderick S. ve Rees, Shan (1991), **Assertion Training: How To Be Who You Really Are**. First edition. London and New York: Routledge.
- Güçray, Sonay (1989), **Çocuk Yuvasında ve Annesi Yanında Kalan 9, 10, 11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Güloğlu, Berna (1999), **Benlik Saygısını Geliştirme Programının İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi**, ODTÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- Güngör, Abide (1989), Lise **Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etkenler**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Gülcan, Murat, G ve diğerleri (2003), **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Hazler, Richard J. ve diğerleri (1992), What Kids Say About Bullying, **The Executive Educator**, November, 20-22.
- Heaven, Patrick C. L. (1984), Factor Structure Of The Lorr And More Assertiveness Inventory, **Personality and Individual Differences**, 5 (6), 741-742.
- Heimberg, Richard, G. ve Becker, Robert E. (1981), Cognitive And Behavioral Models Of Assertive Behavior: Review, Analysis And Integration, **Clinical Psychology Review**, 1, 353-373.
- Heimberg, Richard G., Harrison, Dianne F., Goldberg, Lewis S., Desmarais, Steven ve Blue, Susan (1979), The Relationship Of Self-Report And Behavioral Assertion In An Offender Population. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 10, 283-286.
- Heisler, G. ve Shipley, R.H. (1977), **The ABC Model of Assertive Behavior**, Behavior Therapy, 8, 509-512.
- Hodges, Ernest V., ve Perry, David G. (1999), Personal And Interpersonal Antecedents And Consequences Of Victimization By Peers, **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, 677-675.
- Hoover, John H. ve Oliver, Ronald (1996), **The Bullying Prevention Handbook**. Indiana: National Educational Service.
- Hudson, D. W. (1984), **Asserti-Care: An Assertiveness Training Program For The Elderly As Measured By Assertion, Locus of Control & Self-Esteem**, Dissertation Abstracts. Vol. 44, No: 10, 3197. Apr.
- Huey, Wayne C. ve Rank, Richard C. (1984), Effects Of Counselor And Peer-Led Group Assertive Training On Black Adolescent Aggression, **Journal of Counseling Psychology**, 31, 95-98.
- İnceoğlu, Derya ve Ayatar Güler (1987), “Bir Grup Ergende Atılğan Davranış Düzeyi Araştırması”, **Psikoloji Dergisi**, 6,21: 23-24.

- Juvonen, Jaana ve Graham, Sandra (2001), **Peer Harassment in School**, New York: The Guilford Press.
- Kalliotis, Panayiotis (2000), Bullying As A Special Case Of Aggression–Procedures For Cross-Cultural Assessment. **School Psychology International**, 21 (1), 47-64.
- Kapçı, Gül Emine (2004), **İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (37), 1-12.
- Kapıkıran, Şahin (1993), **İçten ve Dıştan Denetimliliğe Sahip Ergenlerin Atılganlık Düzeylerinin Saptanması**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Karahan, T. Fikret (2005), Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, XVIII (2), 217-230
- Karaman-Kepenekçi, Yasemin ve Çinkır, Şakir (2002). Lise Düzeyinde Öğrenciler Arasında Kabagüç. **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karasar, Niyazi (1994), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kartal, Hülya (2008), İlköğretim Öğrencileri Arasında Zorbalığın Yaygınlığı, **Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35: 207-217.
- Kasatura, İlhan (1991), **Okul Başarısından Hayat Başarısına**, (2. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kaya, Ayşen (2000), **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik (Otonomi) ve Atılganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Kaya, Zöhre (2001), **Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Kilkus, Stephen P. (1993), "Assertiveness Among Professional Nurses", **Journal of Advanced Nursing**, 18, 132-133.

- Kimble, C. E. , N. B. Marsh and A. C. Kiska (1984), "Sex, Age and Cultural Differences in Self-Reported Assertiveness", **Psychological Reports**, 55, 419-422.
- Kim, Young-İl. (2003), The Effects Of Assertiveness Training On Enhancing The Social Skills Of Adolescents With Visual Impairments, **Journal of Visual Impairment & Blindness**, May 2003, 285-297.
- Koç, Mustafa (1997), **Rational Emotive Terapinin Düşük Benlik Kabulünü Yükseltmedeki Etkinliğinin Araştırılması**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Trabzon.
- Koç, Mustafa ve diğerleri (2006), Şiddete Maruz Kalan Çocuğun Psiko-Patolojisi. **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Adlı Uluslararası Katılımlı Sempozyum** (28–31 Mart 2006) Bildiri Kitabı, s. 160–181. İstanbul: MEB ve UNICEF
- Koç, Zihni (2006), **Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Korkut, Fidan (2003), Etkili Davranma Becerileri Eğitiminin Banka Çalışanlarının Etkili Davranma Düzeylerine Etkisi, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 301, 7-13.
- (2004), **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kumpulainen, Kirsti ve diğerleri (2001), Psychiatric Disorders And The Use Of Mental Health Servies Among Children Involmed In Bullying, **Aggressive Behavior**, (27). 102–110
- Lange, Arthur J. ve Jakubowski, Patricia (1978), **Responsible Assertive Behavior: Cognitive Behavioral Procedures To Trainers**, USA Research Press.
- Langrish, Sandra V. (1981), “Assertiveness Training”, Cary L. Cooper (Ed.), **Improving Interpersonal Relations**, Gower Publishing Comp, 71, 72.
- Lazarus, Arnold A. (1971), **Behavior Therapy and Beyond**, New York: McGraw-Hill.
- (1973), **On Assertive Behavior: A Briefnote**, Behavioral Theraoy, 4, 697-698.
- Margalit, Baruch A. ve Mauger, Paul A. (1984), "Cross-Cultural Demonstration Of Orthogonality Of Assertiveness And Aggressiveness: Comparison Betwen Israel And The United States", **Journal of Personality And Social Psychology** (1984). Vol. 46, No: 6, 1414-1421.
- Martorell, C. ve diğerleri (1990), Assessing Behavioural Problems And Assets In Children And Adolescents. **Personality and Individual Differences**, 11 (12), 1221-1236.

- Mcfall, Miles E. ve diğerleri (1982), Nonverbal Components In The Communication Of Assertiveness. **Behavior Modification**, 6, 121 -140.
- Mcintyre, Teresa Mendonca ve diğerleri (1989), "The Generalizability of Agressiveness And Assertiveness Factors: A Cross-Cultural Analysis" Person, Individ. Diff. Vol.10, No:4, 385-389.
- Mckay, Mutthew ve Fanning (1998), **Özgüven Yaratılması ve Korunması** (Çev: Anıta Tatlier), 1. Baskı, İstanbul: Epsilom Yayınları.
- Morgan, Wesley G. (1974), Case Histories And Shorter Communications–The Relationship Between Expressed Social Fears And Assertiveness And Its Treatment Implications. **Behavior Research and Therapy**, 12, 255-257.
- Morganett, Rosemarie Smead (1990), **Skills for Living. Group Counselling Activities For Young Adolescents**, Research Press, Illinois, USA.
- Mynard, H., ve Joseph, S. (1997), Bully/Victim Problems And Their Association With Eysenck’s Personality Dimensions In 8 to 13 Year-Olds, **British Journal of Educational Psychology**, 67, 51-54.
- Odacı, Hatice (2003), “Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkisi”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 20, 49-58.
- Olweus, Dan (1978), **Aggression In The Schools: Bullies And Whipped Boys**, Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- (1991), Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts And Effects Of A School Based Intervention Program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), **The Development And Treatment Of Childhood Aggression**, (pp. 411-448). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- (1993), **Bullying At School: What We Know And What We Can Do**, Malden, MA Blacwell Publishers Ltd.
- (1995). **Bullying At School**. Oxford: Blackwell Company.
- (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), The Nature Of School Bullying: A Cross National Perspective, (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Oral, N. (1986), **Atılganlık Düzeyi, Depresyon ve Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Değişik Gruplar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- Orenstein, Herbert, Orenstein, Elizabeth ve Carr, John E. (1975), Assertiveness and Anxiety: A Correlational Study. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 6, 203-207.
- Ortega, Rosario ve diğerleri (2001), Final Report Of The General Survey Questionnaires And Nomination Methods Concerning Bullying (Nature and Prevention of Bullying Project), http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville/.html Web sitesinden 29 Ağustos 2002 tarihinden alınmıştır.
- Ögel, Kültegin ve diğerleri (2006), **Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme**, İstanbul, Yeniden Yayınları.
- Öğülmüş, Selahattin (2001), **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Örgün, Selda K. (2000), **Anne-Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Özcebe, Hilal ve diğerleri (2006), Adölesanlarda Şiddet Davranışları, Şiddet ve Okul: **Okul ve Çevresinde Şiddete Yönelik Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu**, 28-30 Mart 2006, İstanbul.
- Özen, Fatma Funda (2001), **Anaokuluna Giden ve Gitmeyen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Bağımlılık Eğilimlerinin Karşılaştırılması**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Özodaşık, Mustafa (1989), **Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Atılganlık, Durumluk-Sürekli Kaygı, Depresyon ve Akademik Başarı)**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Özönder, M. Cihat ve diğerleri (2005), **İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz: İlköğretim Okullarının 7. ve 8. Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin ‘Okulda Şiddet’ ve ‘Taciz’e İlişkin Kavramsallaştırmaları**, Ankara: Kök Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Serisi 17.
- Pachman, Joseph S. ve Foy, David W. (1978), A Correlational Investigation Of Anxiety, Self-Esteem And Depression: New Findings With Behavioral Measures Of Assertiveness, **Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry**, 9, 97-101.

- Paintal, Sureshrani B. (1999), Corporal Punishment Of Children, **Childhood Education** Fall: 36–39.
- Pateraki, Lena (2001), Bullying Among Primary School Children In Athens, Greece. **Educational Psychology**, 21(2), 167-176.
- Peery, David G. ve diğeri (1998), Victims Of Peer Aggression, **Developmental Psychology**, 24: 807–814
- Perren, Sonja ve Alsaker, Françoise (1998, July), **Friendship And Popularity Status Of Children Involved Bully/Victim Problems In Kindergarten**, Poster Session Presented At The 15th Biennial ISSBD Meeting, Berne.
- Pişkin, Metin (1996), Türk ve İngiliz Öğrencilerin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması, **III. Ulusal PDR Kongresi**, 15-16 Nisan, Adana: Çukurova Üniversitesi, p. 21-35.
- (2002), Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice**, 2(2), 531-562.
- (2003), Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı, **Yedinci Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, İnönü Üniversitesi. Malatya: 11-13 Haziran 2003.
- Pişkin, Metin ve AYAS, Tuncay (2005), Bullying Among High School Students In Ankara Turkey, 27th International **School Psychology Association Colloquium (ISPA)**. Athens, Greece: 13-17 July 2005.
- Rakos, Richard F. (1991). **Assertive Behavior: Theory, Research, And Training**, The USA And Canada: Routledge.
- Rathus, Spencer A. (1973), A 30 Item Schedule For Assessing Assertive Behavior, **Behavior Therapy**, 4, 398-406.
- Rimm, David C. ve Masters, John C. (1974), **Behavior Therapy Techniques And Empirical Findings**, New York: Academic Press.
- Rotheram, Mary Jane ve Armstrong, Michael (1980), Assertiveness Training With High School Students, **Adolescence**, 58, 267-276.
- Sadık, Fatma (2006), **Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan**

- Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- Sari, Harrar ve VanTine, Julia (2001), Stop That Bully! **Prevention**, 53 (12), 52-52.
- Saruhan, Nihal (1996), **Ankara İl Merkezinde Lise Son Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Atılganlıkları İle Ana ve Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- School Bullying And Common Health Symptoms. (1996), [Electronic Version], **Pediatric Alert**, 21 (16), 91-92. Database: Academic Search Premier. ISSN: 0160-0184.
- Schuster, Beate (1996), Rejection, Exclusion, And Harassment At Work And In Schools: An Integration Of Results From Research On Mobbing, Bullying And Peer Rejection, **European Psychologist**, 1, 293-317.
- Schwartz, David ve diğerleri (2001), "Correlates Of Victimization In Chinese Children's Peer Groups", **Developmental Psychology**, 37, 520.
- Schwartz, David ve diğerleri (2002), "Victimization In South Korean Children's Peer Groups", **Journal of Abnormal Child Psychology**, 30, 113.
- Sharp, Sonia ve Smith, Peter K. (1994), **Tackling Bullying In Your School—A Practical Handbook For Teachers**, London and New York: Routledge.
- Silva, Fernando (1992), Assessing The Child And Adolescent Personality: A Decade of Research. **Personality And Individual Differences**, 13 (11), 1163-1181.
- Slee, Phillip T., ve Rigby, Ken (1993), The Relationship Of Eysenck's Personality Factors And Self-Esteem To Bully-Victim Behaviour In Australian School Boys, **Personality And Individual Differences**, 14, 371-373.
- Smith, Manuel J. (1998), **Hayır Dediğimde Kendimi Suçlu Hissediyorum**, (Çev. Gülten Güvenç), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Soner, Oya. (1995), **Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Sorias, Oya (1986), "Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri", **Psikoloji Dergisi**, Sayı 20, (Cilt 5), s.25-26.
- Stevens, K. R. (1983), "The Relation Of Locus Of Control, Sex-Role Identity And Assertiveness In Baccalaureate Nursing Students", **Dissertation Abstracts**. Vol. 43, No:11, 3539-May

- Stevenson, Pete ve Smith, Dave (1989), Bullying In The Junior School. In D. T. Tattum And D. A. Lane (Eds.), **Bullying In Schools**, (pp. 45-57), London: Trentham.
- Steward, Charlotte G. ve Lewis, William A. (1986), Effects of Assertiveness Training On The Self-Esteem Of Black High School Students, **Journal Of Counseling And Development**, 64, 638-641.
- Şahin, Mustafa (2007), **İlköğretim Okullarında Zorbaca Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Şahin, Rukiye (1999), **İletişim Becerileri Eğitiminin Çocukların Yalnızlık ve Atılganlık Düzeyine Etkisi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Şahiner, Belgin (1994), **Atılganlık Düzeyi ve Benlik Kavramı Arasındaki İlişki**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Tataker, Tunç (2003). **Ergenlerin Atılganlık Düzeyi İle Ruhsal Sorunları Arasındaki İlişkinin Araştırılması**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Teğin, B. (1990), Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Davranış ve Eğilimlerinin Cinsiyet ve Fakülte Değişkenleri Açısından İncelenmesi, **Türk Psikoloji Dergisi**, 7(25), 21-32.
- Tomas De Almeida, Ana Maria (1999), Portugal. İçinde: Peter K. Smith, Yohji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard Catalano ve Phillip Slee (Ed.), **The Nature Of School Bullying: A Cross-National Perspective**, (s. 174-186), London and New York: Routledge.
- Topukçu, Hüseyin (1982). **Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi**, Ankara Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Torucu, Belgin Koçak (1994), **Eğitim Sürecinde Grupla Danışmanlık Uygulamalarının Gençlerin Girişimcilik Gelişimine Etkisi: Yenişehir Sağlık Meslek Lisesi'nde Deneysel Bir Uygulama**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Townend, Anni (1991), **Developing Assertiveness**, First Edition, London: Routledge.

- Türkçapar, M. Hakan (2007), **Bilişsel Terapi Temel İlke ve Uygulama**, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Uğur, Güzin (1996), **Üniversite Öğrencilerinde Atılganlık İle Beden Algısı İlişkisi**, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Uğurluoğlu, Mehmet Yavuz (1996), **Lise Öğrencilerinde Özsaygı Düzeyi İle Atılgan Kişilik Özelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- Ünal, Serdal (2007), **Atılganlık Becerileri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Violence At School (2005), **Stop Violence Against Children Act Now**, The Background Paper For The Regional Consultation For The UN Study On Violence Against Children Europe And Central Asia, Ljubljana, Slovenia.
- Voltan, Nilüfer (1980), "Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Türk Psikoloji Dergisi**. 10, 23-25.
- (1981), "Grupla Atılganlık Eğitimi ve Doğurguları", **Grupla Psikoterapi Sempozyumu**, (Sayı 6, 1981), s.5.
- Voltan-Acar, Nilüfer (1989), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin Örgütleniş Fonksiyonları ve Personelin Eğitimi, **I. Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları**, (Ed. Nesrin H. Şahin), Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- (1990), **Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireylerin Atılganlık Düzeyine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
-(2003), **PDR'de Yirmibeş Yıl (Makaleler)**, Ankara: Nobel Yay.
- Voltan-Acar, Nilüfer ve diğerleri (2008), "Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerinin İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 35: 342-350.
- Waksman, Steven A. (1984), **"Assertion Training With Adolescent" Adolescence**, Vol. XIX, No: 73, 123-130.

- Wehr, Sara H. ve Melvin E. Kaufman (1987), "The Effects of Assertive Training On Performance In Highly Anxious Adolescents", **Adolescence**, Vol. XXII; No: 85.
- What The Number Say (2001), [Electronic Version]. **Curriculum Review**, 41 (4), 3–3. Database: Academic Search Premier. ISSN: 0147–2453.
- White, John R. ve Freeman, Arthur S. (Eds.) (2000), **Cognitive-Behavioral Group Therapy For Specific Problems And Populations**, Washington, DC: American Psychological Association.
- Whirter, Jeffries Mc. ve Voltan-Acar, Nilüfer (2000), **Ergen ve Çocuklarla İletişim, Öğretme, Çocuk Yetiştirme Sanatı**, Ankara: US-A Yayıncılık.
- Whitney, Irene, ve Smith, Peter K. (1993), A Survey Of The Nature And Extent Of Bullying In Junior/Middle And Secondary Schools, **Educational Research**, 35 (1), 3-25.
- Wilson, Keithia ve Gallois, Cindy (1993), **Assertion And Its Social Context**, First edition. Britain: Pergamon Press Ltd.
- Wise, Kaare Bundy ve diğerleri (1991), **Social Skills Training For Young Adolescents**, 26,(101), 233-241.
- Wolpe, Joseph ve Lazarus, Arnold A. (1966), **Behavior Therapy Techniques**, Pergamon Press, Elmsford, N.Y.
- Yatağan, Tülay (2005), “**Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyine Etkisi**”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Yates, Colin ve Smith, Peter K. (1989), Bullying In Two English Comprehensive Schools, In E. Roland & E. Munthe (Eds.), **Bullying: An international perspective**, (pp. 22-24). London: David Fulton Publishers.
- Yeşilyaprak, Binnur ve Kısaç, İbrahim (1999), Öğretmen Adaylarına Uygulanan Atılganlık Eğitimi ve Sonuçları, **Mesleki Eğitim Dergisi**, 1 (1) Ocak, 12-18.
- Yılmaz, Bülent (1998), **Derince Eğitim Merkezi Komutanlığı Makine Astsubay Sınıf Okulu Astsubay Aday Öğrencilerinin Uyum ve Atılganlık Düzeyleriyle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler**, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- Yurtal, Filiz ve Cenkseven, Fulya (2006), “İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi”. **1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet**

ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu Bildiri Özetleri, İstanbul: Dumat Ofset, s. 14.

Yüksel, Galip (1997), **Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Ekisi**, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

EKLER

1. “Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formu” (ODTÜ Öğrenci Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi tarafından kullanılan form uyarlanmıştır)
2. Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formundan Elde Edilen Genel Grubuna İlişkin Bilgiler
3. Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formundan Elde Edilen Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına İlişkin Genel Bilgiler
4. “Atılganlık Envanteri” ilköğretim okulları için geliştirilen form (Topukçu, 1982)
5. “Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği İlköğretim Formu” (Pişkin ve Ayas, 2005)
6. Atılganlık Becerilerini Geliştirme Eğitimi Programı (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır)
7. Atılganca Davranış Kayıt Formu
8. Plasebo Grubu Programı ve Uygulaması (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır)

(Ek-1)

ÖĞRENCİ KİŞİSEL GELİŞİM BİLGİ FORMU

Bu formda vereceğiniz bilgiler kesinlikle kimseyle paylaşılmayacak ve sadece sizleri daha yakından tanımak için kullanılacaktır. Formu eksiksiz olarak doldurmanız bu açıdan çok önemlidir.

Tarihi: / /

Okul No: _____

TANITICI BİLGİLER

Sizin

Adınız ve soyadınız: _____ Yaşınız: _____ Doğum yeriniz: _____

Cinsiyetiniz: K (...) E (...)

Yaşamınızın büyük bölümünün geçtiği yer

Büyükşehir (...) İl (...) İlçe Merkezi (...) Kasaba (...) Köy (...)

AİLEYLE İLE İLGİLİ BİLGİLER

Anneniz hayatta mı?

Evet (...) Hayır (...)

Anneniz hayatta ise

Yaşı: _____ Mesleği: _____ Yaşadığı Yer: _____ Eğitimi: _____

Anneniz

Öz (...) Üvey (...)

Babanız hayatta mı?

Evet (...) Hayır (...)

Babanız hayatta ise

Yaşı: _____ Mesleği: _____ Yaşadığı Yer: _____ Eğitimi: _____

Babanız

Öz (...) Üvey (...)

Anne-babanız hayatta ise

Birlikte yaşıyorlar (...) Ayrı yaşıyorlar (...) Diğer
(.....)

Anne-baba ayrı yaşıyor ise

Annemle yaşıyorum (...) Babamla yaşıyorum (...) Diğer (.....)

Kardeşiniz / Ağabeyiniz / Ablanız var mı?

Evet (...) Hayır (...) Kardeş Sayınız (.....)

(Ek-2)

**Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formundan Elde Edilen Araştırma Grubuna
İlişkin Genel Bilgiler**

Değişkenler		f	%	Değişkenler		f	%
Cinsiyeti	Kız	42	31.3	Anne-Baba hayatta ise	Birlikte yaşıyorlar	83	61.9
	Erkek	92	68.7		Ayrı yaşıyorlar	38	28.4
Doğum Yeri	Buyuksehir	14	10.4		Cevap Yok	13	9.7
	İl	71	53.0	Ayrı yaşıyorlarsa	Annemle yaşıyorum	23	17.2
	İlçe	44	32.8		Babamla yaşıyorum	11	8.2
	Belde	0	0		Diğerleri	11	8.2
	Köy	5	3.7		Cevap Yok	89	66.4
Yaşı	11	1	0.7	Kardeşiniz var mı?	Evet	128	95.5
	12	10	7.5		Hayır	6	4.5
	13	52	38.8	Kaç kardeşiniz?	1	9	6.7
	14	71	53.0		2	17	12.7
	15	0	0		3	20	14.9
Yaşadığı Yer	Buyuksehir	17	12.7		4+	53	39.6
	İl	43	32.1		Cevap Yok	35	26.1
	İlçe	28	20.9	Psikologa Gittiniz mi?	Evet	17	12.7
	Belde	7	5.2		Hayır	117	87.3
	Köy	39	29.1	Baba Sağ mı?	Evet	124	92.5
Anne Sağ mı?	Evet	127	94.8		Hayır	10	7.5
	Hayır	7	5.2	Babanın Yaşı	30-39	32	23.9
Annenin Yaşı	30-39	76	56.7		40-49	59	44.0
	40-49	38	28.4		50-59	20	14.9
	50-59	4	3.0		60+	5	3.7
	60+	0	0		Cevap Yok	18	13.4
	Cevap Yok	16	11.9	Babanın Mesleği	İşçi	46	34.3
Annenin Mesleği	Ev hanımı	107	79.9		Memur	0	0
	İşçi	18	13.4		Çiftçi	22	16.4
	Memur	0	0		Esnaflık	41	30.6
	Çiftçi	0	0		Mesleği Yok	14	10.4
	Esnaflık	0	0		Cevap Yok	11	8.2
	Serbest Meslek	0	0	Babanın Eğitim Durumu	Okumaz	8	6.0
	Cevap Yok	9	6.7		İlkokul	68	50.7
Annenin Eğitim Durumu	Okumaz	12	9.0		Ortaokul	30	22.4
	İlkokul	83	61.9		Lise	16	11.9
	Ortaokul	20	14.9		Y. Okul	0	0
	Lise	8	6.0		Cevap Yok	12	9.0
	Y. Okul	0	0	Babanın yakınlık durumu	Öz	123	91.8
	Cevap Yok	11	8.2		Üvey	2	1.5
Annenin yakınlık durumu	Öz	121	90.3		Cevap Yok	9	6.7
	Üvey	11	8.2				
	Cevap Yok	2	1.5				

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin % 31,3'ü kızlardan, % 68.7'side erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 0.7'si 11 yaş, % 7,5'i 12 yaş, %38.8'i 13 yaş ve % 53'de 14 yaşlarındadırlar. Bu çocukların anne-babalarının % 61.9 birlikte, % 28.4'ü ayrı yaşamakta ancak bu soruya cevap vermeyen öğrencilerin oranı da % 9.7'dir. Bu grubun anne/babalarının eğitim durumu; Okumaz % 9, ilkokul % 61.9, Ortaokul %14.9, lise % 6 olurken, bu soruyu cevaplamayan öğrencilerin oranı % 6.7'dir. Bu çocukların anne/babalarının ilk ve ortaokul mezunu olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu çocukların annelerinin % 79.9 oranında ev hanımı, % 13.4'ü işçi olduğu ancak çocukların % 6.7'sinin bu soruya cevap vermediği görülmektedir. Babalarının ise % 34.3 işçi, % 30.6'sı esnaf, % 16.4'ü çiftçi, %10.4'ünün ise bir mesleklerinin olmadığı ve bu soruya da öğrencilerin % 8.2'si tarafından cevap verilmediği tespit edilmiştir.

(Ek-3)

Öğrenci Kişisel Gelişim Bilgi Formundan Elde Edilen Deney, Plasebo ve Kontrol Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

Değişkenler		f	%	Değişkenler		f	%
Cinsiyeti	Kız	12	40.0	Anne-Baba hayatta ise	Birlikte yaşıyorlar	17	56.7
	Erkek	18	60.0		Ayrı yaşıyorlar	11	36.7
Doğum Yeri	Buyuksehir	4	13.3		Cevap Yok	2	6.6
	İl	16	53.3	Ayrı yaşıyorlarsa	Annemle yaşıyorum	6	20.0
	İlçe	8	26.7		Babamla yaşıyorum	1	3.3
	Belde	0	0		Diğerleri	6	20.0
	Köy	2	6.7		Cevap Yok	17	56.7
Yaşı	13	22	73.3	Kardeşiniz var mı?	Evet	28	93.3
	14	8	26.7		Hayır	2	6.7
	15	0	0	Kaç kardeşsiniz?	1	2	6.7
Yaşadığı Yer	Buyuksehir	3	10.0		2	4	13.3
	İl	11	36.7		3	5	16.7
	İlçe	5	16.7		4+	8	26.6
	Belde	1	3.3		Cevap Yok	11	36.7
	Köy	10	33.3	Psikologa Gittiniz mi?	Evet	6	20.0
Anne Sağ mı?	Evet	29	96.7		Hayır	24	80.0
	Hayır	1	3.3	Baba Sağ mı?	Evet	29	96.7
Annenin Yaşı	30-39	16	53.3		Hayır	1	3.3
	40-49	9	30	Babanın Yaşı	30-39	10	33.3
	50-59	0	0		40-49	11	36.7
	60+	0	0		50-59	5	16.7
	Cevap Yok	5	16.7		60+	0	0
Annenin Mesleği	Ev hanımı	20	66.7		Cevap Yok	4	13.3
	İşçi	6	20.0	Babanın Mesleği	İşçi	18	60.0
	Memur	0	0		Memur	0	0
	Çiftçi	0	0		Çiftçi	4	13.3
	Esnaf	0	0		Esnaf	2	6.7
	Serbest Meslek	0	0		Mesleği Yok	4	13.3
Annenin Eğitim Durumu	Okumaz	2	6.7		Cevap Yok	2	6.7
	İlkokul	15	50.0	Babanın Eğitim Durumu	Okumaz	1	3.3
	Ortaokul	8	26.7		İlkokul	13	43.3
	Lise	1	3.3		Ortaokul	8	26.7
	Y. Okul	0	0		Lise	6	20.0
	Cevap Yok	4	13.3		Y. Okul	0	0
Annenin yakınlık durumu	Öz	29	96.7		Cevap Yok	2	6.7
	Üvey	1	3.3	Babanın yakınlık durumu	Öz	29	96.7
					Üvey	1	3.3

Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın deney, kontrol ve plesebo gruplarını oluşturan 30 öğrencinin % 40'ı kızlardan, % 60'ı ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin % 73.3'ü 13 yaş, % 26.7'si ise 14 yaşındadır. Bu çocukların anne/babalarının % 56.7'si birlikte, % 36.7'si ayrı yaşamakta ancak öğrencilerin % 6.6'sı bu soruya cevap vermemişlerdir. Yine bu grubu oluşturan öğrencilerin annelerinin % 6.7'si okumaz, % 50'si ilkokul, % 26.7'si ortaokul ve % 3.3'ü lise mezunu iken, bu soruyu cevapsız bırakan öğrencilerin oranı % 13.3'tür. Babaların eğitim durumuna bakıldığında % 3.3'ü okumaz, % 43.3'ü ilkokul, % 26.7'si ortaokul ve % 20'si lise mezunu iken, bu soruyu cevapsız bırakan öğrencilerin oranı % 6.7'dir. Anne/Babalarının ilk ve ortaokul mezunu olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu çocukların annelerinin % 66.7'si ev hanımı, % 20'si ise işçi olduğunu belirtmiş ancak bu soruya cevap vermeyen öğrenci oranı % 13.3'tür. Çocuklar babalarının mesleğini % 60'ı işçi, % 13.3'ü çiftçi, % 6.7'si esnaf, % 13.3'ü mesleği yok derken, % 6.7'si bu soruya cevap vermemiştir.

(Ek-4)

Atılganlık Envanteri (İlköğretim Formu)

Kendimizi Tanıyalım

Aşağıda size bazı cümleler verilmiştir. Bir cümlede anlatılan durum size uygun ise **Evet** şikkını, uygun değil ise **Hayır** şikkını işaretleyiniz.

Örneğin;

Eğer kalabalık yerlerde ortaya çıkıp şiir okumak ya da hikaye anlatmaktan çekiniyorsanız, bu cümlenin karşısındaki **Evet** seçeneğini işaretleyiniz.

Bir törende şiir okumaktan çekinirim.	Evet (√)	Hayır ()
---------------------------------------	--------------------	---------------------

Eğer kalabalık yerlerde ortaya çıkıp şiir okumaktan ya da hikaye anlatmaktan çekinmiyorsanız, bu cümlenin karşısındaki **Hayır** seçeneğini işaretleyiniz.

Bir törende şiir okumaktan çekinirim.	Evet ()	Hayır (√)
---------------------------------------	--------------------	---------------------

Yani cümleler sizin durumunuzu anlatıyorsa **Evet**, sizinle ilgisi yoksa **Hayır** seçeneğini işaretleyiniz.

Cümleleri dikkatle okuyup, içtenlikle cevaplayacağınıza inanıyoruz.

İlginiz ve içtenliğiniz için teşekkür ederiz.

ATILGANLIK ENVANTERİ (İlköğretim Formu)

Maddeler	Evet	Hayır
1. Başka sınıfa bir şey (tahta kalemi/tebeşir) vb. istemek için gitmeye çekinirim.		
2. Öğretmen tahtaya yanlış bir şey yazsa, bunun yanlış olduğunu bildiğim halde düzeltilmesini isteyemem.		
3. Derse geç kalsam, geç kalışımın nedenini öğretmene söyleyemem.		
4. Sınıfta sıraya bir başkası otursa, kalkmasını söylerim.		
5. Öğretmenin verdiği ödevi yapmamışsam, neden yapmadığımı açıklamakta güçlük çekerim.		
6. Öğretmenin anlattığını duyamıyorsa, biraz daha yüksek sesle anlatmasını söyleyemem.		
7. Kalemim bittiğinde, babamdan para isteyip yeni bir kalem alamam.		
8. Derste çok sıkışmışsam, tualete gitmek için öğretmenden izin isteyemem.		
9. Oyun oynarken, sıramı alan çocuğa sırasına geçmesini söylerim.		
10. Çok iyi cevapladığıma inandığım bir yazılı sınavından beklediğim not gelmemişse, öğretmenden yazılı kağıdımı tekrar incelemesini isteyemem.		
11. Öğretmenin verdiği bir ödevi yapmamışsam, nasıl yapacağımı başka bir öğretmenden soramam.		
12. Çok istediğim halde, bir halk oyununda oynamaya çekinirim.		
13. Sınıfta öğretmen bir soru sorduğunda, hemen parmağımı kaldırırım, cevabını söylerim.		
14. Bir törende şiir vb. okumaya çekinirim.		
15. Okulun pencerelerinden birinin camını kaza ile kırsam, eve gittiğimde babama söylemem.		
16. Bilmediğim bir şeyi büyüklerimden soramam.		
17. Evimize gelen misafirlere “hoş geldiniz” diyemem.		
18. Bir arkadaşım konuşurken o anda aklıma bir şey gelse, sözünü bitirmesini beklerim.		
19. Defterim kalmasa, babama yeni bir defter almasını söyleyemem.		
20. Öğretmeni/Öğretmenleri okul dışında bir yerde görsem, yanına gidip konuşamam.		
21. Yolda geçen tanımadığım birisine saatin kaç olduğunu soramam.		
22. Arkadaşım benden bir kalem istediğinde eğer fazla kalemim yoksa, ona kalem veremeyeceğimi söylerim.		
23. Acele bir iş için bir yere giderken birisi beni lafa tutsa, ona işim olduğunu ve konuşamayacağımı söyleyemem.		
24. Hasta olsam, büyüklerime beni doktora götürmelerini söyleyemem.		
25. Derste anlayamadığım bir konu olsa, öğretmenden tekrar anlatmasını isteyemem.		
26. Bir arkadaşım kalemimi bir süre kullanmak için alsa ve geri vermeyi unutsa, kendisinden kalemimi isteyemem.		
27. Ben konuşurken biri sözümü kesmeye kalksa, ona konuşmamı dinlemesini söylerim.		
28. Tahtada ders anlatırken çok heyecanlanır, ne yapacağımı şaşırırım.		
29. Okulun bir ihtiyacı için istenen parayı getiremesem, neden getiremediğimi öğretmene açıkça anlatamam.		
30. Annem pek sık gidip gelmediğimiz bir komşumuzdan, tuz, şeker vb. bir şey alıp gelmemi istese, onu gidip isteyemem.		
31. Arkadaşım kitabımı alsa, bir süre sonra geri isteyebilirim.		
32. Okulda ya da sınıfta kulüp başkanlıkları için seçim yapılırsa, kendim aday olamam.		
33. Haksızlığa uğradığım zaman kendimi savunamam ve içime kapanırım.		
34. Bir toplulukta, bildiğim bir türküyü çok istesem de söyleyemem.		
35. Öğretmen bir şey yazmak için kalemimi alsa ve geri vermeyi unutsa, geriye isteyemem.		

36. Bir ödevi yapamamışsam, öğretmenimden nasıl yapacağımı anlatmasını isteyebilirim.		
37. Derste yazmak için kalemim olmasa, bir arkadaşımın kalem isteyemem.		
38. Öğretmende gördüğüm hoşuma giden bir kitabı, okumak için isteyemem.		
39. Oyun oynarken bir arkadaşım kurala uymasa sesimi çıkarmam.		
40. Öğretmeni/öğretmenleri okul dışında bir yerde gördüğümde “günaydın” diyebilirim.		
41. Bir arkadaşım bana sataşsa, öğretmen ikimizi de cezalandırırsa sesimi çıkarmam.		
42. Şehir merkezine giden bir öğretmenimden, parasını verip çok ihtiyacım olan bir kitabı almasını isteyemem.		
43. Bana bir iş verildiğinde, bu işi yapmaya hiç vaktim olmadığı halde yapamayacağımı söyleyemem.		
44. Sınıfta öğretmenin sorduğu sorunun cevabını bildiğim halde, parmağımı kaldırıp söyleyemem.		
45. Evimize gelen misafirlere “hoş geldiniz” derim.		

(Ek-5)

ZORBA-KURBAN BELİRLEME ÖLÇEĞİ İLKÖĞRETİM FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu tür söz ve eylemleri kendilerinden daha güçsüz olduklarını düşündükleri öğrencileri **rahatsız** etmek için yapmaktadırlar.

Sizden istenen **son bir (gün, hafta, ay, yıl) içinde** bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradığınızı **BANA YAPILDI** sütununa,

Sizin diğer öğrencilere ne sıklıkla yaptığınızı ise **BEN YAPTIM** sütununa işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :

Öğrenci No:

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

		BANA YAPILDI						BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman
1	Kesici aletlerle saldırma (bıçak, makas vb.)											
2	Sivri cisimler batırma (kalem, toplu iğne vb.)											
3	Tekme, tokat ve yumruk atma											
4	Bir cisimle vurma (sopa, çubuk, cetvel vb.)											
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma											
6	Saç ve kulak çekme, çimdik atma, ısırma											
7	İterek, kolunu bükerek yere düşürme											
8	Üzerine bazı cisimler fırlatma, su ile ıslatma											
9	El-kol şakası yaparak ya da gıcıklayarak rahatsız etme											
10	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma											
11	Küfür etme, aptal, salak, geri zekalı gibi sözler söyleme											
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma											
13	Dış görünüşüyle alay etme											
14	Konuşma tarzıyla alay etme (şivesi, kekemeliği vb.).											
15	Çeşitli nedenlerle sataşma, laf atma, kızdırma											
16	Tehdit etme											
17	Oyuna almama											
18	Arkadaş gruplarına almayarak yalnız bırakma											
19	Konuşmama, sorularına cevap vermeme											
20	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme											

		BANA YAPILDI						BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman
21	Top oynarken bilerek pas atmama											
22	Söylentiler çıkarma ve yayma											
23	Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama											
24	Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma											
25	Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma											
26	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme											
27	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme											
28	Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama											
29	Para ya da eşyasını zorla elinden alma											
30	Para ya da eşyasını çalma											
31	Eşyalarına bilerek zarar verme (kıрма, yırtma vb.)											
32	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama											
33	Topunu alıp kaçma											
34	Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.											
35	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma											
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma											
37	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme											

(Ek-6)

ATILGANLIK BECERİLERİNİ GELİŞTİRME EĞİTİMİ PROGRAMI

Bu çalışmada “deney grubu”nu oluşturan her öğrenciye birer grup “portfölyo dosyası” verilecektir. Bu dosyada grupla görüşme takvimi, program özeti, her oturum öncesi ve sonrası verilecek ödevler, öğrencilerin kendi ürünleri vb. etkinlikler yer alacaktır.

Atılganlık becerilerini geliştirme programı Yatılı ilköğretim Bölge Okulu 7. sınıf öğrencileri için hazırlanmıştır. 10 Oturum, ilk ve son haftalar ikişer diğer haftalar 1 seans olarak yürütülecek araştırmada, akran zorbalığına uğrayan yani kurban veya mağdur öğrencilerin atılganlık düzeylerini artırma süreci ele alınacaktır. Bu çalışmayı destekler nitelikte, grupla danışma oturumlarının olmadığı günlerde öğrencilerin kendi kendilerini tanımaları, sosyal çevrelerinde daha girişken olmaları için yarı yapılandırılmış etkinlikler, okuma faaliyetleri, günlükler tutma ve gelişim ödevleri verilecektir.

İlgili literatüre ve yapılan araştırmalara bakıldığında bu tür programlarda grup üyelerinin saldırganlık, atılganlık ve utangaçlık tepkileri üzerinde durulması, akran kabulü ile ilgili sorunların kapsamının; hem dışlanmış hem de ihmale uğramış bireylerin atılganlık düzeylerini geliştirme amacına yönelik olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

Atılganlık becerilerini geliştirme programının içeriği 6 aşamada ele alınabilir:

1. Aşama; başlatma, karşılık verme (algılama, davranışı yeniden kurgulama) ve sürdürme,
2. Aşama; duygu, düşünce ve davranışlar,
3. Aşama; olumlu ve olumsuz duyguların tonu,
4. Aşama; sözel ve sözel olmayan davranışlar,
5. Aşama; davranış değişikliğinin her ortamda uygulanması,
6. Aşama; kazanılan atılganca davranabilme alışkanlığının sürekliliğinin sağlanması.

Bu çerçevede, atılganlık becerilerini geliştirme programının ilk 3 oturumunda ilişkileri başlatma, devam eden 3 oturumda karşılık verme, diğer 3 oturumda da atılganlık temelinde ilişkiler kurma ve sürdürme ön görülmüştür. Son oturumda ise grup sürecinde edinilen davranışların sürekliliğine değinilen genel bir değerlendirme yapılmıştır.

I. OTURUM

Amaç; Grup atmosferini yumuşatmak, grup kurallarını paylaşmak, üyelerde güven, kendini ifade etme isteği oluşturmak, kaygıları gidermek, grubun diğer üyeleri ile grup liderini tanıma ve birlikte çalışma isteğini uyandırmak.

İçerik; Tanışma, amacı paylaşma, grup kurallarını ve eğitim programını ele alma.

Materyal; Grup üyelerine portfölyo dosyası verme.

İşlem; Başkalarının varlığını olduğu gibi kabul etme ve saygı duymayı öğrenme.

Etkinlikler;

1. Grup Kuralları

- Grupta yaşananlar, söylenenler grupta kalır, grup dışına taşınmaması gerekir.
- Grup çalışma programına uyulması zorunludur.
- Grup çalışmaları tüm üyelerin aktif katılımı ile yürütülür.
- Verilen görevleri yerine getirme yükümlüğü üyelere aittir.

2. Grup ortamı

- Koşulsuz saygı, empatik anlayış, saydamlık ve kendini istediği gibi ifade edebilme üzerine kuruludur.
- Oturumlarda “ben dili” kullanılacaktır.
- Güven ortamını korumak ve geliştirmek grubun önemli işidir.
- Grupta teşekkür etme, beğendiği davranışı alkışlama, dostluk ve arkadaşlık önemlidir.
- Gerektiğinde “hayır” demek erdemdir.
- İyi bir davranışa tanık olduğunda o davranışı yapan kutlanır.
- Sosyal ilişkilerin geliştirilmesi üzerinde durulur.
- Akran zorbalığına karşı farkındalık ve bilinç geliştirilir.

3. Grup üyeleriyle tanışma

- Yukarıda verilen ilkelere uygun olarak her üyeye kendisi nasıl tanınmak istiyorsa, kendisini öyle sunma imkanı verilir.
- Üyelerin bu etkinliğe ilişkin duyguları alınır.
- Çekingen, utangaç, atılgan ve saldırgan davranışların neler olabileceğine ilişkin örnekler vermeleri grup üyelerinden istenir. Grupla örnek bir olay paylaşılır.

Aliş uzun boylu zayıf bir çocuktur. Bir hafta başı okula güzel bir kalem getirdi. Ayzen bakmak için kalemi Aliş’in elinden çekip aldı. Aliş Ayzen’e kızdı ve “Çabuk kalemimi geri ver” dedi.” Ayzen “Al kalemini Cin Ali” diye kalemi Aliş’in üzerine fırlattı. Bu olaydan sonra bazı öğrenciler, Aliş’e “Cin Ali” diye seslenmeye başladılar.

Bu durumda Aliş ne hissetmiştir?

Böyle davranışlara karşı ne yapmalıdır?

Size hiç isim takıldı mı? Siz ne hissettiniz?

Siz bir arkadaşınızı takma isimle çağırdınız mı? (Akkök, 1996).

4. Kimdir bu? oyunu oynama
 - Öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımaları, ortamın daha sıcak olması ve birbirlerine daha yakından bakabilmeleri için bu çalışmaya yer verilir.
5. Oturumun özeti yapılır
 - Öne çıkan duygu ve düşünceler üzerinde durulur.
 - Ödev verilir, kendini tanıma sayfaları verilir.
6. 1. oturum kapatılır.

II. OTURUM

Amaç; Yeni öğrenmelerin mümkün olduğunu içselleştirmektir. Bu bağlamda grup üyelerinde gelişme isteği uyandırmak, öğrenme ihtiyaçlarını tanımlarını sağlamaktır.

İçerik; Atılgan, çekingen, utangaç ve saldırgan davranışları tanıma, nedenlerini bilme ve bu davranışları değiştirebilme becerisinin edinilmesidir.

Materyal; Cümle tamamlama formu.

İşlem; Bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine imkan vermek, etkinlikler yolu ile süreci desteklemektir.

Etkinlikler;

1. Geçen oturumda yaşananların hatırlanması
 - Grup üyelerinin yaşamında meydana gelen değişimlerin ele alınması.
 - Verilen ödevlerin değerlendirilmesi.
 - Gruba uyum ve grup ilkelerinin öneminin hatırlatılması.
2. Atılganlık, utangaçlık ve saldırganlık davranışlarını fark etme;
 - Atılgan, utangaç, saldırgan davranışlar ayrı ayrı tanımlanır ve örnekleri ile anlatılır.
 - Grup üyelerinden çevrelerinde gözledikleri davranışları anlatmaları istenir.
 - Kendi davranışlarını verilen kavramlara göre tanımlamaları beklenir.
3. ABC Modeli bağlamında duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiyi anlayabilme.

“Beni ne kızdırıyor, ne sevindiriyor ve ne utandırıyor” çalışması yapılır.

 - Öğrencilerin kendilerini en çok utandıran, rahatsız eden, kızdıran olayı yazmaları istenir.
 - İsteyen öğrencilerin yazdıklarını grupta paylaşımları sağlanır.
 - “Ben ben olmaktan mutluyum” gösterisi yapılır. Göz göze gelme, el sıkışma, tanışma, takdim etme, tanıştırma etkinliği yapılır.
4. Örnek olay “Çirkin ördek yavrusu” hikayesinin bir kısmı grupta paylaşılır ve üyelerin hikayeyi tamamlamaları istenir.

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 kuşuları 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).

- 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.
- Sizden istemediğiniz bir şeyi yapmanızı isteyenlere “hayır” deyin etkinliği yapılır.

5. Oturumun özeti yapılır

- Utangaçlık davranışlarına eşlik eden duygu ve düşüncelerin tipik yönleri ele alınır. Nedenleri üzerinde durulur.
- “Çirkin ördek yavrusu” hikayesini grupta olmayan birisine anlatınız. Hikayeyi anlattığınız kişi ile konuya ilişkin fikir alışverişinde bulununuz ödevi verilir. Ayrıca kendini tanıma sayfaları verilir.

6. 2. Oturum kapatılır.

III. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinin kendi davranışlarındaki farklılığı görmelerini ve karşısındakilerin davranışlarını gözleyebilme becerisi kazandırmaktır.

İçerik; Utangaçlık davranışlarını tanıma, nedenlerini bilme ve bu davranışları değiştirerek kendini geliştirmenin önemi üzerinde durulur.

Materyal; Çok sayıda gazete, dergi ya da gazetelerin ilaveleri, makaslar, yapıştırıcı bant vb.

İşlem; Bireylerin yüz ifadelerinden duygularını anlayabilme becerilerini arttırmalarına yardımcı olmak. İletişimde dış görünüşün ve beden dilinin önemini etkinlikler yolu ile göstermektir.

Etkinlikler;

1. Bir önceki oturumda üzerinde durulan konuların ele alınması.

- Grup üyelerine verilen “Çirkin ördek yavrusu” hikayesini kimlere anlattıkları ve yaşadıkları duyguları anlatmaları istenir.
 - Gözlemleri sorulur.
 - Sorularla hikayenin kapalı kalan yönleri sorgulanır.
2. Sizce çirkin ördek niçin utanmakta, nasıl düşünmekte, işin doğrusu ne olabilir?
- Utangaç insanlar kendilerini doğru değerlendirebilirler mi?
3. Utangaçlık tanımlanır
- Nitelikleri ele alınır. Olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinde durulur. Konuya ilişkin bir etkinlik yapılır.

Öğrenciler ikiyeşerli gruplara ayrılır.

Her gruba gazete ve dergileri dağıtılır.

Öğrencilerden kendilerine dağıtılan listede yazılı duyguların altına bu duyguyu yaşayan insanın yüz ifadesine ait resmi/fotoğrafi göstermeleri istenir.

Bulunan resim ya da fotoğraflar sınıfa gösterilir ve üzerinde en az iki grubun anlaştığı resimleri doğru kabul ederek öğrencilerden bu resimleri kesip ilgili ifadenin altına yapıştırılmaları beklenir.

Öğrencilerin etkinlikle ilgili yaşantıları tartışmaları için ortam hazırlanır (Erkan,1999).

4.Sarı kartlara utangaçlığa ilişkin düşüncelerini yazmaları için üyelere kartlar dağıtılır.

- Grup üyelerinin sarı kartlar üzerindeki görüşleri grupla paylaşmaları istenir.
 - Üyelerin utangaçlığa ilişkin üç olumlu üçte olumsuz görüş yazmaları istenir.
 - “İnsan güçlü bir varlıktır” etkinliği yapılır. Grup üyeleri ikiyeşerli gruba ayrılırlar, karşılıklı güç denemesi yaparlar. Sonunda herkes birbirini tebrik ederek etkinlik tamamlanır.
5. Oturumun özeti yapılır.
- Utangaçlık davranışlarının engellediği fırsatların neler olabileceği üzerinde durulur.
 - Yeni arkadaşlar edinmeleri grup üyelerinden istenir.
 - Güzel davranan arkadaşlarına teşekkür etmeleri, üzüntülü gördükleri arkadaşları ile ilgilenmeleri ödev olarak verilir.
 - Kendini doğru ifade edememenin oluşturduğu sonuçları düşünmeleri ve ödev olarak yazmaları istenir. Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.
6. 3. Oturum kapatılır.

IV. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinin kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını tanımaları ve aradaki farklılığı görmelerini sağlamaktır.

İçerik; Saldırganlık davranışlarını tanıma, nedenlerini bilme ve bu davranışlarla baş etmek için gerekli yol ve yöntemler öğrenme.

Materyal; Düşünce kaydı formu (Basit form)

İşlem; Duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiyi anlayabilme. ABC Modeline dayalı olarak senaryo çözümlemesi yapma.

Etkinlikler;

1. Geçen oturumda üzerinde durulan utangaçlık davranışları hatırlatılır.
 - Hayatlarında meydana gelen değişim grup üyelerine sorulur.
 - Ödevler grupla paylaşılır.
2. Grup üyelerinden çevrelerinde gördükleri saldırgan davranışları kırmızı kartlara yazmaları istenir.
 - İnsanların neden saldırganlaştıkları üzerinde durulur.
 - Yemekhanede, yatakhane, sınıfta, kantinde, televizyon odasında, etüt salonunda, oyun alanlarında karşılaşılan saldırganca davranışları düşünceleri ve grupla paylaşmaları istenir.
3. Saldırganlık tanımlanır
 - Saldırgan insanların nitelikleri ele alınır. Olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinde durulur.
 - Kırmızı kartlara yazdıkları saldırganca davranışlara ilişkin görüşleri yeniden ele almaları istenir.
 - Değişen görüşler üzerinde durulur. Bu aşamada konuya ilişkin örnek olay ele alınır.

Diyelim ki üç oğlan çocuğu top oynarken bakkalın camını kırdılar; ikisi hemen kaçtı, üçüncüsü kaçmadı/kaçamadı, olayı üstlendi. Alışlagelmiş baba tavrı şudur: Baba bakkala camın parasını öder, eve gelir, oğlana olayın nasıl olduğunu sormaz ve bir tokat atıp “Bir daha cam kırdığını görmeyeyim” der. Evlerimizde yaygın olarak sergilenen bu senaryoda ne var? Dayak var, yanlış bir ahlâk eğitimi anlayışı var; saldırganlık var. Bu olayda baba hak etmediği halde para ödeyerek, bakkal zahmete girerek, çocuk da tokat yiyerek zarara uğramışlardır.

Baba, “Şimdi bu tokadı yedi, dersini aldı; artık dikkatli olur” diye düşünür. Bence bu çocuk alması gereken dersi almadı. Çocuk, “*Ben bu tokadı niçin yedim?*” diye düşündü diyelim. Niçin yemiş olabilir? ‘Camı kırdığı için’, ‘Babası masrafa girdiği için’, bir de şunun için yemiş olabilir: Yakalandığı için. “Biz bu camı üç çocuk kırdık; diğer ikisi akıllı davrandı, - çağdaş (!) davrandı – hemen kaçtı. Ben dürüst davrandım, kaçmadım, bakkala kırdığımı söyledim, sonuçta da tokadı yedim. Bir daha ben de arkadaşlarım gibi davranırsam, tokat filan yemem.”

Bu örnekte, çocukta vicdan gelişmedi, ahlâk gelişmedi, bakkalla empati kurmadı. Bütün bunların yanı sıra çocuk, gelecekte cam kırdığında, olayın sorumluluğunu üstlenmek yerine üçkâğıtçılığı tercih edecektir (Dökmen, 2008).

4. Saldırgan olmak mı yoksa utangaç olmak mı daha önemlidir? münazarası yapılır.

- Grup üyeleri ikiye ayrılır, bir grup utangaç, diğer grupta saldırgan davranışları savunur.
- Sonunda üyelerden en önemli üç olumsuz utangaçlık ve saldırganlık özelliğini yazmaları istenir.
- Saldırganca davranışlara karşı toplu tepki vermek için okulda “beyaz masa” kurma çalışmaları yapmaları fikri grupla paylaşılır.

5. Oturumun özeti yapılır.

- Saldırgan davranışlarla karşılaşanların duyguları üzerinde durulur.
- Haklarını bilmenin ve kullanmanın oluşturacağı güven ortamında, mutluluğun ve başarının nasıl artabileceği konusunu bir öğretmenle konuşmaları ödev olarak verilir. Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.

6. 4. Oturum kapatılır.

V. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinde atılganca davranma isteği uyandırmaktır.

İçerik; Atılganlık davranışlarını tanıma, nedenlerini bilme ve bu davranışların problemleri çözmedeki gücünü görme.

Materyal; Bilişsel Hatalar Formu

İşlem; Davranmadan önce düşünmeye, hissetmeye ve empatiye yer açmak ve bilişsel hataların kişilerarası ilişkilerdeki rolünü ve işlevini anlayabilme.

Etkinlikler;

1. Önceki oturumlarda ele alınan konuların özeti yapılır.
 - Utangaç mıyım, saldırgan mıyım? Sorusuna cevaplar aranır.
 - Ödevleri araştırırken yaşadıkları duygular grup üyelerine sorulur.
2. Kendilerini en çok etkileyen öğretmenlerin veya arkadaşlarının özelliklerini beyaz kartlara yazmaları istenir.
 - Hangi özelliklere sahip olmak istersiniz?
 - Size nasıl davranılsın istersiniz?
 - Yemekhanede, yatakhane, sınıfta, kantinde, televizyon odasında, etüt salonunda, oyun alanlarında küçük öğrencilere yapılan davranışlardan rahatsız olur musunuz?
3. Atılganlık davranışları tanımlanır
 - Atılgan insanların nitelikleri ele alınır. Olumlu ve olumsuz özellikleri üzerinde durulur.
 - Beyaz kartlara yazdıkları atılganlığa ilişkin görüşlerini yeşil kartlara yeni anlayışla yazmaları istenir.
 - Farklılaşan düşünceler ele alınır.
 - “Ben başarılıyım” etkinliği yapılır. Grup üyelerinden iyi yaptıkları faaliyetler ilişkin örnekler vermeleri istenir. Örnek olayla konu pekiştirilir.

Hayatın %10'u, sizin başınıza gelenlerden oluşur. Hayatın diğer % 90'ı ise sizin bu başınıza gelenlere nasıl tepki verdiğinizle bağlı olarak gelişir. Ailenizle kahvaltı yapıyorsunuz. Kardeşiniz, kahve fincanına çarpıyor ve bir fincan kahve üzerine dökülüyor. Biraz önce meydana gelen olay üzerinde hiç bir kontrolünüz yoktu. Sonradan olabilecekleri ise sizin tepkileriniz belirleyecektir...

Senaryo 1

Lanet ediyorsunuz. Çayı üzerinize döktüğü için kaba bir şekilde kardeşinizi azarlıyorsunuz. Kardeşiniz üzülüyor ve ağlamaya başlıyor. Kardeşinizi azarladıktan sonra annenize dönüyor ve kahve fincanını masanın kenarına çok yakın koyduğu için eleştiriyorsunuz. Bunu kısa bir sözlü tartışma takip ediyor. Öfkeyle odaya gidiyorsunuz ve üzerinizi değiştiriyorsunuz. Odadan çıktığınızda kardeşinizi, ağlamaktan dolayı kahvaltısını bitirememiş ve okul için hazırlanamamış bir halde buluyorsunuz. Servisi kaçıyorsunuz. Okula geç kaldınız, üstüne üstlük kardeşiniz de size "Hoşçakal" demeden okuluna koşuyor. Okula 20 dakika gecikmeyle geliyorsunuz ve ödevinizi evde unuttuğunuzu anlıyorsunuz. Gününüz korkunç bir şekilde başladı. Devam ettikçe, kötüleşiyor. Eve gitmeyi dört gözle bekliyorsunuz. Eve ulaştığınızda anneniz ve kardeşinizle olan ilişkilerinizde de araya sıkışyorsunuz.

Neden?

Sabahleyin verdiğiniz tepkiye bağlı olarak! Kötü bir gün geçirdiniz. Kahvenin dökülmesinde sizin bir rolünüz yoktu. Sizin gününüzün kötü geçmesine o 5 saniye içindeki davranışlarınız sebep oldu. Olabilecek ve olması gereken ise şöyledi.

Senaryo 2

Üzerinize çay döküldü. Kardeşiniz ağlamak üzere. Siz nazikçe "Tamam tatlım, bir dahaki sefere biraz daha dikkatli olman gerekir" diyorsunuz. Havluyu kaptığınız gibi odaya gidiyorsunuz. Üzerinizi değiştirip, daha önce hazırladığınız ödev ve çantanızı aldıktan sonra odadan çıkıyorsunuz. Kardeşinizi alıp okula doğru yola koyuluyorsunuz. Kardeşinizde el sallayarak size başarılar diliyor. Siz 5 dakika önce okulunuza geliyorsunuz ve sınıf arkadaşlarınızla neşeli bir şekilde selamlaşıyorsunuz. Öğretmeniniz ne kadar güzel bir günde olduğunuz hakkında konuşuyor.

Farka bakın! İki farklı senaryo, ikisi de aynı başladı, ikisi de farklı bitti.
Neden?

90/10 sırrı inanılmazdır! Çok azımız bunun farkındadır.

Bu sır nedir? Hayatın % 10'u, sizin başınıza gelenlerden oluşur. Hayatın diğer % 90'ın da ise siz başınıza gelenlere nasıl tepkide bulunacağınıza karar verirsiniz. Bu %10'luk kısım tamamen bizim kontrolümüz dışında gerçekleşir. Diğer % 90'lık kısım farklıdır. Bunu siz belirlersiniz. Olaylara yaklaşımınızla!, Nasıl tepki verdiğinizize bağlı olarak (SevgiXnet, 2009).

4. Saldırgan olmak mı, utangaç olmak mı yoksa atılgan olmak mı daha önemlidir? Konusu yatılı okullar bağlamında beyin fırtınası yaklaşımı ile değerlendirilir.

- Sonunda grup üyelerinin atılganlık, saldırganlık ve utangaçlığa ilişkin kullandıkları sıfat listeleri oluşturulur.
- Sonunda üyelerden kendilerine ilişkin en önemli beş olumlu atılganlık özelliği yazmaları istenir.

5. Oturumun özeti yapılır.

- Atılgan davranışların oluşturacağı başarı ve mutluluk ortamına dikkat çekilir.
- Grup üyelerinden üzgün bir arkadaşlarının neden üzgün olabileceğini ona sormadan önce yazmalarını sonrada gidip onunla ilgilenmeleri istenir. Kendinizin tahmin ettiği nedenlerle gerçek nedenler arasında fark var mı? Konusu ödev olarak verilir, Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.

6. 5. Oturum kapatılır.

VI. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinde atılganca “ben dili” kullanma becerisi geliştirmektir.

İçerik; Atılganca davranabilme alışkanlığının öğrenilebileceği anlayışını geliştirme konusu ele alınacaktır.

Materyal; Düşünce Kaydı Formu (Tam Hali)

İşlem; Kendini ifade edebilme, paylaşmaya, kırılmaya, utanmaya yol açan düşünceleri, duygu ve inançları fark etme.

Etkinlikler;

1. Önceki oturumlarda ele alınan konuların özeti yapılır.

- Kim kendisini atılgan buluyor? Sorusu gruba yöneltilir? Cevaplar beklenir.
- Geçen oturum için verilen ödevlerin içeriği ve yaşanan duyguları grupla paylaşmaları üyelerden istenir.

2. Atılganlık davranışları edinmede “ben dili” kullanmanın etkililiği üzerinde durulur.
 - Konuşmaya “bana göre” diye başlamanın önemi ve gücü üzerinde örnekler verilerek durulur.
 - “Size şunu yap, bunu yapma” diyenlere karşı ne hissedersiniz? - Buna benzer durumlar yaşadınız mı? Gibi duygular üzerinde durulur.
3. Atılganca “ben dili” kullanma davranışları tanımlanır.
 - İletişimi “ben” mesajı ile başlatma, insanlara iltifat etme, beğenilen yönleri, başarıları, mutlulukları ve üzüntüleri açık yüreklilikle karşımızdaki ile paylaşma üzerinde durulur.
 - Belli konularda aynı düşünmüyorsanız bunu “bana göre bu konu şöyle olmalı” gibi nazik ancak kararlı ifadeler kullanma alışkanlığı edinilmesinin önemi vurgulanır.
 - Aynı şekilde konuya ilişkin farklı görüş ve tekliflerin de saygı ile karşılanması istenir. Koyuya ilişkin örnek olay ele alınır ve etkinlik yapılır.

Aliş ve Ayzen, bir lokantaya giderler. Aliş ısmarladığı ızgara köftenin fazla pişmiş ve kurumuş olduğunu görür. Bu durumda;

Atılgan olmayan tepki; Aliş “yanmış” köftesi hakkında Ayzen’e söylenir ve bir daha bu lokantaya gelmeyeceğini söyler. Garson memnun olup olmadıklarını sorduğunda ise “iyi” der ve başkaca bir şey söylemez. Hem yemek keyfi hem de akşamları berbat olmuştur. Bir tepki göstermediği için de kendisine kızmaktadır. Aliş’in kendisi hakkındaki, hem de Ayzen nezdinde ki konumu zedelenmiştir.

Saldırgan tepki; Aliş garsonu masaya çağırır. Yemeği istediği gibi sunmadığı için garsonu yüksek sesle ve hiç adil olmayan bir şekilde azarlar. Bu davranışı ile garsonu küçük düşürür. Ayzen’i de utandırır. Kendisine bir başka köfte getirilmesini ister. Bu ikinci köfte daha iyidir. Durumu kontrol altında hisseder ama Ayzen’in yaşadığı utanç aralarında sürtüşme yaratır ve akşamları berbat olur. Garson da bütün gece boyunca kendisini aşağılanmış ve öfkeli hisseder.

Atılgan tepki; Aliş garsonu masaya çağırır. Ona fazla pişmiş köftesini gösterir ve kibarca ama kesin bir tavırla yeni bir köfte getirmesi ricasında bulunur. Garson özür diler ve kısa bir süre sonra güzel pişirilmiş, yeni bir köfte getirir. Garsona teşekkür ederler. Aliş ve Ayzen keyifli bir yemek yerler. Aliş olup bitenden memnundur. Garson da, müşterisini memnun ettiği ve iyi bir bahşiş aldığı için mutludur (Alberti, Emmons, 2002).

4. “Ben dili” mesajları ile okulun değişik alanlarında kurulan iletişimin grup üyeleri tarafından drama yolu ile ele alınması.
 - Öğrenciler ikiye bölünür gruplar oluştururlar okulun (Yemekhane, yatakhane, sınıf, kantin, televizyon odası, etüt salonu, oyun alanları, koridorlar, duşlar vb.) alanlarında iletişim örnekleri canlandırılır.
 - Önce “sen dili” örnekleri gösterilir.
 - Sonrada “ben dili” çalışmaları yapılır.
 - Grup üyelerinden iki iletişim tarzı arasındaki farkları bulmaları istenir.
5. Oturumun özeti yapılır.
 - “Ben dili” mesajlarının gücü ve karşıdaki insanlarda uyandırdığı etki vurgulanır.
 - Grup üyelerinden “ben dili” mesajları ile iletişim kurmaları istenir. Ayrıca her ortamda bu mesajlarla iletişimi başlatmaları ve gözlemlerini, duygularını yazmaları ödev olarak verilir, Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.
6. 6. Oturum kapatılır.

VII. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinde, iletişimin en güçlü taşıyıcısı olan sözsüz mesajları yani “beden dili”ni etkili kullanma becerisini geliştirmektir.

İçerik; “Beden dili”nin atılınca davranışları başlatmada ve sürdürmedeki önemi üzerinde durulacaktır.

Materyal; İpucu Kartları.

İşlem; Kendimize ilişkin olumsuz düşünceler üzerinde durma, benlik algısını fark etme ve benliğe ait gerçekçi olmayan düşünceleri gözden geçirme.

Etkinlikler;

1. Önceki oturumlarda ele alınan “ben dili”, konusunun özeti yapılır.
 - Grup üyelerinin yaşantılarına yer verilir.
 - “Ben dili” ödevlerinin içeriği ve yaşanan duyguları grupla paylaşımları üyelerden istenir.
2. Atılma davranışları edinmede “beden dili” kullanmanın etkililiği üzerinde durulur.
 - Saldırgan insanların sözel olmayan mesajları nasıldır? Sorusu gruba yöneltilir. Tartışmaları istenir.
 - Kırmızı kartlara bu nitelikleri yazmaları istenir.
 - Utangaç insanların “beden dili”ne ilişkin değerlendirmeleri sorulur.
 - Aynı şekilde sarı kartlara bu özelliklerin yazılması beklenir.
3. Grup üyelerinin atılma davranışlarını tüm yaşam alanlarında uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulur.
 - Beden temizliğine önem vermek, temiz giyinmek, uygun giyinmek, ortama uygun davranmak ne demektir tartışması yapılır.
 - Grup üyelerinin konuyu kendi deneyimleri ile drama yolu ile canlandırmaları sağlanır. Örnek olay etkinliği ile konu pekiştirilir.

Cesur, 22 yaşında, üniversiteyi terk etmiş bir plastik fabrikası işçisidir. Küçük ve bir odası olan evde tek başına yaşamaktadır. Son on dört aydır hiç kız arkadaşı olmamıştır. Üniversiteyi akademik başarısızlık ve yurttaki bazı öğrenciler tarafından taciz edildiği için terk etmiştir. İki kez de aşırı içki içmek ve sarhoş olmaktan dolayı hapisanede gecelemiştir.

Bir gün önce annesinden hal hatır soran ama bir yandan da erkek kardeşinin başarılarından söz eden bir mektup almıştır. Bugün ise, ustası, onu aslında kendisinin sorumlu olduğu bir hata yüzünden fena halde eleştirmiştir. Yemeğe davet ettiği bir sekreter de onu reddetmiştir.

Akşam evine morali bozuk bir halde geldiğinde, ev sahibi onu kapıda durdurur, sarhoşluk ve verserilerle ilgili bir nutuktan sonra bu ayın kirasını vaktinde ödemesini ister. Bu durumda;

Atılma olmayan tepki; Ev sahibinin saldırısı onu sarsar, suçluluk duygusunu ve moral bozukluğunu artırır. Kendisini çaresiz hisseder. Kardeşinin başarılı olurken kendisinin neden bu kadar işe yaramaz biri olduğunu düşünür. Ustasının eleştirisi ve sekreterin onu reddetmesi “hiçbir işe yaramadığı” duygusunu kuvvetlendirir. Dünyanın kendisi olmazsa daha iyi bir yer olacağına karar verir ve nasıl intihar edeceğini düşünmeye başlar.

Saldırgan tepki; Ev sahibi ile karşılaşmak, Cesur için bardağı taşıran son damla olmuştur. Çok öfkelenir ve ev sahibini iterek dairesine girer. Yalnız kaldığı zaman, hayatı kendisine zehir eden insanlara, yani ustasına, sekretere, ev sahibine ve diğerlerine ders vermeye karar verir ve geçen gün bir marketin vitrininde gördüğü silahları hatırlar.

Atılğan tepki; Cesur, ev sahibine kirasını düzenli ödediğini ve bu ayın kirasına daha bir hafta vakit olduğunu söyleyerek kesin ve net bir tepki gösterir. Ona, merdivende kırık bir trabzan olduğunu ve haftalardır su tesisatının tamir edilmesini beklediğini de hatırlatır. Hayatının şu anki durumu üzerine bayağı düşündükten sonra, ertesi sabah mahallesindeki sağlık merkezini arayarak bir randevu alır. İşyerinde de, ustasına sakın bir şekilde yaklaşır ve hatanın nedenlerini açıklar. Biraz savunmaya geçse de, usta hatasını kabul eder ve saldırgan davranışı için özür diler (Alberti, Emmons, 2002).

4. Siz kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz? Sorusu ile grup çalışmalarına devam edilir.

- İletişimde “beden dili’nin” hakkımızda ilk mesajların taşıyıcısı olmasının önemi paylaşılır.
- Atılğan insanların sözsüz mesajlarının niteliği üzerinde durulur.
- Grup üyelerinden atılğan bir bireyin sahip olduğu “beden dili” özelliklerini beyaz kartlara yazmaları istenir. “Beden dili”ne ilişkin örnek olay çalışması yapılır.

Nasrettin Hoca, bir keresinde günlük elbisesi ile bir merasime iştirak etmişti. Eski-püskü elbise ile kimse hocaya itibar etmedi, hatta yemek sofrasına bile çağırmadılar. Hoca anladı itibarın elbiseye olduğunu... Doğru eve gitti, en yeni elbiselerini giyip geldi. Bu kere onu yepyeni kürk içinde gören halkın dikkatini çekti ve başköşeye buyur ettiler. Hoca yemek sofrasına oturdu ve kendisi başlamadan evvel tabağa kürkünü uzatarak:

— Ye kürküm ye! Diye söylenmeye başladı. Oradakiler:

— Ne oluyor hoca efendi? Hiç kürk yemek yer mi? dediklerinde:

— Ne münasebet! Biraz evvel yine ben burada idim. Fakat kimse buyur etmiyordu. Şimdi ise bana başköşeyi vermelerine bu kürk sebep olmuştur. “Yemek yemek onun hakkıdır, dedi.

- Nasrettin Hoca’nın “Ye Kürküm Ye” hikayesinde anlatılmak istenen nedir?“

- Konuya ilişkin drama etkinliği yapılır.
- İki öğrencinin gruba sunacakları sözel olmayan atılğanlık davranış örnekleri ile konu görsel olarak ele alınır.
- Grup üyelerinden iki atılğan bireyin “ben dili” ve “beden dili” özelliklerini yeşil kartlara arkalı önlü yazmaları istenir.

5. Oturumun özeti yapılır.

- “Beden dili”nin iletişimde en güçlü öge olduğu üzerinde durulur. “Beden dili” dendiğinde ses tonu uygunluğu, akıcı konuşma, iyi ifade etme, konuşurken göz göze gelme, bedenini dik tutma, uygun mesafeyi koruma gibi temel niteliklere göre davranılmasının önemi hatırlatılır.
- Grup üyelerinin edindikleri bilgileri yaşamlarına uygulamaları ve duygu/düşüncelerini yazmaları ödev olarak verilir, Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.

6. 7. Oturum kapatılır.

VIII. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinin öğrendikleri yeni davranışları günlük yaşamlarına aktarma becerilerini geliştirmektir.

İçerik; Atılganlık becerilerinin eğitiminin tüm alanlarında uygulanabilirliğine ilişkin örneklerle yer verilecektir.

Materyal; Yükleme Kuramı ve Kişiler Arası İlişkiler Formu.

İşlem; Kendini ifade etme, uygun olan kendini açma biçimlerini fark etme, paylaşmaya engel olan düşünceleri ele alabilme.

Etkinlikler;

1. Önceki oturumlarda ele alınan “ben dili” ve “beden dili” konularının özeti yapılır.
 - Grup üyelerinin yaşantılarına yer verilir.
 - “Beden dili” ödevlerinin içeriği ve yaşanan duyguları grupla paylaşmaları üyelerden istenir.
2. Atılganlık davranışlarının tüm yaşam alanlarında uygulanmasının gerekliliği üzerinde durulur.
 - Yaşamlarında kendilerini en çok atılgan hissettikleri ortamlara ait duygu ve düşüncelerini beyaz kartlara yazmaları grup üyelerinden istenir.
 - Yazdıklarını grupla paylaşmaları hatırlatılır.
 - İsteyenlerin şarkılarıyla ortama katılabilecekleri ifade edilir.
 - Başkaca hobileri olanların etkinliklerini grupla paylaşmaları beklenir.
3. Atılganca davranmayı nasıl öğrenebiliriz? Sorusu grup üyelerine yöneltilir.
 - Herkesin duygu ve düşüncelerini söylemesine imkan tanınır.
 - Çekingen, özgüven problemi yaşayan üyelere drama yapmaları için destek verilir. Örnek olayla konu pekiştirilir.

Ayzen, zeki, sosyal ve hem iş arkadaşları, hem de müşteriler tarafından beğenilen bir havayolu hostesidir. Güzel bir apartman dairesini iki arkadaşı ile paylaşmaktadır. Bir cuma günü, evde sakin bir akşam geçirmeyi planlarken, ev arkadaşı Emel ondan bir ricada bulunur. Özel bir erkekle buluşacaktır ve Ayzen’in yeni ve pahalı kolyesini ödünç istemektedir. Kolyeyi Ayzen’e çok sevdiği erkek kardeşi hediye etmiştir ve Ayzen için anlamı büyüktür. Bu durumda;

Atılgan olmayan tepki; Ayzen, kolyenin zarar görmesi veya kaybolmasından duyduğu endişeyi belli etmez. Bu kadar özel anlamı olan bir şeyin ödünç verilmemesi gerektiğine inanmasına rağmen, arkadaşına “Tabii!” der. Böylece, kendini inkar eder, Emel’i mantıksız bir ricada bulunmuş olmasına rağmen ödüllendirir ve bütün akşamı merak ve endişe ile geçirir.

Saldırgan tepki; Arkadaşının ricası Ayzen’i öfkelenendirir, ona “Kesinlikle olmaz!” der ve böyle “aptalca bir soru” sormuş olduğu için ona çıkışır. Emel’i küçük düşürür ama kendisi de aptalca davranır. Daha sonra, böyle davrandığı için kendini rahatsız hisseder ve suçluluk duyar. Emel, bütün gece incindiğini ve kırıldığını belli eder. Erkek arkadaşı da şaşırır ve ne yapacağını bilemez. O günden sonra, Ayzen ve Emel’in arkadaşlığı eskisi gibi olmaz.

Atılgan tepki; Ayzen, arkadaşına o kolyenin kendisi için neden önemli ve değerli olduğunu açıklar. Kibarca ama kesin bir şekilde ricanın yersiz olduğunu, çünkü söz konusu mücevherin onun için çok özel olduğunu söyler. Emel, hayal kırıklığına uğrar ama durumu anlar. Ayzen de dürüst davrandığı için kendini iyi hisseder. Emel sadece kendisi gibi davranarak erkek arkadaşı üzerinde olumlu bir etki bırakır (Alberti, Emmons, 2002).

4. Atılğanlığın yaşamı kolaylaştıran yönleri üzerinde durulur.
 - Yeterince atılğanca davranılmadığı için yaşanan düş kırıklıkları ya da yanlış anlaşılmalara örnekler vermeleri üyelerden istenir.
 - Atılğanca davranılan ortamlarda yaşanan mutluluk üzerinde tartışmalar yapılır.
5. Oturumun özeti yapılır.
 - Severeke yaşama coşkusunun yol açacağı başarı ve mutluluk üzerinde durulur.
 - Grup üyelerinin severeke yaptıkları ve severeke bulundukları ortamlara ilişkin görüşlerini yazmaları ödev olarak verilir, Kendini tanıma sayfaları dağıtılır.
6. 8. Oturum kapatılır.

IX. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinin yaşamın her aşamasında öğrendikleri atılğanca davranışları kullanabilme becerilerini geliştirmektir.

İçerik; Atılğanlığın içselleştirilmesi ve doğal bir davranış stili olarak toplumsal yaşama aktarılması üzerinde çalışılacaktır.

Materyal; Renkli kartlar ve kalem.

İşlem; Sosyal ortamda yaşanan kaygıyı, nedenlerini anlayabilme ve yaşanan kaygı ile başetmeyi öğrenme.

Etkinlikler;

1. Severeke yapılan iş, severeke bulunulan ortam üzerinde durulur.
 - Önceki oturumda verilen ödevler ele alınır.
 - Duygular ve davranışlar ayrı ayrı ele alınır.
2. Atılğanlık davranışlarını engelleyen duygular, davranışlar ve tutumlar ilişkin tartışma konusu açılır.
 - Atılğanlığı engelleyen faktörler içsel midir yoksa dışsal mıdır?
 - Konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini beyaz kartlara yazmaları üyelerden istenir.
 - Duygularını grupta paylaşmak isteyen üyelere izin verilir.
3. Atılğanca davranışları kardeşlerinize nasıl öğretebilirsiniz? Sorusu grup üyelerine yöneltilir.
 - Önerisi olanlara açıklama imkanı verilir.
 - Grup üyelerinin öğrendiklerini beyaz kartlara yazmaları istenir.Konuya ilişkin örnek olay çalışması yapılır.

Aliş ve Ayzen'in iki yaşında bir oğulları, bir de kız bebekleri vardır. Birkaç akşamdır, komşularının 17 yaşındaki oğlu, arabasını kendi garajlarının önüne park ettikten sonra, müzik setini açmakta ve yüksek sesle müzik dinlemektedir. Bu işi de tam çocukların yatak odalarının olduğu tarafta ve onların yatma saatine yakın yapmaktadır. Bu gürültüde çocukları uyutmak mümkün değildir. Bu durumda;

Atılğan olmayan tepki; Çocukları, gürültü bitene kadar (gece yarısı) evin diğer tarafındaki kendi odalarında yatırır, sonra odalarına taşırlar. Bu yüzden kendileri de normal saatlerinden daha geç bir saatte yatarlar. Komşularının oğluna sessizce lanet eder ve bir süre sonra komşuları ile hiç görüşmez olurlar.

Saldırgan tepki; Polisi arar ve yan evde oturan, çılgın ve vahşi bir gencin kendilerini rahatsız ettiğini söylerler. Polisten gürültünün hemen kesilmesini isterler. Polisler gençle ve ailesi ile görüşürler. Aile, olaya polis karıştırdıkları için Aliş ve Ayzen'e çok öfke duyar ve önce kendileri ile konuşmadıkları için onlarla bütün ilişkilerini kesmeye karar verir.

Atılğan tepki; Aliş bir akşamüstü erkenden gencin evine gider ve onun müzik dinlemesi yüzünden çocuklarının uyuyamadığını anlatır. Gence bir anlaşma önerir. Genç, hoşlandığı müziği dinleyecek ama bunu çocukların uykularını engelleyecek bir şekilde yapmayacaktır. Genç, müziği daha alçak bir sesle dinlemeyi isteksizce kabul eder ama Aliş'in yaklaşımını takdir eder. Her iki taraf da memnundur ve anlaşmanın yürüyüp yürümediğini konuşmak üzere bir hafta sonra tekrar bir araya gelmeye karar verirler (Alberti, Emmons, 2002).

4. Atılğanlığı öğrenen kardeşlerin yaşamında ne gibi değişiklikler olacaktır?
 - Toplumsal yaşamdaki iletişimlerini yazmalarının beklendiği grup üyelerine hatırlatılır.
 - Atılğanca bir kişiliğe sahip olmanın kazandırdıklarını yeşil kartlara yazmaları grup üyelerinden istenir.
5. Oturumun özeti yapılır.
 - Öğretmenlerle, aileleri ile, başkaca insanlarla iletişim kurma ve arkadaşları ile iletişime geçerken olumlu ve olumsuz duygu dilini ve beden dilini kullanmaları istenir.
 - Grup üyelerinin son oturuma grup olarak ve bireysel olarak istedikleri gibi hazırlanmaları ödev olarak verilir, kendini tanıma sayfaları dağıtılır.
6. 9. Oturum kapatılır.

X. OTURUM

Amaç; Grup üyelerinde, davranışlarını gerektiğinde değiştirebilme ile iletişimi başlatma ve gerektiğinde sonlandırabilme becerisi kazandırmaktır.

İçerik; Atılğanlık eğitimi sürecinde edinilen davranışları yaşama aktarma becerileri ele alınacaktır.

Materyal; Renkli kartlar ve kalem.

İşlem; Grup sürecini ve kendini değerlendirebilme, gruptan duygusal olarak ayrılabilme, grup çalışmaları ile edindiklerini nasıl kullanabileceğini planlayabilme.

Etkinlikler;

1. Grup üyelerinin danışma sürecinde edindikleri bilgi ve deneyimi grupla paylaşmaları istenir.
 - Duygular ve düşünceler ele alınır.
3. Oturumun özeti yapılır.
 - İnsanlar için değişim ve gelişimin sürekli olduğu üzerinde durulur.
 - Olayları algılama ve verilen tepkiler üzerinde düşünmenin önemi hatırlatılır.
 - Grup üyelerine yaşam boyu öğrenme ilkesine bağlı kalarak kendilerini sürekli yenilemeleri ödevi verilir. Vedalaşma ve ayrılma etkinliği yapılır.
4. 10. Çalışma sonlandırılır.

(Ek-7)

Atılganca Davranışlar Kayıt Formu

Öğrencilerin: Adı:

Sınıfı:

No:

Davranışın Öyküsü:

Verilen Tepki

Alınan Tepki

Düşünceler:

Duygular:

(Ek-8)

Plasebo Grubu Programı ve Uygulaması

Bu çalışmada, karşılaştırma yapmak, grup etkisini kontrol etmek ve Hawthorne etkisini ortadan kaldırmak amacıyla iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol gruplarından birisi plasebo uygulamasına tabi tutulmuş ve bu grup “Plasebo Grubu” olarak adlandırılmıştır. Diğer kontrol grubuna ise hiçbir işlem uygulanmamıştır ve bu gruba da “Kontrol Grubu” denmiştir. Plasebo grubu ile deney grubuna farklı zamanlarda ve ayrı mekan da oturumlar düzenlenmiştir. Böylece deney ve plasebo gruplarında bulunan deneklerin olabildiğince birbirleriyle etkileşime girmeleri engellenmeye çalışılmıştır. Plasebo grubundaki deneklerle her birisi yaklaşık 90 dakika süren 10 oturum gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubu oturumları ilk ve son haftaları ikişer oturum, diğerleri haftada bir oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

Plasebo grubu oturumlarında işlem olarak öğrenciler için güncel olabilecek, okul ortamı, arkadaş ilişkileri, kişilerarası ilişkilerle ilgili konular yanında kariyer planlamasını da içeren güncel sorunlar hakkında tartışma ortamı yaratılmıştır. Ayrıca birlikte film izleme, 23 Nisan etkinliklerine yönelik ortak çalışmalar ve değerlendirme ortamları oluşturulmuştur. Plasebo grup oturumları da araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Grup lideri aynen deney grubunda olduğu gibi grup üyelerine karşı içten, saydam, kabul edici ve empatik davranışlar sergilemiştir.

I. Oturum

Etkinlikler;

1. Grup kuralları paylaşılır.
 - Grup lideri kendisini tanıtır.
 - Grup üyelerinin kendilerini tanıtmalarına imkan verilir.
 - Sonraki oturumlarda nelerin, hangi yol ve yöntemle ele alınacağı vurgulanır.
 - Grup üyelerinin çalışmalara ilişkin görüş ve önerileri alınır.
 - Bu çalışmanın önemi hakkında tartışma açılır.
 - Konu özetlenir.
2. 1. Oturum kapatılır.

II. Oturum

Etkinlikler;

1. Grup lideri ilköğretim ders kitapları üzerinde nötr bir şekilde görüşlerini anlatır.
 - Grup üyelerinin konuya ilişkin görüşleri ele alınır.
 - Kitaplardan yararlanma yöntemleri tartışılır.
 - Kitapların mı, yoksa gezmenin mi bize çok bilgi kazandırdığı? Münazarası yapılır.
 - İki grubun da olumlu ve olumsuz katkıları ele alınır.
 - Konu özetlenir.
2. 2. Oturum kapatılır.

III. Oturum

Etkinlikler;

1. Okul ortamında sinema filmi izlemek gibi son derece öğretici bir çalışma grup üyeleri ile birlikte gerçekleştirilir.
 - Filmin içeriği ve yaşanan ilişkiler üzerinde tartışmalar ve değerlendirmeler yapılır.
 - Öğrencilerin özdeşleştikleri film kahramanları hakkında konuşmalarına imkan sağlanır.
 - Yaşanan duygular üzerinde durulur.
 - Etkinliğe ilişkin genel bir değerlendirme yapılır.
 - Çalışma özetlenir.
2. 3. Oturum kapatılır.

IV. Oturum

Etkinlikler;

1. Grup lideri kendini tanıma teknikleri hakkında gruba genel bilgiler verir.
 - Davranışlardaki farklılıklar ve nedenleri üzerinde grup tartışması yapılır.
 - Okul ortamında yaşanan davranış stilleri üzerinde durulur.
 - Kimdir Bu? Etkinliği yapılır.
 - Konuya ilişkin farklı örnekler vermeleri grup üyelerinden istenir.
 - Yapılan çalışma özetlenir.
2. 4. Oturum kapatılır.

V. Oturum

Etkinlikler;

1. Kendini tanıma sürecinde yetenek, ilgi ve değerlerin anlamı ve önemi üzerinde durulur
 - Farklı kişilik özellikleri ile farklı mesleklere sahip insanların kişilik özellikleri hakkında beyin fırtınası yapılır.
 - Grup üyelerinden kendi yetenek, ilgi ve değerleri hakkında örnekler vermeleri istenir.
 - Sanatçılar mı yoksa bilim adamlarımı daha farklıdır? Tartışması yapılır.
 - Konu özetlenir.
2. 5. Oturum kapatılır.

VI. Oturum

Etkinlikler;

1. Grup lideri lise eğitiminin önemi ve seçilecek lise eğitiminin ve alanın önemi hakkında grup üyelerine bilgiler verir.
 - Grup üyelerinin konuya ilişkin görüş ve beklentileri paylaşılır.
 - Bireylerin farklı bakış açıları ele alınır.
 - Geleceğe ilişkin beklentiler ve hedefler üzerinde tartışma açılır.
 - Grup üyelerinin gelecek algılarına ilişkin görüşleri ele alınır.
 - Gelecek planlamasının önemi ve yapılacak çalışmaların önemi vurgulanır.
 - 23 Nisan etkinliklerinin eğitsel faydaları üzerine tartışma açılır.
 - Konu özetlenir.
2. 6. Oturum kapatılır.

VII. Oturum

Etkinlikler;

1. Neden kızarız? Saldırgan davranışlar hakkında grup üyelerinin gözlemlerini grupla paylaşmaları istenir.
 - Saldırganlık davranışlarını kimden öğreniriz? Konusunda grup tartışması açılır.
 - Grup üyelerinin sosyal ortamlarda saldırgan davranma isteği duyup duymadıkları ele alınır.
 - Öğretmen davranışlarının sonuçları üzerine münazara yapılır.
 - Grupların konuya ilişkin görüşleri sözcüleri tarafından özetlenir.
 - Oturumun özeti yapılır.
2. 7. Oturum kapatılır.

VIII. Oturum

Etkinlikler;

1. Okul ortamında gözlenen utangaç, çekingen veya kurban davranışlar hakkında grup üyelerinin gözlemlerini grupla paylaşmaları istenir.
 - Yemekhanede, yatakhane, oyun alanlarında ve sınıfta utangaç davranışların nedenleri üzerinde durulur.
 - Grup üyelerinin kendilerini hangi sosyal ortamlarda utangaç hissettikleri ve nedenleri tartışılır.
 - Okul eğitiminin mi yoksa ailede verilen eğitimin mi daha etkili olduğu? Tartışması yapılır.
 - Konu özetlenir.
2. 8. Oturum kapatılır.

IX. Oturum

Etkinlikler;

1. Meslek seçimi ve atılgan davranışlarla ilişkisi hakkında grup üyelerini bilgilendirme.

- Meslek seçiminde kişiliğin özelliklerinin önemi var mıdır? Konusu ele alınır.

- Atılgan, saldırgan, utangaç davranışların nedenleri ve farklı yönleri üzerinde grup tartışması yapılır.

- Grup üyelerinin kendi kişilik özellikleri konusunda değerlendirme yapmalarına imkan verilir. Bu bağlamda seçecekleri mesleğe uygun davranışlara sahiplik düzeyleri ele alınır.

- Disiplin anlayışı ve öğrenci davranışlarını düzeltme yolları üzerinde tartışmaya açılır.

- Grubun görüş ve önerileri tahtaya yazılır.

- Konu özetlenir.

2. 9. Oturum kapatılır.

X. Oturum

Etkinlikler;

1. Grup lideri, katkıları için grup üyelerine teşekkür ederek duygularını ifade eder.

- Grup üyelerinin duygu ve düşünceleri ele alınır.

- Grup üyelerinin başarılı ve mutlu bir yaşam için gösterecekleri çabanın önemi üzerinde durulur.

Yapılan çalışmalar özetlenir.

- Ayrılma ve vedalaşma etkinliği yapılır.

2. 10. Çalışma tamamlanır.

ÖZGEÇMİŞ

Yaşar UĞÜROL, İlk ve Orta öğrenimini Çorum'da tamamladı. 1984-1988 yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde lisans eğitimini tamamladı. 1989'da Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Eğitimine başladı. Ancak eş zamanlı olarak kazandığı Milli Eğitim Bakanlığı Rehber Öğretmenlik sınavı sonucunda Nevşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Rehber Öğretmen olarak göreve başladı. 1991-1993 yıllarında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Sağlık Psikolojisi Anabilim Dalında Yüksek Lisansını "Ailede Yaşlılara Karşı Tutumlar ve Psikolojik Sonuçları" konulu tez çalışması ile tamamladı. Bilahare başladığı Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Doktora Programına görev yaptığı üniversite yönetiminin izin vermemesi nedeniyle bir süre ara vermek zorunda kaldı. 1996-2004 yılları arasında Kırıkkale Üniversitesinde, 2004-2008 yıllarında ise Balıkesir Üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak çalıştı. Bu görevini sürdürürken 2006-2008 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Müşaviri olarak İlköğretim Genel Müdürlüğünde çeşitli hizmetlerde bulundu. Değişik dergilerde yayınlanmış akademik makaleleri bulunan UĞÜROL, halen Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Eğitim Dairesi Başkan Yardımcılığı görevini sürdürmektedir.

Yabancı dili İngilizce olup, evli ve iki çocuk babasıdır.