

INCREASING ASSERTIVENESS IN JUNIOR HIGH STUDENTS  
WITH A SPECIAL TRAINING PROGRAM

by

Aynur Atlas

B.A. in Journalism and Public Relations, I.I.T.I.A., 1980

Submitted to the Institute for Graduate Studies in  
Social Sciences in partial fulfillment of  
the requirements for the degree of  
Master of Arts  
in  
Guidance and Psychological Counseling

Bogazici University Library



39001100317018

14

Boğaziçi University

1984

This thesis, submitted by Aynur Atlas to the Faculty of Education, Department of Educational Sciences of Boğaziçi University in partial fulfillment of the requirements of the Degree of Master of Arts is approved.

Thesis Advisor




Meral Ü. Çulha, Ph.D.

Committee Member



Fatoş Erkman, Ph.D.

Committee Member



Ali Baykal, Ph.D.

## ACKNOWLEDGEMENTS

I am deeply grateful to Dr. Meral Ü. Çulha, my advisor, for her patience, supportive help, sincere attitude, constructive criticisms and her contributions in preparation and organization of this thesis.

I would also like to express my gratitude to Dr. Fatoş Erkman for her encouraging attitude which enabled me to work on this particular subject, and for her help in providing me with her books concerning the study on assertiveness training and Dr. Ali Baykal for his help in the statistical analysis part of the thesis and for his helpful comments.

I would also like to thank to Doç. Dr. Necla Öner, for providing me with the Turkish form of the RAS and for informing me about the Doctoral Dissertation made on this subject and Dr. Ayhan Le Compte, for his recommendations and constructive help.

I also wish to express my thanks to Dr. Nilüfer Voltan, who permitted me to use her thesis on this subject as well as other related resources.

I am grateful to Bike Kurdoğlu, the guidance-counselor of Robert College for her close help during the administration of the test and the ease she provided by letting me use the counseling service all through the application of the sessions. I also thank her for her friendly attitude and affective support.

I am thankful to Orta 3 Robert College students who joined the study for their close attention and serious par-

ticipation.

I also thank my friend Derya Kuseybat, for his help in making copies of the test material and İlhan Evcin who has provided me his typewriter.

I also wish to express my thanks to my parents for their kind support and affection throughout the study.

My special thanks go to my fiancée for his support, help and tolerance.

INCREASING ASSERTIVENESS IN JUNIOR HIGH STUDENTS  
WITH A SPECIAL TRAINING PROGRAM

This study investigated the effects of a group assertiveness training program on unassertive pre-adolescent students (approximately 15-16 years old), of mixed gender.

The subjects were drawn from Orta 3 Robert College students who were volunteers joining the study during the first semester of 1983-84 school year. Twelve students for the experimental group and twelve students for the control group were randomly selected among unassertive students. Each group included six boys and girls. Assertiveness of the students was measured by the Rathus Assertiveness Schedule (RAS). It was used both in pre-test and in post-test. Pretest-posttest control group design was used in the study. The study was conceived within a theoretical framework which emphasized correspondence between the individual and the environment. The program was developed according to the needs of the group members. Training was given to only the experimental group during guidance hours once a week for seven weeks, and each session lasted 45 minutes. The counseling service was used for the meetings.

The majority (67.2 per cent) of the Robert College Orta 3 students appeared to be assertive. According to the findings the AT group showed a significantly greater improve-

ment than no-treatment control group on the RAS. In post treatment discussion the group members stated that they had found AT program useful, understood assertiveness better in improving their assertive behavior. Consequently, it can be said that such training was effective in increasing the assertiveness of pre-adolescent boys and girls as evaluated by self report and the test results.

ORTA SON ÖĞRENCİLERİNDE ATILGANLIĞIN ÖZEL BİR  
EĞİTİM PROGRAMI İLE ARTTIRILMASI

Bu araştırma, atılğan olmayan (yaklaşık 15-16 yaşlarındaki) kız ve erkek öğrenciler üzerinde, grup atılğanlık eğitim programının etkilerini incelemiştir.

Denekler, 1983-84 ders yılının birinci s6mestirinde, Orta 3 Robert Lisesi 6ğrencileri arasından gönüllü olarak seçilmiştir. Atılğan olmayan 6ğrenciler arasından, deney grubu için 12 6ğrenci ve kontrol grubu için 12 6ğrenci rasgele seçilmiştir. Her grup altı kız ve altı erkek 6ğrenciyi içermiştir. 6ğrencilerin atılğanlıkları Rathus Atılğanlık Envanteri ile ölçülmüştür. Envanter hem ön-testte hem de son-testte kullanılmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol grup deseni kullanılmıştır. Birey ile çevre arasındaki uyumu vurgulayan teorik bir çatı içindeki atılğanlık eğitim programı, grup üyelerinin ihtiyaçlarına göre geliştirilmiştir. Eğitim sadece deney grubuna, haftada bir kere olmak üzere yedi hafta, rehberlik saatlerinde verilmiş ve her oturum 45 dakika sürmüştür. Toplantılar için Danışmanlık Servisi kullanılmıştır.

Robert Lisesi Orta 3 6ğrencilerinin çoğunluğu (yüzde 67.2'si) atılğan görülmüştür. Bulgulara göre, atılğanlık eğitim grubu, eğitim verilmeyen kontrol grubundan önemli ölçüde daha fazla bir gelişme göstermiştir. Eğitimin sonunda

grup üyeleri, atılganlık eğitim programını faydalı bulduklarını, atılganlığı daha iyi anladıklarını ve kendi atılganlıklarını geliştirdiklerini açıklamışlardır. Sonuçlara göre, böyle bir eğitim, kız ve erkek öğrencilerin atılganlıklarını arttırmada etkili olmuştur.



## TABLE OF CONTENTS

	Page
ACKNOWLEDGEMENTS . . . . .	iii
ABSTRACT . . . . .	v
ÖZET . . . . .	vii
I. BACKGROUND AND STATEMENT OF THE PROBLEM.	1
A. Review of the Literature . . . . .	2
1. Definitions of Assertiveness . . . . .	2
2. Background and Development of Assertiveness Training . . . . .	5
3. Definitions of Group Assertive- ness Training . . . . .	9
4. Instruments Used in Assertive- ness Training . . . . .	11
5. Studies on Assertiveness Training	13
6. Description of the Model . . . . .	16
B. Goals of the Present Research . . . . .	17
II. METHOD . . . . .	18
A. Hypotheses, Variables and Operational Definitions . . . . .	18
B. Instrumentation . . . . .	19
C. Subjects . . . . .	20
D. Design . . . . .	21
E. Procedure . . . . .	21
III. RESULTS . . . . .	28
IV. DISCUSSION . . . . .	29
A. Limitations of the Present Research.	31
B. Suggestions for Future Research . . . . .	32

APPENDICES . . . . .	34
Appendix A. The Rathus Assertiveness Schedule.	35
Appendix B. The Special Assertiveness Training Program . . . . .	39
Appendix C. Some Examples of the Group Members' Assertive Responses from Their Diaries . . . . .	60
Appendix D. Analysis of the Results . . . . .	63
REFERENCES . . . . .	69

## I. BACKGROUND AND STATEMENT OF THE PROBLEM

Each individual seeks to achieve and maintain meaningful and smooth interpersonal relations in life. However, many people have problems in the area of interpersonal communication, experience difficulty in asserting themselves and lack the skills to improve their personal relationships. Although all individuals have the right to assert themselves, they may behave and act nonassertively or aggressively. Such individuals are likely to be unsatisfied in their social and personal life. People around these unassertive individuals may dislike and disrespect them, causing low self-respect, loneliness and feelings of unworthiness. Hence, unassertive behavior means unadaptive behavior.

In contrast to unassertive behavior, assertive behavior is positive, adaptive and healthy. Assertive individuals feel good about themselves, can establish meaningful and fulfilling relationships. Assertive individuals have smooth interpersonal relationships. Acting assertively increases self-esteem and communication.

Becoming more assertive can be learned. Assertiveness training programs are designed to help individuals who have problems with interpersonal communication. Studies indicate that assertiveness training programs, generally, are successful and effective. Assertiveness training has been effectively used with varied populations such as adolescents, women, married couples and psychiatric patients. It has increasing attention in America and in recent years we may see some popular books (Cüceloğlu, 1979) and journal articles and tests regarding Assertiveness Training in Turkey, too (Hürriyet 8.

Gün, 1981; Pamukkadin, 1979; 1981; 1983).

Although several studies have been done in America, there is only one study on assertiveness training in Turkey (VOLTAN, 1980).

In recent years the topic of interpersonal relationships have attracted increasing attention in Turkey. Individuals have started looking for ways of improving the quality of their interpersonal relationships in the family as well as in the educational system and business world. Many people now realize that they lack the necessary skills to be able to stand for their rights and they want to have a choice about acting assertively. Hence, there is necessity for assertiveness training in Turkey.

The present study purports to the effects of an assertiveness training program within a theoretical framework in Turkey.

## A. Review of the Literature

### 1. Definitions of Assertiveness

In the opinion of Alberti and Emmons (1976) the anti-assertive influence of the society causes unassertive behavior. According to them, the family and the worlds of education and business tend to negate self-assertion. In the early years, the individual is usually censored by his elders if he tries to speak up for his rights (Alberti and Emmons, 1976). Children often are conditioned to produce anxious or passive responses in interpersonal relations (Rubin, Fensterheim, Lazarus and Franks, 1971). Traditional

child rearing attitudes in Turkey emphasize attitudes of respect, conformity and acceptance of parents' decisions (Yörüköğlu, 1982). Fişek (1982) says that "Compliance, meekness, respect and quietness are rewarded, while activity, liveliness, curiosity, talk and initiative are punished" (p. 301). She adds that "The Turkish adolescent has been found to be dependent on his parents and respectful of his elders." During adolescence, individuals establish relationships (Crow and Crow, 1965) and learn gradually to become self-assertive (Schmuck, 1969). Studies with adolescents both in America and in Turkey, indicate deep concern with and problems in the areas of interpersonal relationships and communication (Baymur, 1961; Crow and Crow, 1965; McKinney, 1958; Varış, 1968). The adolescent makes great efforts to see himself as competent, respected and effective in intimate relations (Schmuck, 1969). Adolescence is a training period for the child in becoming an adult. He may not have learned how to live effectively with himself and others (McKinney, 1958) and may experience inadequate adjustment in interpersonal relationships (Crow and Crow, 1965).

Alberti and Emmons (1976) suggest that "teachers especially are guilty of anti-assertive behavior, in basically the same manner as parents. Quiet, well-behaved children who do not question the system are rewarded" (p. 5). Some teachers unknowingly damage youth's self-respect, confidence and esteem (Schmuck, 1969).

In the business world, employees learn to be nonassertive in their work in order to keep their jobs (Alberti and Emmons, 1976; Fensterheim and Baer, 1975).

Dr. Arnold Lazarus equates achieving assertion with self-esteem. According to him, if a specific act increase a person's self-respect, it is being assertive (Fensterheim and Baer, 1977). Fensterheim and Baer (1977) also say that "the more you stand up for yourself and act in a manner you respect, the higher will be your self-esteem" (p. 25). Lazarus pointed out that balanced "emotional freedom" involves not only the recognition of and respect for one's own rights, but also the rights of others (Fensterheim and Baer, 1977, p. 25).

Fensterheim and Baer (1977) believe that there are "psychological organizations", namely, "childhood", "adulthood", "adolescence", "adulthood" and "the complete individual." In childhood, children want to be loved by their parents "for what they are", not "for what they do." In adolescence, individuals want to belong to a group and want group acceptance and approval. In adulthood, adults want to establish close relationships with a small number of people and with a member of the opposite sex to find and express their individuality. In short, self-respect is based on the security gained from another person. If these demands cannot be met in these "psychological organizations", then individuals cannot achieve the goal of being a "complete individual" who has self-respect and mastery (p. 27).

Kahn (1979) demonstrated that assertive people have appropriate interpersonal communication skills and "believe in their rights." According to him, effective interpersonal behavior includes "the congruence of the feelings and the expression of personal power." He describes assertion as "a

feeling of interpersonal competence and the ability to express personal rights" (p. 424).

Briefly, assertion includes standing up for one's own rights without violating the other people's rights and expressing thoughts, feelings and beliefs in direct, honest and appropriate ways (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978; Lange, Rimm and Loxley, 1975). In contrast to assertion, nonassertion is violating one's own rights and not being able to object when others violate one's rights (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978). Aggression is standing up for personal rights through violating the other's rights and expressing thoughts, feelings and beliefs in dishonest and inappropriate ways (Jakubowski and Lange, 1978).

## 2. Background and Development of Assertiveness Training ( AT )

Assertiveness may be learned through training (Alberti and Emmons, 1976). AT programs are designed to help unassertive individuals.

AT has a long history. The classic works started in the area of AT with Andrew Salter and Joseph Wolpe (Alberti and Emmons, 1976; Cotler, 1975; Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978).

Salter described an early form of AT (Jakubowski and Lange, 1978), as early as 1949, his Conditioned Reflex Therapy recognized the importance of assertive behavior (Scott, 1979). Salter encouraged almost all of his patients to more effective "excitatory (assertive) behavior".... His model was based on the principles and the procedures of the Pavlovian model for learning (Alberti and Emmons, 1976; Dawley and Wenrich, 1976;

Rathus, 1975; Scott, 1979). In the opinion of Salter, "when excitatory forces dominate, people are action-oriented and emotionally free....Therapy serves to build and strengthen the excitatory person" to be more straight forward. He believe that "the excitatory person is free of anxiety and truly happy" (Fensterheim and Baer, 1975, p. 23). Salter called the following "excitatory reflexes": "feeling talk", "facial talk", making "contradict and attack" statements when disagreements occur, using "I" statements, accepting praise and compliments, praising oneself, living for the present and spontaneity (Cotler, 1975, p. 21).

Wolpe is another leading behavior therapist who has made a major contribution in the area of AT....He coined the term Assertiveness Training in his first book, Psychotherapy by Reciprocal Inhibition, which was published in 1958 (Rathus, 1975). According to Wolpe's definition, AT is one of the major effective procedures for the individual to inhibit and eliminate anxiety (Cotler, 1975; Dawley and Wenrich, 1976; Rathus, 1975; McGovern, Tinsley, Levinson, Laventure and Britton, 1975). Wolpe suggested AT procedures only for overcoming unadaptive anxiety that arises in interpersonal relationships (Dawley and Wenrich, 1976; Rathus, 1975). Wolpe taught "his patients to respond to social situations with anger, affection, or any other emotion that inhibits or counters anxiety." The patients repeated their responses in AT sessions until the anxiety completely disappears. (Fensterheim and Baer, 1975, p. 24). According to Wolpe, AT is not a unitary procedure, several procedures (including relaxation training, systematic desensitization, behavior rehearsal, modeling) may be used in helping the cli-



ent to overcome anxiety (Cotler, 1975; Rathus, 1975).

Lazarus is another important behavior therapist. He divided the components of assertive behavior into four response patterns that are: saying "no"; making requests, expressing positive and negative feelings; initiating, continuing and terminating conversations (Dawley and Wenrich, 1976, p. 12). Wolpe and Lazarus clearly differentiated assertion from aggression (Jakubowski and Lange, 1978). They described various procedures as part of AT in detail in their book, Behavior Therapy Techniques, which was published in 1966 (Cotler, 1975; Jakubowski and Lange, 1978).

AT is designed to help individuals who are passive and/or aggressive in their interpersonal interactions by using various procedures (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978; Paulson, 1975; Hersen and Bellack, 1976). Scott (1979) says that AT includes an increase in "personal effectiveness" and improvement of "interpersonal relationships."

AT includes distinguishing between aggressive, non-assertive and assertive behaviors (Cormier and Cormier, 1975; Jakubowski and Lange, 1978), identifying, accepting and respecting personal rights as well as the rights of others (Alberti and Emmons, 1976; Jakubowski and Lange, 1978; Lange, Rimm and Loxley, 1975), reducing anxiety and increasing effective interpersonal communication (Dawley and Wenrich, 1976; Lange, Rimm and Loxley, 1975), establishing close and meaningful relationships (Dawley and Wenrich, 1976), developing nonverbal skills (Dawley and Wenrich, 1976) and expressing thoughts, opinions and feelings effec-

tively (Lange, Rimm and Loxley, 1975).

Various procedures which are frequently used in AT are indicated below:

Behavioral Rehearsal (Behavior Practices): A problem situation is created.... The participant practices in this problem situation assertively with the trainer or other participant who are also role playing (Dawley and Wenrich, 1976). The participant repeatedly practices this behavior until he or she demonstrates assertiveness (Jakubowski and Lange, 1978).

Modeling: The participant observes the trainer or another participant who perform an assertive behavior and repeats this behavior (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978).

Coaching: In coaching model, the trainer gives advice to the participant with an expectation of benefit (Jakubowski and Lange, 1978). The participant role plays the situation with another client and is coached either by a third client or by the trainer (Flowers and Booraem, 1975).

Information Giving: It involves "the exchange of information" between the participant and the trainer (Dawley and Wenrich, 1976).

Reinforcement: Client is reinforced for her/his specific assertive behavior in the process of role playing by the trainer and other participants.... Any improvement is rewarded (Flowers and Booraem, 1975; Jakubowski and Lange, 1978).

Relaxation Training: Anxiety, fear, anger and related unadaptive responses can be reduced and extinguished

by training in deep muscle relaxation, and then the participant practices relaxation before and during a real-life situation which produces anxiety.... Relaxation training focuses on decreasing tension in mind and body, using imagery, and deep breathing (Jakubowski and Lange, 1978).

Homework: It involves several procedures including behavioral homework and record keeping as indicated below:

- Behavioral Homework: Participants transfer their group learning and practices to their real life.... The trainer assigns some role-playing situation (such as making or refusing requests) for the participants to carry out in their lives outside the group (Jakubowski and Lange, 1978).

- Record Keeping: The participants are asked to describe and keep a weekly record or diary of their assertive or unassertive behaviors outside the group (Cotler, 1975).

Discrimination: Group feedback, self reinforcement, using video tape, audio tape and even mirrors are useful in teaching the participant to discriminate her/his assertive behavior from nonassertive behavior (Flowers and Booraem, 1975).

Cognitive Restructuring: The process of correcting or changing one's thoughts, beliefs or attitudes which lead to ineffectual behaviors (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978).

### 3. Definitions of Group Assertiveness Training

Assertiveness training can be done individually or in groups. AT may very effectively be applied in a group

setting (Alberti and Emmons, 1976; Cotler, 1975; Flowers and Booraem, 1975; Jakubowski and Lange, 1978; Rathus, 1975).

Some advantages of group AT follows:

(a) Participants can "more easily accept assertion rights" in the group setting (Jakubowski and Lange, 1978, p.3).

(b) The group encourages, coaches and supports assertive behavior (Alberti and Emmons, 1976; Cotler, 1975; Rathus, 1975). "The group is a powerful source of social reinforcement for each of its member" (Alberti and Emmons, 1976, p.74).

(c) The individual in a group has an opportunity to practice assertive behaviors with the members from different sexes, ages and backgrounds (Cotler, 1975; Jakubowski and Lange, 1978).

(d) Group members provide good models. The individual observes other trainees learning to act assertively and also learn from their weaknesses and strengths (Alberti and Emmons, 1976; Cotler, 1975).

(e) Group members share similar problems (Alberti and Emmons, 1976). Each member receives support from seeing and hearing others like himself (McKinney, 1958).

(f) Group can invent a wider range of creative assertive responses (Jakubowski and Lange, 1978; Rathus, 1975).

(g) Feedback from several different resources facilitates behavioral change (Alberti and Emmons, 1976).

(h) Aggressive and nonassertive individuals generally experience anxiety in social situations.... Hence a group setting provides a good opportunity to overcome in-

terpersonal anxiety (Alberti and Emmons, 1976; Jakubowski and Lange, 1978).

Group work is not effective in all cases (Alberti and Emmons, 1976). In the opinion of Cotler (1975), group interaction did not seem advantageous, when the problem was specific or when the individual was too anxious in the group setting.

#### 4. Instruments Used in Assertiveness Training

A number of paper-and-pencil measures were developed to identify unassertive and assertive behaviors.

The Wolpe-Lazarus Assertiveness Questionnaire has been effectively used to identify assertive and unassertive individuals (Jakubowski and Lacks, 1975). It is composed of a set of nominal scales that include Yes-No categories (Volltan, 1980). The Lawrence Assertive Inventory presents a series of situations requiring assertion (Jakubowski and Lange, 1975). The Conflict Resolution Inventory developed by McFall and Lillesand is a scale that measures a single type of assertive behavior, namely, refusing requests (Jakubowski and Lange, 1978).

The College Self Expression Scale was designed by Galassi for the purpose of evaluating assertiveness in college students (Bodner, 1975). The Fear of Powerlessness Scale was also standardized for the college population in AT (Bodner, 1975). The Adolescent Assertion Discrimination Test is unique for the adolescent population (Bodner, 1975).

The Rathus Assertiveness Schedule (RAS) utilizes a standardized form of the Wolpe and Lazarus technique. It is a

measure of assertiveness and includes a 30-item scale for college students and was used as the most appropriate measure in the present research. It was constructed by Rathus and consists of a paper and pencil self-report inventory which focuses on assertive behaviors. It is a brief test, easy to administer and score (Bodner, 1975). It has reverse items (Dawley and Wenrich, 1976). Subjects respond to statements using a six-point rating scale. This scale ranges from -90 to +90. -90 shows the highest level of unassertiveness, and +90 shows the highest level of assertiveness ( Voltan, 1980). The following way is used as the six-step scale: +3 very characteristic, +2 rather characteristic, +1 somewhat characteristic, -1 somewhat uncharacteristic, -2 rather uncharacteristic, -3 very uncharacteristic.

Validity of the RAS: Rathus reports a moderate correlation (.34) with assertiveness as measured by correlating subjects' assertion test scores with friends' ratings of their behavior (Jakubowski and Lacks, 1975; Jakubowski and Lange, 1978). Other validity studies have yielded correlation coefficients ranging from .62 to .70 (Bodner, 1975).

The validity of the RAS was obtained in a study which was done by Voltan in 1980 on Hacettepe University students. A validity coefficient of .70 was obtained by correlating students' test scores with the academic advisor's and a teacher's ratings of the students behavior (Voltan, 1980; 1981).

Reliability of the RAS: Rathus found that test-retest reliability studies yielded a relatively high correlation coefficient of .76 over a 15 day period (Voltan, 1980).

Rathus and Nevid found a reliability coefficient of .84 using the method of split-half with a psychiatric population (Voltan, 1980). Vaal and McCullagh's test-retest reliability study at the junior high school level demonstrated a correlation coefficient of .76. The reliability coefficient was .77 with the split-half method (Voltan, 1980).

Test-retest reliability coefficient of .92 was obtained in a study which was done by Voltan (1980) on Hacettepe University students over a 15 day period. Voltan also found a reliability coefficient of .77 using the method of split-half with these students.

In conclusion, validity and reliability studies of the RAS indicate moderately high correlations.

##### 5. Studies on Assertiveness Training

Assertiveness training has been effectively used with children (Alberti and Emmons, 1976), college students (Alberti and Emmons, 1976; Jakubowski and Lange, 1978), adolescents (Lee, Hallberg and Hassard, 1979), women (Carlson and Johnson, 1975; Levinson, Coleman and Brown, 1975; Rathus, 1972; Rathus, 1973; Wolfe and Fodor, 1975), married couples (Alberti and Emmons, 1976; Youcha, 1973), workers (Fensterheim and Baer, 1975), the unemployed (Jakubowski and Lange, 1978; McGovern, Tinsley, Levinson, Laventure and Britton, 1975; Fensterheim and Baer, 1975), the aged (Corby, 1975), psychiatric patients (Rathus, 1975), hospitalized patients (Cormier, 1975), outpatients (Cormier, 1975), handicapped (Mishel, 1978) and people who have sex-

ual problems (Levinson, Coleman and Brown, 1975).

The success and application of AT have been demonstrated in primary and secondary schools (Dawley and Wenrich, 1976; Jakubowski and Lange, 1978). After training, students demonstrated assertive behavior in asking questions, making presentations, responding to teacher's questions, expressing opinions and participating in group discussions (Alberti and Emmons, 1976).

Generally, all reported studies found that assertiveness training is effective in producing more assertive behavior. Lomont, Gilner, Spector and Skinner's study in 1969 with hospitalized patients indicated that the AT group showed a significantly greater total decrease on depression and anxiety scales than the insight group (Cormier, 1975).

McFall and Marston in 1970 and Lillesand in 1971 reported significant changes in assertiveness as a function of behavior rehearsal and AT (Cormier, 1975).

Friedman (1972) tested a number of hypotheses that concern the value of role-playing and modeling in AT. Modeling plus role-playing demonstrated a greater percentage gain on the criterion behaviors than other groups. Rathus (1972) indicated that verbal and nonverbal skills can be developed by group AT. The results of his experiment, according to the RAS, demonstrated that the subjects who were trained in assertiveness reported significantly greater gains in assertive behavior than did the control subjects.

Rathus (1973) also compared AT using video-tape mediated assertive models with a placebo treatment and no-treatment control. He reported that AT was more effective on the



RAS than the placebo or control treatment in inducing more assertive behavior. Bloomfield in 1973 also reported successful outcomes of AT with outpatients (Cormier, 1975). McFall and Twentyman (1973) found that rehearsal and coaching made significant additive contributions to performance on self-report and behavioral assertion measures.

Galassi, Galassi and Litz's study in 1974 investigated the effectiveness of a multifacet group AT. Significant differences were found between the AT groups and the control groups on the College Self-Expression Scale and on role-play situations. (Cormier, 1975).

Short term group AT with token feedback was effectively used (Paulson, 1975).

Mishel (1978) worked with handicapped individuals. According to his results, AT subjects reported significantly greater gains in assertive behavior and demonstrated greater improvement in performance than the control subjects.

Lee, Hallberg and Hassard (1979) examined the effects of AT on aggressive adolescents. Results showed that the AT yielded a significantly greater improvement on the assertion scale than placebo and no-treatment control group. Scott (1979) have experienced and demonstrated successfully that assertions can be combined effectively with problem solving to increase personal effectiveness and interpersonal productivity. Sandmeyer, Rank and Chiswick (1979) had done a peer AT program at Pennsylvania State University. The evaluation questionnaire indicated that almost all respondents found the assertiveness groups worthwhile and useful.

Voltan (1980) studied AT with female boarding stu-

dents who were approximately 17-19 years old at Hacettepe Nursing College. The experimental group had eight sessions of training. Findings indicated that the group AT had more positive effect on the assertiveness level of the individuals in the treatment group compared to those of the control group.

## 6. Description of the Model

In the literature on AT, adjustment and satisfaction of the individual were not defined operationally. The studies reviewed above were not conceptualized within any theoretical framework in a more meaningful way. The theoretical framework of the present study uses the model of "The Theory of Work Adjustment" which was developed by Lloyd H. Lofquist and Rene V. Dawis and is based on correspondence between individual and the environment (Çulha, 1974).

"Correspondence between an individual and his environment implies conditions that can be described as a harmonious relationship between individual and environment, suitability of the individual to the environment and of the environment for the individual, agreement between individual and environment, and a reciprocal and complementary relationship between the individual and his environment. Correspondence, then, is a relationship in which the individual and the environment are corresponsive (mutually responsive). Into this relationship the individual brings his requirements of the environment: the environment likewise has its requirement of the individual. In order to survive in an environment the

individual must achieve some degree of correspondence. A basic assumption of the Theory of Work Adjustment is that .... each individual seeks to achieve and maintain correspondence with his environment. Achieving and maintaining correspondence with the environment are basic motives of human behavior" (Çulha, 1974, p. 34).

Jakubowski and Lange (1978) also believe that "the relationship does not continue when a mutually satisfactory basis is not found" (p. 302). They suggest that the relationship is out of balance when a person's assertive behavior changes in an environment that doesn't permit self-assertion. An individual's closest relationships may become disrupted as his assertiveness increases (Jakubowski and Lange, 1978).

A general assumption of this study is that, in an assertive environment (when the majority of the population is assertive) assertive behavior is encouraged, not punished.

Degree of success an individual achieves in maintaining correspondence between oneself and one's environment appears to be very important. Consequently the following goals are attained.

#### B. Goals of the Present Research

The study attempted to answer the following questions:

1. Are the Robert College Orta 3 students, in general, assertive or unassertive, according to the Rathus Assertiveness Schedule?
2. Can assertiveness training programs developed in

other cultures be applied to unassertive students in Turkey?

3. Will the presentation of AT program within a theoretical framework be meaningful?

4. Will such training be effective in increasing the assertiveness of pre-adolescent boys and girls?

## II. METHOD

### A. Hypotheses, Variables and Operational Definition

The following hypotheses were basically derived from preceding goals:

Hypothesis I. According to the Rathus Assertiveness Schedule the Robert College Orta 3 students, in general, are assertive.

Hypothesis II. Assertiveness training programs developed in other cultures when presented according to their needs will be appropriate for unassertive students in Turkey.

Hypothesis III. The above-mentioned training will be effective in increasing the assertiveness of pre-adolescent boys and girls.

The independent variable in the study was group assertiveness training program. Group assertiveness training programs that are designed to help unassertive individuals in interpersonal interactions are applied in a group setting by a trainer.

The dependent variable was the change in the behavior of unassertive Orta 3 Robert College students, of mixed gender. Unassertiveness includes nonassertive and aggressive behaviors. Nonassertive behavior is violating one's own rights and not being able to object when others violate one's rights. Aggressive behavior is standing up for personal rights through violating the other's rights and expressing thoughts, feelings and beliefs in dishonest and inappropriate ways. Robert College is a private school which consists of secondary and lycee levels. Orta 3 students, a total of 122, are boys and girls who are approximately 15-16 years old.

#### B. Instrumentation

Assertiveness of the Orta 3 Robert College students was measured by the Rathus Assertiveness Schedule (RAS). The RAS was selected for the study because of the fact that considerably high validity and reliability measures had been obtained in a previous study by Voltan as indicated previously (See Review of the Literature). The RAS was used both in pre-test and in post-test.

Group Assertiveness Training program that was used in the present study was developed by making use of several resources which are: Achieving Assertive Behavior (Dawley and Wenrich, 1976), The Counseling Psychologist (Flowers and Booraem, 1975), Grupla Atilganlık Egitiminin Bireyin Atilganlık Düzeyine Etkisi (Voltan, 1980), İnsan İnsana (Cüceloğlu, 1979), Parent Effectiveness Training (Gordon, 1975), Responsible Assertive Behavior (Jakubowski and Lange, 1978), and Your Perfect Right (Alberti and Emmons, 1976). Various pro-

cedures such as behavioral rehearsal, modeling, coaching, information giving, reinforcement, relaxation training, homework (behavioral homework and record keeping), discrimination and cognitive restructuring were used in the present study.

### C. Subjects

The subjects for the study were drawn from the Orta 3 Robert College students during the first semester of 1983-84 school year. These boys and girls were approximately 15-16 years old. The participation was on a voluntary basis.

The reasons for the selection of Robert College students are indicated below:

1. Robert College has a counseling service and the counselor, demonstrated willingness to help when it was necessary.

2. There is a good relationship between Boğaziçi University and Robert College and thesis studies and experiments are welcomed by the members of Robert College.

The RAS was administered to 122 Orta 3 Robert College students on the 24<sup>th</sup> of November. Following the American norms, a list of 40 students obtaining the lowest total score (from -24 to +10) was prepared. Twelve girls and twelve boys were randomly selected, and both experimental and control groups included six boys and six girls. Equal number of girls and boys were included in the AT group in order to facilitate interpersonal communication. Here Alberti and Emmons's (1976) and Voltan's (1980) suggestions and recommendations were followed.

Students selected for the experimental group was individually interviewed and briefly informed about the study. All members voluntarily joined the group.

#### D. Design

Campbell and Stanley's (1963) pretest-posttest control group design was used in the study.

#### Design of the Study

Groups	Pre-test	Treatment	Posttest
Experimental Group	The RAS	AT Sessions (7 Sessions)	The RAS
Control Group	The RAS	-	The RAS

Pre-test and post-test were given to both the experimental and the control groups. Group AT was given to only the experimental group in guidance hours. Training lasted seven weeks, one session each week, and each session taking 45 minutes.

#### E. Procedure

Assertiveness of 122 Orta 3 Robert College students was measured by the Rathus Assertiveness Schedule. According to their total scores on the RAS, 40 students obtained the low total score, from -24 to +10 (+10 and above is considered assertive). Twelve girls and twelve boys were ran-

domly selected among these students. Six boys and six girls were selected for both experimental and control groups. Each student in the experimental group was interviewed and her/his approval for participation in the study was obtained. Group AT program started on the first day of December with the experimental group members during guidance hours and continued once a week -basis for seven weeks.

Although the program was ready as a package prior to the training, the content of each session was developed according to the needs of the group. Before each session, the trainer discussed the procedure, content and role played exercises with the thesis advisor, Dr. Çulha. After the session, the trainer described to the advisor what happened in the previous session. The consequent session was developed accordingly, incorporating the new information obtained in the previous meeting. Hence, a dynamic process was followed in the preparation of the program.

The counselling service was used for the meetings. The training was completed on the 12<sup>th</sup> of January. Post-test was given to all Orta 3 students on the 19<sup>th</sup> of January.

Attandance of the Group Members: Attandance was 91.6 per cent. There was no subject loss.

A brief description of the program follows: (Appendix B includes a detailed description of the program.)



## First Session

### Aims

- To reduce the members' discomfort and to familiarize with the members and learn their names.
- To explain the members group norms and the purpose of the study,
- To teach them to differentiate between assertive, aggressive and nonassertive behaviors,
- To practice discriminating assertive, aggressive and nonassertive behaviors,
- To initiate a habit of keeping a diary to record examples of assertive, aggressive and nonassertive behaviors of their daily experiences, to be able to check their assertive behaviors.

### Activities

In this session, members introduced themselves, learned the group norms and what to expect from this group experience. Assertive, aggressive and nonassertive behaviors were defined. Six group members voluntarily demonstrated assertive, aggressive and nonassertive responses. After each response, other members judged situations by showing red, blue and white card identifying the type of response. The group members were asked to keep a diary of their assertive, aggressive and nonassertive behaviors outside the group. At the end of the session, as in the other subsequent sessions, a homework was given.

## Second Session

### Aims

- To show the importance of nonverbal behaviors and nonverbal communication in daily life,
- To show differences of assertive, aggressive and nonassertive nonverbal behaviors,
- To help the members to become aware of their non-verbal behaviors by giving positive feedback.

### Activities

Two members tried to communicate back to back, and face to face verbally and nonverbally. Consequently the group discussed the differences in these three communication styles. Differences of assertive, aggressive and nonassertive non-verbal behaviors were clarified. Three group members were asked to talk for a minute about different topics. The other members gave them positive feedback only for their assertive, nonverbal behaviors.

## Third Session

### Aims

- To make the members become aware of each other's nonverbal behaviors and to reinforce assertive nonverbal behaviors in pairs,
- To demonstrate that nobody can violate one's rights, if the person does not allow him,
- To correct their misunderstanding of nonassertive, aggressive and assertive behaviors by role-playing.

Activities

Members spoke about a certain subject they chose in pairs and observed each other's nonverbal behaviors for two minutes. Consequently they praised each other's assertive, nonverbal behaviors. In the push-down exercise, a member was pushed by the other in the pair. Then the purpose was discussed. Role-playing of assertive, aggressive and nonassertive responses in the previous session was repeated.

## Fourth Session

Aims

- To teach the members to give and receive compliments assertively and demonstrate positive interactions,
- To reinforce self-disclosure by using "I" statements,
- To identify "disagreeing passively and actively", "asking why" and "greeting".

Activities

Giving and receiving compliments assertively were explained briefly. The group formed a circle and each member gave a compliment to the other member, received a compliment and feedback. Each group member talked about her/his own beliefs, feelings and desires in three minutes using the pronoun "I". "Disagreeing passively and actively", "asking why" when the situation is appropriate and "greeting" were briefly identified.

## Fifth Session

### Aims

- To teach the members to make and to refuse requests assertively and to have them assess their weaknesses in making and refusing requests,
- To teach them the direct expression of positive and negative thoughts and feelings about the other group members and to teach them accepting the others' direct expressions with tolerance,
- To help them become aware of the full range of loudness available to them.

### Activities

Assertive, aggressive and nonassertive behaviors were clarified in making and refusing requests. Each group member expressed both her/his positive and negative feelings and thoughts about other members. In pairs, one member said "Yes", while the other member responded with "No" at the same tone of voice. The member who said "Yes" varied her/his tone of voice from very quiet to very loud, and the other member said "No" matching her/his voice level each time.

## Sixth Session

### Aims

- To show them differences between "I-message", "You-message", "primary feelings" and "secondary feelings",
- To practice discriminating "I-message" and "You-message".

Activities

"You", "I" and positive "I" messages and "primary and secondary feelings" were defined. Each group member role played in giving responses that included "You" and "I" messages.

## Seventh Session

Aims

- To help the members to identify, challenge and change their irrational thinking which cause unassertive behaviors,
- To teach them deep muscle relaxation to reduce anxiety.

Activities

Rational Self-Analysis was explained with an example. The group members applied this exercise by writing. Deep muscle relaxation was demonstrated.

## Eight Session

Aims

- To obtain feedback from the members about the program, the trainer and share ideas about future AT programs in schools.

Activities

A written summary of the AT program was introduced immediately after the administration of the post-test (The RAS).

Present AT program, the trainer's attitudes and her training and recommendations for future AT programs in schools were discussed with the members.

### III. RESULTS

The level of significance of difference between control and experimental groups' pre- and post-test scores were found by using the Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test. The results indicated that differences of experimental group pre- and post-test scores were significant ( $\alpha=.001$ ) and differences of control group pre- and post-test scores were not significant.

The Mann-Whitney U test was used to ascertain the level of significance between experimental and control groups' pre-test scores and between experimental and control groups' post-test scores. The results indicated that both experimental and control groups' pre-test scores and experimental and control groups' post-test scores were nonsignificant.

For the experimental group, pre-test mean score was -2.9 and post-test mean score was 6.5. For the control group, pre-test mean score was -3.4 and post-test mean score was .3.

Orta 3 Robert College students who obtained a score of +10 and above on the KAS pre-test was 67.2 per cent of the population. Therefore the majority of the students in Robert College Orta 3 appeared to be assertive.

(Appendix D includes a detailed analysis of these results in tables.)

#### IV. DISCUSSION

An assumption of the study was that, in an assertive environment, that is when the majority of the population is assertive, assertive behavior is expected and accepted, encouraged and not punished. If positive reinforcement follows assertive behavior, assertive style will be maintained. The individual's assertive behavior may be punished in an environment which does not permit assertiveness. In such an environment, practicing assertive behavior may cause the communication to breakdown. The majority of Orta 3 Robert College students appeared to be assertive according to their RAS test scores. Providing an environment in which assertive behavior may be achieved and maintained, self-assertion may be encouraged and rewarded. Environment of Orta 3 Robert College students seemed to be appropriate for AT.

Individuals' assertiveness towards family members, friends or teachers may be different. Persons may choose not to assert themselves from time to time even if they are capable of behaving assertively. They don't have to assert themselves in each and every occasion. Individuals present themselves and behave in accordance with their roles in their environment to have effective communication. They must evaluate the negative consequences of their assertive behavior. A balance must be maintained between assertiveness and its consequences in accordance with the situations.

AT program of the present study within the theoretical framework emphasizing correspondence between indi-

vidual and environment was developed according to the needs of the group members. The study's results demonstrated the effective, successful and useful outcomes of group assertiveness training and supported hypotheses of the study and other studies on this subject. Findings indicated that the AT group showed a significantly greater improvement on the RAS than no-treatment control group. But the level of significance between experimental and control groups' post-test scores were found nonsignificant as their pre-test scores. Although small, an increase also appeared in the assertiveness of the control group students.

Of the 12 participants 11 said that they had found AT program useful, understood assertiveness better and had improved their assertiveness skills. Participants seemed to be more comfortable interpersonally in the group setting as the sessions proceeded. Appendix C presents some examples of the group members' assertive responses from their diaries.

During training, most of the group members successfully role played and seriously practiced the exercises, but three members did not like to keep a diary. The students generally seemed to enjoy the study expressing a desire to continue. However due to the semester break it was not possible to extend the duration of the training. According to the results, such training was effective in increasing the assertiveness of pre-adolescent boys and girls.

Guidance hours are not appropriate for AT. According to the students who participated, a small cozy place, small group size and members with a very high level of motivation are necessary for AT. They believe that trainers



must not be school teachers. In guidance hours, information and suggestions may be given and discussion may be done about assertiveness. Consequently the students who have interpersonal communication problems may decide to join AT program. Cooperation of the family, teachers, administrators, school counselor and the students may be very beneficial.

#### A. Limitations of the Present Research

1. Cotler (1975) suggests that group meetings should last weekly for 1,5-3 hours each session. In the present research AT was conducted during guidance hours and each session lasted 45 minutes. It was not possible to extend the time period of the session, because several students had to catch the service bus.

2. Lazarus contends that AT groups are successful and useful between 15 and 20 sessions (Cotler, 1975). Present group training lasted seven weeks. Due to the semester break it was not possible to extend the duration of the training.

3. Robert College is a private school. The majority of the students come from high SES. Hence, the results may not be generalized. The study must be replicated in public schools.

4. The RAS identify assertive and unassertive individuals. It does not differentiate nonassertive and aggressive behaviors.

5. Although all the group members voluntarily joined the study, unfortunately one group member did not take the

training seriously. He constantly disturbed the group process. In spite of the fact that he was warned, he continued to influence the group negatively.

#### B. Suggestions for Future Research

The present findings demonstrated that AT program was effective and successful with Orta 3 students.

Some suggestions for future AT studies are indicated below:

1. AT can be used with a variety of groups such as children, university students, the unemployed, workers, women, married couples, the aged.

2. A new instrument which would discriminate nonassertive, aggressive and assertive behaviors may be designed. Furthermore, forms for children, adolescents and adults must be developed.

3. Participation in the study must be voluntary. Persons within institutional settings must not be pressured by a supervisor or friend into joining the group. The participants must enter the group with high level of motivation. Individuals who are highly motivated may apply for the study as a response to announcement. Experimental and Control groups may be chosen among them.

4. AT groups may include individuals of different ages and occupations.

5. The differential effects of AT program on girls and boys may be demonstrated.

6. video- and audiotape and mirrors may be used.

7. AT program may be applied individually or in groups in the context of counseling service and with the school counselor. Trained school counselor may apply AT to the individuals and groups. If necessary, the counselor may extend the time of the session, control and observe the members' assertiveness level and contact their family members, teachers or friends.

8. Trainers may be selected among student volunteers and from graduate classes in related fields. After they are trained for AT program, successful students may become trainers themselves.

9. The effects of sex and age of the trainer may be studied.

10. The effects of the same AT program with different trainers may be studied.

## APPENDICES

Appendix A. Rathus Atılğanlık Envanteri (The Rathus Assertiveness Schedule).

Appendix B. Uygulanan Grup Atılğanlık Eğitim Programı (The Special Group Assertiveness Training Program).

Appendix C. Üyelerin Günlüklerinden Atılğan Cevaplarına Bazı Örnekler (Some Examples of the Group Members' Assertive Responses from Their Diaries).

Appendix D. Sonuçların Analizi (Analysis of the Results).

## APPENDIX A

Rathus Atilganlık Envanteri

(The Rathus Assertiveness Schedule)

## RATHUS ATILGANLIK ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda size 30 maddelik bir envanter verilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyup size uygunluk derecesine göre değerlendiriniz.

- +3 Bana çok iyi uyuyor  
Beni çok iyi anlatıyor
- +2 Bana oldukça uyuyor  
Beni oldukça anlatıyor
- +1 Bana biraz uyuyor  
Beni biraz anlatıyor
- 1 Bana pek uymuyor  
Beni pek anlatmıyor
- 2 Bana oldukça uymuyor  
Beni oldukça anlatmıyor
- 3 Bana hiç uymuyor  
Beni hiç anlatmıyor

---

1- Bence insanların çoğu benden daha atilgan ve saldırgandır. ( )

2- Sıkılganlığım yüzünden karşıt cinse herhangi bir öneride bulunamıyorum, yada onların önerilerini kabul edemiyorum. ( )

3- Bir lokantada isteğime göre hazırlanmamış bir yemek getirince garsona şikayette bulunurum. ( )

4- Başkalarının beni kırdıklarını farkettiğim halde onları incitmemeğe dikkat ederim. ( )

5- İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse "Hayır" demekte zorluk çekerim. ( )

6- Benden birşey yapmam istendiğinde nedenini öğrenmekte ısrar ederim. ( )

7- İnsanı geliştirici ve sert tartışmalara katılmak istediğim zamanlar olur. ( )

8- Benim durumumdaki herkes gibi ben de yükselmek için çabalarım. ( )

9- Doğrusunu isterseniz insanlar beni kullanır. ( )

10- Yeni tanıştığım insanlarla yada yabancılarla rahatlıkla konuşurum. ( )

11- Karşıt cinsten çekici birine ne söyleyeceğimi çoğu kez bilmem. ( )

12- Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim. ( )

13- Bir işe mektup yazarak başvurmayı yüzyüze görüşmeğe tercih ederim. ( )

14- Satın aldığım şeyleri geri vermekten sıkılırım. ( )

15- Beni rahatsız eden saygıdeğer bir yakınıma, rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklamayı yeğlerim. ( )

16- Aptâlca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçırım. ( )

17- Bir tartışma sırasında kızdığım, hırslandığım belli olacak diye korkarım. ( )

18- Tanınmış ve saygı duyulan bir kimsenin yanlış birşey söylediğini duyduğumda dinleyenlere kendi görüşümü de duyurmaya çalışırım. ( )

19- Satıcılarla pazarlık yapmaktan kaçınırım. ( )

20- Önemli ve değerli bir iş yaptığımda başkalarının bunu öğrenmesinde sakınca görmem. ( )

21- Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.

( )

22- Biri benim hakkımda yanlış ve kötü şeyler şeyler söylerse hemen o kişiyle konuşurum. ( )

23- Çoğunlukla "Hayır" demekte güçlük çekerim. ( )

24- Duygularımı anında açığa çıkarmaktansa biriktirmeyi yeğlerim. ( )

25- Kötü bir hizmetten şikayetçi olurum. ( )

26- Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilemem. ( )

27- Tiyatro, konferans gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını yada konuşmalarına başka yerde devam etmelerini söylerim. ( )

28- Kuyrukta öne geçen birine yaptığığın yanlış olduğunu söylerim. ( )

29- Fikrimi ifade etmekte zorluk çekmem. ( )

30- Hiçbirşey söyleyemediğim zamanlar olur. ( )



## APPENDIX B

Uygulanan Grup Atılganlık Eğitim Programı  
(The Special Group Assertiveness Training Program)

## BİRİNCİ OTURUM

Tanışma

**Amaç:** Atmosferi yumuşatmak, üyelerin rahatsızlıklarını azaltmak ve eğitimciye üyeleri isimleri ile tanınması için fırsat tanımak.

Üyeler birbirleriyle tanıştılar. Bu alıştıırma Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'dan alınmıştır.

Tanıtıcı Kısa Konuşma

**Amaç:** Üyelere grup kurallarını ve bu çalışmadan neler ümit edildiğini öğretmek.

Grup kuralları:

- Grup içinde konuşulanlar kesinlikle dışarıya aktarılmamalıdır.
- Grup faaliyetlerine ve alıştıırmalara katılmak zorunludur.
- Verilen ev ödevleri zamanında yapılmalıdır.
- Atılğan davranışta bulunan üyeler desteklenmelidir.
- Günlük tutmanız gereklidir.
- Devamsızlık kesinlikle olmamalıdır.
- Dönem sonuna kadar her rehberlik saatinde birlikte olacağız.

Bu grup çalışmasından sonra, olaylar karşısında daha atılğan olabilecekleri, daha az heyecanlanacakları, kişisel haklarını koruyabilecekleri ve daha etkili ilişkiler kurabilecekleri vurgulandı.

## Çekingen, Saldırgan ve Atılğan Davranışların Tanımlanması:

Amaç: Grup üyelerine atılğan, çekingen ve saldırgan davranışların farkını göstermek ve ayırdetmeleri için uygulama fırsatı vermek.

Çekingen, saldırgan ve atılğan davranışlar ayrı ayrı tanımlanarak, aralarındaki fark bir örnek ile gösterildi. Atılğanlığın yararları üzerinde duruldu. Üzerine olaylar yazılmış altı kartı, istekli üyeler sıra ile çekip atılğan, saldırgan ve çekingen cevaplarını verdiler. Diğer üyeler de her cevaptan sonra, cevabın hangi tür davranış içine girdiğini tahmin ettiler. Mavi kartı çekingen cevap için, kırmızı kartı saldırgan cevap için ve beyaz kartı da atılğan cevap için gösterdiler. Böylece hem kendilerini hem de cevap veren üyeleri değerlendirmiş oldular.

Kartlar üzerine yazılmış olaylar:

1. Tiyatroda kuyrukta bekliyorsunuz. Önünüzdeki kişi yeni gelen bir arkadaşını yanına çağırıyor. Kuyruk çok uzun, biletin kalmayabileceğini de biliyorsunuz.

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

3. Cumartesi günü arkadaşlarınızla buluşmaya karar verdiniz, bu kararınızı anneniz de biliyor. Fakat cuma günü eve geldiğiniz zaman, anneniz cumartesi günü için bir davet aldığını ve bunu kabul ettiğini söylüyor. Bu karar sizin de o davete gitmenizi gerektiriyor.

4. Bir arkadaşınız, sık sık günün zamansız saatlerinde size oturmaya geliyor. Arkadaşınızı seviyorsunuz, fakat onun bu davetsiz misafirliğini ve sizi bu kadar çok rahatsız etmesini de olumlu karşılamıyorsunuz.

5. Bir sınavdan düşük bir not aldınız, fakat çok daha iyi bir notu hakettiğinizden de eminsiniz.

6. Bir grup arkadaşınıza şaka yaparken, bir arkadaşınız sözünüzü kesiyor, şakanızın tam doruğunda kalıyorsunuz.

### Günlük Tutma

Amaç: Üyelerin atılğan davranışlarda bulunup bulunmadıklarını kontrol etmek.

Üyelerin grup dışındaki çekingen, saldırgan ve atılğan davranışlarından bazılarını not etmeleri istendi. Günlüğü nasıl tutmaları gerektiği açıklandı ve yazılı olarak bir örnekle birlikte dağıtıldı. Günlük hakkındaki açıklama, Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978) ve Achieving Assertive Behavior (Dawley ve Wenrich, 1976)'dan uyarlanarak hazırlanmıştır.

#### Günlüğü Nasıl Tutacaksınız:

- Tarih sütununa; olayın olduğu tarihi,
- Olay sütununa; olayın nerede, kiminle ve nasıl olduğunu,
- Cevap sütununa; bu olay karşısında ne yaptığınızı, ne düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi,
- Atılğan cevap ve düşünceleriniz sütununa; atılğan olarak bu olay karşısında nasıl davranabileceğinizi ve nasıl cevap verebileceğinizi, olay karşısındaki "suds düzeyi"nizin kaç olduğunu yazacaksınız. (Suds düzeyi; bir olay karşısın-

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

- Ne yapmak, ne hissetmek ve ne düşünmek isterdiniz?

- Bu durumda hangi duygu, düşünce ve fikirlerinizi ifade etmek isterdiniz?

- Diğer kişinin neyi bilmesini isterdiniz?

- İstedığınızı yapmaktan sizi alıkoyan düşünceler nelerdir?

- Neyi ifade etmenin uygun olabileceğinizi düşünüyorsunuz?

- İstedığınızı nasıl ifade edebilir ve olayın üstüne nasıl gidebilirsiniz?

### Ev Ödevi

- Kendinizi ve çevrenizdeki insanları gözleyiniz. Saldırgan, çekingen ve atılğan davranışları iyice ayırtmaya çalışınız.

- Atılğan, Saldırgan ve Çekingen Davranışları Ayırdetme Testi'ni yapınız ve haftaya getiriniz.

- Günlük tutmaya başlayınız.

(Oturumların sonunda verilen ev ödevleri, üyelere yazılı olarak sunulmuştur.)

ATILGAN, SALDIRGAN VE ÇEKİNGEN DAVRANIŞLARI AYIRDETME TESTİ

Her olayı dikkatlice okuyun ve yandaki boşluklara, çekingen davranış için ( Ç ) harfini, saldırgan davranış için ( - ) işaretini ve atilgan davranış için ( + ) işaretini koyun.

OLAY

CEVAP

- 1- Öğretmeninizden ve sınıfta- "Dersi çok iyi işliyorsunuz. ki öğretiminden zevk alıyorsa- Sizin öğretim şeklinizi beğeniyorum." ( )
- 2- Arkadaşınızla telefonda ko- "Özür dilerim, ama ocakta ye- nuşuyorsunuz ve konuşmanızı mek yanıyor, telefonu kapat- bir an önce bitirmek istiyor- mak zorundayım. Umarım ki kı- sunuz. rılmazsın." ( )
- 3- Bir toplantıda birisi ko- "Özür dilerim, sözümü bitir- nuşmanızı sık sık kesiyor. mek istiyorum." ( )
- 4- Kör bir adam size yaklaşı- "Kör olduğunuz için, insanla- yor ve kendisi için bazı şey- rın size yardım etmek zorun- ler satın almanızı istiyor. olduğunuzu sanıyorsunuz. Ama ben sizinle uğraşamam." ( )
- 5- Bir anne telefonda evli ço- "Geçen gece çok güzel bir rü- cuğu ile konuşuyor, ona ziya- ya gördüm, rüyamda beni ziya- rete gelmelerini çok istiyor. rete gelmişsiniz." ( )
- 6- Bir arkadaşınız düzenledi- "Hani gelecektin, seni göreme- ğiniz bir toplantıya gelmeye yince merak ettim. Birşey mi söz veriyor, ama gelmiyor siz oldu?" ( )
- de onu arıyorsunuz.
- 7- Yukarı kattaki çocuklar "Hey, gürültüyü kesin." ( ) çok gürültü yapıyorlar. Duva- ra vuruyorsunuz ve bağırıyor-

sunuz.

- 8- Bir arkadaşınız sizden sık sık borç para istiyor. "Bugün sadece kendime yetecek kadar param var." ( )
- 9- Her gece oda arkadaşınız oda kapısını durmadan çarpıyor. "Lütfen kapıyı çarpmamaya çalış. Bu beni rahatsız ediyor. Korkarak uyanıyorum ve uyuyamıyorum." ( )
- 10- Bir komitede çalışmanız önerildi, ama size uygun değil. "Özür dilerim, bu komitenin çalışma şartları bana uymuyor." ( )
- 11- Saat 16.-17.00 arası meşgulsünüz. Bir arkadaşınız sizi bu saatlerde görmek istiyor. "İyi, görüşelim. Sa: 16.00'da değil mi? Senin için uygunsa." ( )
- 12- Yukarı kattan gelen müzik sesi sizi rahatsız ediyor. "Yeter artık. Daha fazla gürültüye devam ederseniz, sizi şikayet edeceğim." ( )
- 13- Bir arkadaşınız yaptığınız bir ödevi sizden istiyor, vermek istemiyorsunuz. "Ben de yapmadım, şimdi yapacağım." ( )
- 14- Anneniz yine size bir öğüt veriyor, ama siz artık istemiyorsunuz. "Benim iyiliğim için öğüt verdiğini biliyorum. Ama hata yaparsam bile kendi kendime bazı kararları almayı öğrenmeliyim." ( )
- 15- Oda arkadaşınız odayı her zamanki gibi karışık bırakıyor. "Ne kadar dağınıksın, odanın şu haline bak Allahaşkına." ( )
- 16- Bir arkadaşınız size ziya-

rete gelmek istiyor, ama bu o kadar meşgulüm ki, görüşme-arkadaşınızla olmak istemiyor- miz mümkün değil." ( )  
sunuz.

17- Size önemli bir soru soru- "Düşünmem için birkaç dakika luyor. Hemen cevap vermek için verir misiniz?" ( )  
hazırlıklı değilsiniz.

18- Kütüphanede iki kişi dur- "Lütfen, sessiz olur musunuz. madan konuşuyor. Rahatsız olu- Çalışamıyorum." ( )  
yorsunuz. Kendinizi derse ve-  
remiyorsunuz.

( Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'  
dan uyarlanarak hazırlanmıştır. )



## İKİNCİ OTURUM

### Sözsüz İletişimle İlgili Bir Alıştırma

Amaç: Sözsüz iletişimin günlük yaşamımızdaki önemini göstermek.

İki üye önce sırt sırta, sonra yüzyüze sözlü ve sözsüz olarak birer dakika konuşmaya çalıştılar. Sonra, bu farklı iletişim durumlarında hissettikleri üzerinde tartıştılar. Bu alıştırma İnsan İnsana (Cüceloğlu, 1979)'dan alınmıştır.

### Sözsüz Davranışların Tanımlanması

Amaç: Sözsüz davranışların ve atılğan, çekingen, saldırganlığın sözsüz davranışlarının neler olduğunu göstermek.

Sözsüz iletişim ve sözsüz davranışlar (kişiler-arası mesafe, beden duruşu, gözle iletişim, el ve kol hareketleri, söyleyiş tarzımız ve uygun olmayan el ve kol hareketleri) tanımlandı. Atılğanlık, çekingenlik ve saldırganlığın sözsüz davranışları ayrı ayrı gösterildi.

Atılğanlığın Sözsüz Mesajları:

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

### Çekingenliğin Sözsüz Mesajları:

- Ses tonu çok yumuşak ve kısıktır.
- Konuşma kararsız ve duraklamalarla doludur.
- Gözgöze gelmekten kaçınılır.
- Vücut hareketsizdir. Omuzlar düşük ve kamburdur.

El sık sık sık ağıza götürülür ve kapatılır. Eller kıvrılır veya bükülür.

- Konuşulan kişiden geriye kaçılır.
- Sözlü ve sözsüz mesajlar uyumsuzdur. Kızgınlık ifade edilirken gülünür.

### Saldırganlığın Sözsüz Mesajları:

- Duruma uymayan tiz ve alaycı bir ses tonu vardır.
- Karşıdaki kişi hakimiyet altına alınmaya çalışılır.
- Konuşma esnasında gözler ya karşıdaki kişiyi hakimiyeti altına alır yada yere bakar. Küçümseyerek ve gözler kısılarak bakılır.

- Vücut gergindir. Parmak işareti fazladır.
- Konuşulan kişiye gittikçe yaklaşılır.

Bu tanımlamalar Your Perfect Right (Alberti ve Emmons, 1976), The Counseling Psychologist (Flowers ve Booraem, 1975) ve Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)' den uyarlanarak hazırlanmıştır.

### Anlamsız Konu Başlıkları Üzerinde Konuşma (Inane Topics)

Amaç: Grup üyelerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılgan davranışları övmeyi öğretmek.

Üç üye verilen konu başlıkları (toplu iğne, cep saati ve mandal) üzerinde birer dakika konuştular. Diğer üye-

ler de, konuşan üyelerin sözsüz davranışlarına dikkat ettiler. Üç üye de konuşmasını bitirdikten sonra, atılğan sözsüz davranışları belirtilerek övüldü. Bu alıştırma Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'dan alınmıştır.

### Ev Ödevi

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

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

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

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

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

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

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

## ÜÇÜNCÜ OTURUM

### Sözsüz İletişimle İlgili Bir Alıştırma

Amaç: Üyelerin, birbirlerinin sözsüz davranışlarının farkına varmalarını sağlamak ve atılğan davranışlarını övmeye teşvik etmek.

Üyeler ikişer kişilik gruplar halinde, birbirleriyle istedikleri bir konu üzerinde iki dakika konuştular. Sonra birbirlerinin sözsüz atılğan davranışlarını övdüler.

### Aşağı Bastırma (Push-Down) Alıştırmaları

Amaç: Eğer bir kimse izin vermezse, karşısındakinin onu ezemeyeceği, haklarını ihlâl edemeyeceği, fikrini vermek.

Üyeler ikişer kişilik gruplar halinde karşılıklı olarak ayakta durdular. Karşılarındaki üyeyi omuzlarından aşağıya doğru bastırmaya ve alıştırmaların amacını bulmaya çalıştılar. Bu alıştırma Grupla Atılğanlık Eğitiminin Bireyin Atılğanlık Düzeyine Etkisi (Voltan, 1980)'den alınmıştır.

### Çekingen, Saldırgan ve Atılğan Davranışların Rol Yapararak Uygulanması

Amaç: Üyelere, atılğan, çekingen ve saldırgan davranışları rol yaparak uygulamaları için fırsat tanımak ve yanlış anlaşılmaları düzeltmek.

Ayırdetme Testi'nin değerlendirilmesinden sonra, bazı üyelerin atılğan, çekingen ve saldırgan davranışları iyice anlamadıkları görüldü. Bunun için oniki olay küçük kartlara yazıldı. Her üye sırayla birer kart çekip atılğan, çekingen ve saldırgan cevaplarını verdiler. Diğer üyeler de olaylarda geçen kişilerin rolünü oynadılar. Cevaplardan son-

ra mavi, kırmızı ve beyaz kartları gösterdiler.

Kartlar üzerine yazılmış olaylar:

1. Bir arkadaşınıza çok sevdiğiniz bir kitabınızı ödünç verdiniz. Bir sene oluyor, size geri getirmiyor. Birgün size uğruyor, fakat kitabınızdan hiç söz etmiyor.

2. Bir arkadaşınızla hafta sonu sinemaya gitmeye karar verdiniz. Evde arkadaşınızı bekliyorsunuz, fakat arkadaşınız gecikiyor ve sinema saati de geçiyor.

3. Lokantadasınız. Garson, yemeğiniz bitmediği halde önünüzden tabağınızı alıyor.

4. Yarınki sınavınız için ders çalışırken, bir arkadaşınız sizi lafa tutuyor.

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

6. Bir mağazadan birşey satın aldınız ve ödemenizi yaptınız. Fakat geri verilen paranın eksik olduğunu gördünüz.

7. Arkadaşlarınızla grup halinde çalışmak üzere bir araya geldiniz. Zaman geçtiği halde, herkes işin gırgırında. Siz çalışmak için sabırsızlanmaya başladınız.

8. Öğretmeniniz yanlış birşey söyledi. Bunu düzeltmek istiyorsunuz.

9. Sınıfta öğretmeninizin sesini duyamıyorsunuz, kısık sesle konuşuyor.

10. Karşıt cinsten bir arkadaşınızı, hafta sonunda düzenlenen okul balosuna davet etmek istiyorsunuz.

11. Arkadaşınız üşüdüğü için kazagınızı istedi, verdiniz. Uzun bir süre geçtiği halde getirmedi ve birgün kazagınızı üzerinde gördünüz.

12. Berber saçınızı istediğiniz gibi kesmiyor veya yapmıyor.

### Ev Ödevi

- Haftaya kadar üç kişiye yol sorun.
- İki mağazaya (giyim veya ayakkabı mağazası olabilir) girip fiyat sorun, deneyin, fakat almayın.
- İki dükkana girip, birşey almadan para bozdurun.

## DÖRDÜNCÜ OTURUM

### İltifat Etme ve İltifatı Kabul Etme Alıştırmaları

Amaç: Atılınca iltifat etmeyi ve iltifata olumlu karşılık vermeyi öğretmek.

Önce, atılınca iltifat etme ve iltifatı kabul etme üzerinde bilgi ve örnekler verildi. Sonra, sırayla bütün üyeler birbirlerine atılınca iltifatta bulundular ve iltifatlarına atılınca olumlu karşılıklar verdiler, birbirlerini eleştirdiler. Bu alıştırma Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'den alınmıştır.

### "Ben" Zamirini Kullanma

Amaç: Üyeleri, kendileri hakkında konuşmaya teşvik etmek.

Üyeler "ben" zamirini kullanarak, kendi inanış, arzusu ve duyguları hakkında üçer dakika konuştular. Konuşmaların sonunda, diğer grup üyeleri tarafından atılınca davranışlar övüldü.

Aynı Fikirde Olmadığını Gösterme, Nedenini Sorma ve Selam Verme Hakkında Tavsiyeler

Birisi ile aynı fikirde olmadıkları zaman pasif ve aktif olarak bunu nasıl gösterecekleri, akıllarına takılan soruları ilgili kişiye çekinmeden sormaları gerektiği ve iyi ilişkiler kurmada samimi bir selamın yararları üzerinde kısaca durularak, tavsiyelerde bulunuldu.

Ev Ödevi

- Haftaya kadar, beş kere iltifatta bulunun ve aldığınız cevapları değerlendirin.
- İltifat etmede ve iltifatı kabul etmede ne kadar atılgan olduğunuzu gözleyin.

BEŞİNCİ OTURUM

Ricada Bulunma ve Ricayı Reddetme Alıştırması

Amaç: Atılganca ricada bulunmayı ve ricayı reddetmeyi öğretmek, ricayı reddetmede üyelerin kendi eksikliklerini görmeleri için fırsat tanımak.

Atılganca ricada bulunma ve ricayı reddetme tanımlandı. Tüm üyeler sırayla birbirlerine atılganca ricada bulundular ve ricalarını reddettiler. Reddedilenler de bunu olumlu karşıladılar. Bu alıştırma Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'den uyarlanmıştır.

Olumlu ve Olumsuz Duyguları İfade Etme Alıştırması

Amaç: Üyelerin birbirleri hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceleri doğrudan doğruya birbirlerine söylemelerini ve olumsuz duygu ve düşünceleri hoşgörüyle kar-

şılamlarını sağlamak.

Üyeler birbirleri hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerini doğrudan aktardılar. Olumsuz görüşleri hoşgörülle karşıladılar. Bu alıştırma Grupla Atılganlık Eğitiminin Bi-reyin Atılganlık Düzeyine Etkisi (Voltan, 1980)'den alınmıştır.

### Evet-Hayır Alıştırması

Amaç: Üyelerin farklı ses tonlarının farkına varmalarını ve uygulama yapmalarını sağlamak.

Üyelerden biri "Evet" derken, diğer üye aynı ses tonu ile "Hayır" dedi. "Evet" diyen üye, ses tonunu gittikçe yükseltti ve "Hayır" diyen üye de sesini ona uydurdu. Bu alıştırma Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'den alınmıştır.

### Ev Ödevi

- Haftaya kadar, üç atılğan ricada bulunun. Reddilmeye karşı hazırlıklı olun ve bu sizin cesaretinizi kırmasın. Arkadaşlarınızdan borç isteyebilirsiniz veya ödünç verdiğiniz birşeyi geri isteyebilirsiniz.

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

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



## ALTINCI OTURUM

### "Ben-Dili" ve "Sen-Dili"nin Tanımlanması

Amaç: Ben-dili ile Sen-dilinin farkını göstermek.

Ben-dili (I-message) ve Sen-dili (You-message) tanımlandı ve aralarındaki fark bir örnekle gösterildi. Tanımlamalar İnsan İnsana (Cüceloğlu, 1979)'dan faydalanılarak hazırlanmıştır.

### Olumlu "Ben-Dili"nin Tanımlanması

Ben-dilini daha çok olumlu duygularımızı iletmede kullanmamız gerektiği vurgulanarak bir örnek verildi. Olaylar karşısında duyduğumuz ilk ve gerçek duyguları (primary feelings) merak, korku, endişe gibi, ifade etmenin önemi üzerinde duruldu. Bu gerçek duyguların yarattığı kızgınlık, öfke, düşmanlık gibi duyguları (secondary feelings) ifade etmenin olumsuz etkileri gösterildi, örnekler verildi. Bu tanımlamalar Parent Effectiveness Training (Gordon, 1975)'den uyarlanarak hazırlanmıştır.

### "Ben-Dili" ve "Sen-Dili"nin Rol Yapılarak Uygulanması

Amaç: Ben-dili ve sen-dilinin farkını göstermek.

Kartlara yazılı onki olay sırayla her üyeye çektilip, Ben-dili ve Sen-dili ile cevap vermeleri istendi. Diğer üyeler de cevapları eleştirdiler.

Kartlara yazılmış olaylar:

1. Bir arkadaşınızla belirli bir saatte buluşmak için sözleştiniz. Fakat arkadaşınız bir saat gecikiyor. Siz saatinde orada olmak için acele ile evden çıkmıştınız. Ha-

yal kırıklığına uğradınız.

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

3. Anneniz, yapmak istemediğiniz birşey için, başkasına sizin adınıza söz veriyor. Şaşırıyor ve üzülüyorsunuz.

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

5. Babanız sizi hep başka çocuklarla karşılaştırıyor, bundan rahatsız oluyorsunuz.

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

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

8. Kardeşinizle çarşıya çıktınız. Kardeşiniz gördüğü herşeyi almanız için ısrar ediyor. Bundan rahatsız oluyorsunuz.

9. Kardeşiniz, çok sevdiğiniz bir arkadaşınızın hediyesi olan bardağınızı kırıyor. Çok üzülüyorsunuz.

10. Anneniz hergün okul çıkışında sizi almaya geliyor. Fakat bir gün gecikiyor. Çok merak ediyorsunuz.

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

12. Bir toplantıda anneniz sık sık sözünüzü kesip, sizden bazı şeyler yapmanızı istiyor. Sözünüzü yarım bırakıp dediklerini yapmak zorunda kalıyorsunuz. Anneniz tarafından dinlenmediğinizi ve diğer insanlara karşı mahcup

olduğunuzu düşünüyorsunuz.

### Ev Ödevi

- Gerçek yaşamınızda kullandığınız dile dikkat edin.
- Anlattıklarım doğrultusunda ben-dilini kullanmaya çalışın.

## YEDİNCİ OTURUM

### Gerçek-Dışı Düşüncelerden Kurtulun (Rational Self-Analysis)

Amaç: Üyelerin atılınca davranmalarını engelleyen gerçek-dışı düşüncelerini tanımlamalarını ve bu düşüncelerini değiştirmelerini sağlamak.

Üyeler sorulan soruları yazılı olarak yanıtlayarak bu alıştırmayı yaptılar. Bu alıştırma bir örnek ile gösterilmiştir. Responsible Assertive Behavior (Jakubowski ve Lange, 1978)'den uyarlanmıştır.

#### Yanıtlanan Sorular:

1. Atılınca davranmak istediğiniz, fakat korku, endişe gibi duygulardan dolayı çekingen veya saldırgan davrandığınız belirli bir durumu yazın. Hangi ortamlarda, nasıl ve ne zaman oluyor?

2. Bu yazdığınız durumda, atılınca davrandığınızı düşünün. Aklınıza gelen, olumsuz duyguları yaratan düşüncelerinizi yazın.

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

- a) Bu yüzde yüz doğru mu?
- b) Kesinlikle bu korktuğum sonuç olacak mı?

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

4. Kendinize şu soruları sorun:

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

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

c) Nasıl üstesinden gelebilirim?

#### Kas Gevşemesi Alıştırması

Amaç: Grup üyelerini rahatlatmak, vücutlarındaki kasların farkına varmalarını sağlamak ve gerek duydukça gerçek yaşamlarında da uygulamaları için teşvik etmek.

Üyeler gevşeme alıştırmasını uyguladılar. Uygulamadan sonra, korku, heyecan, endişe yaratan olaylardan önce veya bu olaylar esnasında vücutlarının gergin kısımlarını gevşetmeye çalışarak, bu duygularının zamanla azalıp ortadan kalkabileceği vurgulandı. Bu alıştırma İnsan İnsana (Cüceloğlu, 1979) ve Don't Say Yes When You Want to Say No (Fensterheim ve Baer, 1977)'dan uyarlanarak hazırlanmıştır.

#### SEKİZİNCİ OTURUM

Rathus Atılğanlık Envanterini verdikten sonra, uygulanan atılğanlık eğitiminin özeti -yararlı olur düşüncesiyle- yazılı olarak üyelere dağıtıldı.

Atılğan davranışın her zaman olumlu sonuçlar vermediği, hoş olmayan bazı problemler doğurabileceği de belirtildi. Bunun için öğrencilerin atılğan davranışlarının olumsuz sonuçlarını değerlendirmeleri, atılğan davranışları ile

sonuçları arasında denge kurmaları gerektiği, duruma göre karar verme hakkına sahip oldukları vurgulandı.

Uygulanan atılganlık eğitimi, eğitimcinin tavır ve eğitim şekli, bundan sonra okullarda uygulanabilecek atılganlık eğitim programları hakkındaki görüş ve tavsiyeleri alındı.

## APPENDIX C

Üyelerin Günlüklerinden Atılğan Cevaplarına Bazı Örnekler  
(Some Examples of the Group Members' Assertive Responses  
from Their Diaries)

Olay I

"Futbol maçında yediğimiz golün suçunu kaleci olduğum için bana attılar."

Atılğan Cevap

"Bunun üzerine, suçun bende olmadığını, defansın beni kalede yalnız bıraktığını, bunun için de golün kaçınılmaz olduğunu söyledim. Bu yaptığım çok doğru idi. En iyi böyle cevap verilebilirdi. Her zaman haksızlıkları karşı kendimi böyle savunmam gerektiğini anladım ve doğruluğuna inandım."

Olay II

"Bir kırtasiye dükkanına girdim. Müşteri çok değildi, ama tezgahtar benimle ilgilenmiyor, umursamaz bir tavırla önündeki oyuncakla oynuyordu."

Atılğan Cevap

"Bakar mısınız? Kareli defter ve bloknot istiyorum. Verir misiniz? dedim. O da hemen istediklerimi verdi. Bu olaydan sonra, bu dükkanda her zaman atılğan davranmaya çalışıyorum. Çünkü siz sormazsanız, insanın yüzüne bile bakmıyorlar. O gün atılğan bir cevap verdiğim için sevindim."

Olay III

"Bir dükkandan alışveriş yaptıktan sonra 1000 lira verdim. 540 lira yerine 490 lira geriye verdiler."

Atılğan Cevap

"Bir dakika yanlış saydınız galiba, 540 yerine 490 lira geriye verdiniz. Lütfen tekrar sayar mısınız? dedim. Tezgahtar yanlışını görünce özür dileyerek paramı tam olarak geri verdi. Atılğan davranmış oldum. Yanlış düzeltildi."

Olay IV

"Bir testte, öğretmenin yanlış değerlendirme yaptığını gördüm. Aslında daha yüksek not almam gerekiyordu."

Atılğan Cevap

"Gidip öğretmene söyledim ve notum yükseldi. Hiçbirşey söylemeseydim notum yükselmeyecekti. Bir daha hep böyle davranmaya çalışacağım."

Olay V

"Sander'den kitap aldım. Fakat sarmadıklarını gördüm."

Atılğan Cevap

"Lütfen kitabımı sarar mısınız? dedim. Bu atılğan bir davranıştı. Doğru davrandığıma inanıyorum."

Olay VI

"Okul yarım gün olduğu için, öğleden sonra fuara gittim. Öğrenci bileti istedim. Gişedeki görevli ise bana normal biletin üstünü verdi."

Atılğan Cevap

"Ben de ona paramın eksik olduğunu söyledim. O da bana daha geri para verdi. Burada atılğan davrandım, çünkü o para benim hakkımdı."

Olay VII

"Bir arkadaşım ayakkabılarımı beğendiğini söyledi."

Atılğan Cevap

"Teşekkür ederim. Onları ben de çok beğenirim, dedim. Atılğan davrandığımı sanıyorum. Gerçek düşündüklerimi söyledim."



## APPENDIX D

Sonuçların Analizi  
(Analysis of the Results)

## Experimental Group Pre- and Post-test Scores

Subject	Pretest scores	Posttest scores	d	Rank of d	Rank with less frequently sign
1	9	10	1	1	
2	9	21	12	7.5	
3	1	13	12	7.5	
4	-24	-4	20	9	
5	8	8	0		
6	5	7	2	2.5	
7	5	15	10	5	
8	-21	-10	11	6	
9	-1	-9	-8	-4	-4
10	-8	16	24	10	
11	-5	44	49	11	
12	-13	-11	2	2.5	

T=4

$\alpha = .001$

Note. The Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test was used.

## Control Group Pre- and Post-test Scores

Subject	Pretest scores	Posttest scores	d	Rank of d	Rank with less frequently sign
1	-16	-14	4	4	
2	-4	-13	-9	-9	-9
3	-10	-8	2	2	
4	-17	-27	-10	-10	-10
5	-16	-8	8	8	
6	1	7	6	6.5	
7	5	6	1	1	
8	-1	2	3	3	
9	2	16	14	11	
10	10	25	15	12	
11	2	8	6	6.5	
12	3	8	5	5	

T=19

Note. The Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test was used.

## Experimental and Control Groups' Pre-test Scores

Subject	Exp. Group pretest scores	Rank	Cont. Group pre-test scores	Rank
1	9	22.5	-16	4.5
2	9	22.5	-4	10
3	1	13.5	-10	7
4	-24	1	-17	3
5	8	21	-16	4.5
6	5	19	1	13.5
7	5	19	5	19
8	-21	2	-1	11.5
9	-1	11.5	2	15.5
10	-8	8	10	24
11	-5	9	2	15.5
12	-13	6	3	17
		$R_1=155$	$R_2=145$	

$$U_1=67$$

$$U_2=77$$

Note. The Mann-Whitney U test was used.

## Experimental and Control Groups' Post-test Scores

Subject	Exp. Group posttest scores	Rank	Cont. Group posttest scores	Rank
1	10	17	-12	3
2	21	22	-13	2
3	13	18	-8	7.5
4	-4	9	-27	1
5	8	15	-8	7.5
6	7	12.5	7	12.5
7	15	19	6	11
8	-10	5	2	10
9	-9	6	16	20.5
10	16	20.5	25	23
11	44	24	8	15
12	-11	4	8	15
		$R_1=172$	$R_2=128$	

$$U_1=50$$

$$U_2=94$$

Note. The Mann-Whitney U test was used.

Pre- and Post-test Mean Scores of  
Experimental and Control Groups

---

GROUPS	Pre-test mean scores	Post-test mean scores
Experimental Group	-2.9	6.5
Control Group	-3.4	.3

---

## REFERENCES

1. Alberti, R. E. and Emmons, M. L. Your Perfect Right. San Luis Obispo: Impact Press, 1976.
2. Baymur, F. Lise ve Dengi Okullara Devam Eden Öğrencilerin Problemleri. Ankara: M.E.B. Test ve Araştırma Bürosu Eğitim Araştırmaları Serisi, No. 15, 1961.
3. "Basit Kişilik Problemlerinizi Kolayca Yenebilirsiniz," Hürriyet 8. Gün, No. 61, p. 27, April 1981.
4. Bodner, G. E., "The Role of Assessment in Assertion Training," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 90-96, 1975.
5. Campbell, D. T. and Stanley, J.C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. U.S.A.: The American Educational Research Association, 1963.
6. Carlson, N. R. and Johnson, D. A., "Sexuality Assertiveness Training," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 53-59, 1975.
7. Corby, N., "Assertion Training with Aged Populations," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 69-74.
8. Cormier, H. W. and Cormier, S. L. Behavioral Counseling. U.S.A.: Houghton Mifflin Company, 1975.
9. Cotler, B. S., "Assertion Training," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 20-29, 1975.
10. Crow, L. D. and Crow, A. Adolescent Development and Adjustment. U.S.A.: McGraw-Hill Book Company, 1965.
11. Cüceloğlu, D. İnsan İnsana. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi, 1979.
12. "Çekingen Misiniz," Pamukkadın, No. 4, p. 13, July 1979.

13. Çulha, M. Ü. Needs and Satisfaction of Foreign Students at the University of Minnesota, Doctoral Dissertation, August 1974.
14. Dawley, H. H. and Wenrich, W. W. Achieving Assertive Behavior. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1976.
15. "Düşünceleriniz Doğrultusunda ve Doğru Davranabiliyor musunuz," Pamukkadın, No. 27, pp. 14-15, June 1981.
16. Fensterheim, H. and Baer, J. Don't Say Yes When You Want to Say No. New York: Dell Publishing Co., 1977.
17. Fişek, G. O., "Psychopathology and the Turkish Family." In Çiğdem Kâğıtçıbaşı, Sex Roles, Family and Community in Turkey, U.S.A.: Indiana University Turkish Studies, 1982.
18. Flowers, J. V. and Booraem, C. D., "The Training of Trainers," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 29-36, 1975.
19. Friedman, P. H., "The Effects of Modeling and Role-playing on Assertive Behavior." In P. R. Liberman, A Guide to Behavioral Analysis and Therapy, U.S.A.: Pergamon Press, 1972.
20. Gordon, T. Parent Effectiveness Training. New York: Peter H. Wyden Inc., 1975.
21. Hersen, M. and Bellack, A. S. Behavioral Assessment. U.S.A.: Pergamon Press, 1976.
22. Jakubowski, P. A. and Lacks, P. B., "Assessment Procedures in Assertion Training," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 84-90, 1975.



23. Jakubowski, P. and Lange, A. J. Responsible Assertive Behavior. U.S.A.: Research Press, 1978.
24. Kahn, E. S., "Adding Affect to Assertion Training," The Personnel and Guidance Journal, Vol. 57, No. 8, pp. 424-426, 1979.
25. Lange, A. J., Rimm, D. C. and Loxley, J., "Cognitive-Behavioral Assertion Training Procedures," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 37-41, 1975.
26. Lee, D. Y., Hallberg, E. T. and Hassard, H., "Effects of Assertion Training on Aggressive Behavior of Adolescents," Journal of Counseling Psychology, Vol. 26, No. 5, pp. 459-461, 1979.
27. Levinson, L., Coleman, E. and Brown, L., "A Program of Sexual Assertiveness Training for Women," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 74-78, 1975.
28. McFall, R. M. and Twentyman, C. T., "Four Experiments on the Relative Contributions of Rehearsal, Modeling and Coaching to Assertion Training," Journal of Abnormal Psychology, 1973.
29. McGovern, T. V., Tinsley, D. J., Levinson, N. L., Laventure, R. O. and Britton, G., "Assertion Training for Job Interviews," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 65-68, 1975.
30. McKinney, F. Counseling for Personal Adjustment in Schools and Colleges. Boston: Houghton Mifflin Company, 1958.
31. Mishel, M. H., "Assertion Training with Handicapped Persons," Journal of Counseling Psychology, Vol. 25, No. 3, pp. 238-241, 1978.

32. Paulson, T., "Short Term Group Assertion Training with Token Feedback as an Adjunct to Ongoing Group Psychotherapy," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 60-64, 1975.
33. Rathus, A. S., "Principles and Practices of Assertive Training," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 9-20, 1975.
34. Rathus, S. A., "Instigation of Assertive Behavior through Video-tape Mediated Assertive Models and Directed Practice," Behavior Research and Therapy, No. 11, pp. 57-65, 1973.
35. Rathus, S., "An Experimental Investigation of Assertive Training in a Group Setting," Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, No. 3, pp. 81-86, 1972.
36. Rubin, D. R., Fensterheim, H., Lazarus, A. A. and Franks, M. C. Advances in Behavior Therapy. New York: Academic Press, 1971.
37. Sandmeyer, E. L., Ranck, W. A. and Chiswick, R. N., "A Peer Assertiveness-Training Program," The Personnel and Guidance Journal, Vol. 57, No. 6, pp. 304-306, 1979.
38. Schmuck, R., "Concerns of Contemporary Adolescents." In Bernard, H. W., Readings in Adolescent Development. Pennsylvania: International Textbook Company, 1969.
39. Scott, N. A., "Beyond Assertiveness Training," The Personnel and Guidance Journal, Vol. 57, No. 9, pp. 450-452, 1979.
40. "Sorunumu Nasıl Çözdüm," Pamukkadın, No. 57, pp. 30-31, December 1983.

41. Varış, F. Ergenin Gelişimine Etki Yapan Kültürel Faktörler. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1968.
42. Voltan, N., "Rathus Atılğanlık Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması," Psikoloji Dergisi, No. 10, pp. 23-25, 1980.
43. Voltan, N. Grupla Atılğanlık Eğitiminin Bireyin Atılğanlık Düzeyine Etkisi, Doctoral Dissertation, Hacettepe Üniversitesi, 1980.
44. Voltan, N., "Rathus Atılğanlık Envanterinin Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerine Uygulanması ve Elde Edilen Bulgular," Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, No. 4, pp. 72-75, December 1981.
45. Wolfe, J. L. and Fodor, I. G., "A Cognitive/Behavioral Approach to Modifying Assertive Behavior in Women," The Counseling Psychologist, Vol. 5, No. 4, pp. 45-52, 1975.
46. Youcha, G., "A New Approach to Troubled Marriages," Woman's Day, pp. 12 ; 134-137, November 1973.
47. Yörükoğlu, A. Çocuk Ruh Sağlığı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1982.